

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E
SUA EXPECTATIVA QUANTO AO DESEMPENHO ACADÊMICO
DO ALUNO SURDO**

ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial, como parte dos
requisitos para a obtenção do título
de Mestre em Educação Especial.

São Carlos

2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

L437pi

Leão, Andreza Marques de Castro.

O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo / Andreza Marques de Castro Leão. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

131 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Deficientes auditivos. 2. Inclusão de deficientes. 3. Professores -- formação - expectativas. I. Título.

CDD: 371.912 (20^a)

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa

***“ORA, ÀQUELE QUE É PODEROSO PARA FAZER TUDO MUITO MAIS
ABUNDANTEMENTE ALÉM DAQUILO QUE PEDIRMOS OU PENSAMOS,
SEGUNDO O PODER QUE EM NÓS OPERA. A ELE TODA GLÓRIA, EM TODAS
AS GERAÇÕES PARA SEMPRE. AMÉM”***

Efésios 3: 20-21.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas realmente especiais em minha vida, sem as quais este trabalho não teria razão de existir:

*Ao autor e consumidor da minha fé, o **Senhor Jesus Cristo**, que entregou sua vida em favor da minha e me concedeu a honra de ser chamada sua filha, o qual capacitou-me a realizar este trabalho e me deu a oportunidade que sempre sonhei de poder concluir um curso superior.*

*Aos meus pais, **Antônio e Valentina**, que sempre incentivaram-me a prosseguir nos meus estudos, e abdicaram de seus muitos sonhos a fim de que eu concretizasse os meus. Que eu possa dar-lhes um pouco de alegria por este trabalho e outros que espero poder concluir, pois são frutos da abdição e amor incondicional que vocês tem por mim.*

*A minha irmã **Andréa**, em que me espelho, e meu cunhado **Ervin**, por terem me mantido financeiramente e também pelos conselhos, principalmente nas horas mais difíceis, nas quais pensei em desistir dos meus muitos sonhos, antes mesmo de eu entrar na faculdade. Vocês foram instrumento de Deus em minha vida. Sou eternamente grata pelo que já fizeram por mim. Que o Senhor possa converter a generosidade que vocês tem em bênçãos!*

AGRADECIMENTOS

Muitas foram às pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho, às quais gostaria de agradecer:

Ao CNPq, pela bolsa concedida, que possibilitou a realização de grande parte desta pesquisa;

À Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa. Agradeço pela oportunidade de usufruir da sua maneira sábia e especial de ensinar, por ouvir minhas indagações e acreditar no meu trabalho. Devo a você, *grande mestre*, o que sou hoje. Sou imensamente grata pelas oportunidades que me proporcionou e pelo amparo nas horas difíceis.

Às professoras Doutoras Maria Amélia de Almeida e Patrícia A.F. Pinheiro Crenitte, pelas valiosas contribuições e sugestões científicas dadas a este estudo por ocasião do exame de qualificação;

Aos meus irmãos: Adriana, Andréa, Alexandra, Alberto e Amanda que ensinaram-me a compartilhar, entre outros, o que há de mais verdadeiro no mundo que é o amor;

Aos meus sobrinhos Lucas, Felipe e Nathan, por proporcionarem tantas alegrias e enriquecerem nosso lar. Amo vocês;

Aos meus cunhados Ervin, Alexandre e Renato que demonstram a benção de ter uma família que tem Deus como o Senhor;

Aos funcionários do PPGEE, em especial ao Sr. Avelino, Elza e Suely, pela convivência, respeito, paciência, carinho e zelo que revestem o programa e o tornam tão especial e acolhedor;

Aos professores do PPGEE, que contribuíram de modo significativo para a minha formação teórica e prática na Pós-Graduação;

Aos amigos do PPGEE da turma 2003, cujo apoio e bom humor constantes fizeram o primeiro ano ter sido tão inesquecível;

Às escolas de São José dos Campos que abriram suas portas a fim de que este trabalho pudesse ocorrer, bem como aos diretores e professores que se dispuseram em participar, e aos alunos surdos que fazem como que este trabalho tenha razão de existir;

À amiga Vânia Maria de Lima pelo carinho, apoio, conselho, confiança, cumplicidade e amizade, nas aventuras diárias ou nas ausências. São inesquecíveis as experiências e sentimentos que compartilhamos. Obrigada por ter sacrificado seu sono por este trabalho e também pelos importantes e inesquecíveis ensinamentos de vida;

Aos amigos e também irmãos em Cristo, Rodrigo Cabrero e Marcos Michel, pelos conselhos, apoio, sinceridade e incentivo. É muito bom poder compartilhar de minhas idéias acadêmicas com vocês;

Às amigas e amigos do alojamento da UFSCar que me acolheram com tanto compreensão e carinho;

Às amigas especiais, que já fazem parte da minha família, Daniela e Ana Paula. Obrigada por compreenderem minha ausência quando tinha de me empenhar nos meus estudos. Sou grata pela amizade, apoio, amor, confiança, cumplicidade e carinho constante;

Aos irmãos: Pr. Liberato (in memória) e irmã Antônia; irmão Pedro e irmã Alice; Pr. Gilson e Shirlei; Pr Messias e irmã Neuza. Obrigada pelos conselhos, apoio em oração e por terem sido canais de benção de Deus para abençoar a minha vida.

À amiga Silvia, por me auxiliar com tanto carinho e compreensão, se empenhando no meu abstract, bem como em vários outros aspectos;

As amigas da Graduação, X Turma de Fonoaudiologia USP/BAURU, que me ajudaram a amadurecer tanto profissionalmente quanto emocionalmente;

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar a esta etapa da vida acadêmica. Muito obrigada por fazerem parte da conclusão deste sonho. Saibam que no meu coração está gravado o nome de cada um que contribuiu para concretização desta obra.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS.....	i
LISTA DE FIGURAS.....	ii
LISTA DE QUADROS.....	iii
LISTA DE TABELAS.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
APRESENTAÇÃO.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO SURDO.....	4
INCLUSÃO.....	9
Perspectiva histórica.....	9
Legislação.....	14
Abordagens quanto à educação inclusiva.....	16
Inclusão do aluno surdo em sala comum do ensino regular.....	20
FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O PROCESSO	
INCLUSIVO DOS SURDOS.....	26
EXPECTATIVA DO PROFESSOR.....	37
Definindo os objetivos da pesquisa.....	41
MÉTODO.....	42
Aspectos éticos do estudo.....	42
Participantes.....	42
Local.....	43

Instrumentos.....	44
Procedimentos.....	47
Procedimentos de Análise dos Dados.....	50
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
A- Análise do questionário relativo a formação de professores para atuar com alunos surdos.....	51
B- Análise dos dados obtidos nos questionários relativos a expectativa dos professores quanto aos alunos.....	72
C- Análise do boletim acadêmico e produção acadêmica dos alunos surdos e ouvintes.....	90
CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	118

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1- Questionário dos professores
- Anexo 2- Avaliação dos alunos
- Anexo 3- Notas acadêmicas dos alunos surdos e ouvintes
- Anexo 4- Roteiro de anotação da produção acadêmica dos alunos
- Anexo 5- Carta de esclarecimento da pesquisa e termo de consentimento dos diretores
- Anexo 6- Carta de esclarecimento da pesquisa e termo de consentimento dos professores
- Anexo 7- Questionário dos professores (anterior à validação semântica)
- Anexo 8- Avaliação dos alunos (anterior à validação semântica)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Potencial acadêmico dos alunos.....	76
Figura 2. Rendimento acadêmico dos alunos.....	78
Figura 3. Realização adequada das tarefas acadêmicas.....	79
Figura 4. Frequência que finaliza as tarefas acadêmicas.....	81
Figura 5. Apoio constante para realizar as tarefas acadêmicas.....	82
Figura 6. Compreensão- necessidade de mais explicações Que os demais alunos.....	83
Figura 7. Trabalhos acadêmicos mais complexos, se os alunos conseguem realiza-los.....	85
Figura 8. Notas acadêmicas dos alunos.....	86
Figura 9. Expectativa do professor quanto ao aluno.....	87
Figura 10. Desempenho acadêmico- se tem correspondido as expectativas e esforços.....	88
Figura 11. Conceito A.....	90
Figura 12. Conceito B.....	91
Figura 13. Conceito C.....	92
Figura 14. Conceito D.....	93
Figura 15. Conceito A- Matemática.....	95
Figura 16. Conceito B- Matemática.....	96
Figura 17. Conceito C- Matemática.....	97
Figura 18. Conceito D- Matemática.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Zoneamento do Anexo 1- Formação do professor para atuar com alunos surdos.....	44
Quadro 2. Zoneamento do Anexo 2- Expectativa do professor quanto ao aspecto acadêmico dos alunos.	45
Quadro 3. Categorias de respostas das questões do Anexo 2 e porcentagem.....	46
Quadro 4. Características das participantes.....	51
Quadro 5. Características dos alunos surdos.....	72
Quadro 6. Transcrição das respostas	63
Quadro 7. Visão geral dos gráficos- Língua Portuguesa.....	94
Quadro 8. Visão geral dos gráficos- Matemática.....	99
Quadro 9. Notas acadêmicas dos alunos surdos e ouvintes.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Orientação sobre a possibilidade de ter aluno surdo incluído.....	55
Tabela 2. Período de tempo que os professores atuam com o aluno surdo.....	57
Tabela 3. Aspectos da surdez que os professores conhecem.....	58
Tabela 4. Opinião dos professores quanto ao seu preparo para atender alunos Surdos.....	60
Tabela 5. Participação dos professores em curso voltado aos surdos.....	67
Tabela 6. Opinião do professor- se ele concorda com a afirmação de que o surdo não consegue aprender.....	69
Tabela 7. Conhecimento do professor por outro professor que atua com aluno surdo.....	70
Tabela 8. Distribuição dos alunos segundo o sexo.....	73
Tabela 9. Distribuição dos alunos de acordo com a idade.....	73
Tabela 10. Distribuição dos alunos surdos e ouvintes segundo a Escolaridade.....	74
Tabela 11. Distribuição dos alunos surdos de acordo com o uso ou não do AASI.....	75
Tabela 12. Distribuição dos alunos surdos quanto ao acompanhamento fonoaudiológico e pedagógico.....	75
Tabela 13. Linguagem escrita.....	100
Tabela 14. Compreensão.....	102
Tabela 15. Resolução de problemas matemáticos.....	103
Tabela 16. Operações matemáticas mais complexas.....	105

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **O PROFESSOR INCLUSIVO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA EXPECTATIVA QUANTO AO DESEMPENHO ACADÊMICO DO ALUNO SURDO**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004. p.131.

RESUMO

A educação inclusiva é a prática de inclusão de todos os alunos, independentemente de suas deficiências, em sala de aula comum, de modo que haja o aprendizado do conteúdo acadêmico por eles. Considerando que a inclusão é uma realidade, e que as condições para a sua efetivação ainda apresentam lacunas, torna-se cada vez mais fundamental desenvolver procedimentos que possibilitem avaliar e descrever o processo atual e propor mecanismos de auxílio a sua implementação. Dentre os múltiplos aspectos que se pode considerar está a expectativa do professor do ensino regular quanto ao rendimento acadêmico dos alunos surdos incluídos em sala regular e o preparo destes para atender a estes alunos. Nesta perspectiva esta pesquisa teve como objetivo: a) análise da expectativa do professor do ensino regular quanto ao desempenho acadêmico dos alunos surdos e ouvintes, inseridos no ensino fundamental, por meio de um questionário; b) análise e comparação das expectativas que o professor apresenta quanto aos alunos surdos e ouvintes a partir dos questionários e dos outros instrumentos que foram utilizados (notas do desempenho acadêmico e anotações da produção acadêmica). A partir disso, verificou-se até que ponto as expectativas dos professores estavam condizentes com a realidade dos seus alunos; e c) análise da opinião dos professores quanto ao seu preparo para atender alunos surdos. Os instrumentos utilizados no estudo foram dois questionários, um com questões relativas a formação do professor para atuar com alunos surdos, e o outro questionário direcionado a conhecer a expectativa do professor quanto ao aspecto acadêmico dos alunos, além destes, foram utilizados também as notas do boletim acadêmico dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, bem como a análise da produção acadêmica. Participaram do estudo 16 professoras que atuavam com alunos surdos incluídos nas redes de ensino pública (estadual e municipal) e particular da cidade de São José dos Campos/S.P. Estas avaliaram 32 alunos, sendo 16 surdos e 16 ouvintes. A partir da análise dos dados verificou-se que as professoras estão despreparadas para lecionar aos alunos surdos, sendo que desconhecem os diferentes aspectos que envolvem a surdez. Quanto aos alunos surdos observou-se que apresentaram um desempenho acadêmico inferior ao obtido pelos ouvintes. O mesmo foi constatado por meio das notas acadêmicas e análise da produção acadêmica. A partir destes resultados, pode-se constatar que as expectativas das professoras estão condizentes com a realidade apresentada pelos alunos, no entanto, a partir disso pode-se questionar se o desempenho escolar dos alunos não sofreu influência da expectativa do professor.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **THE INCLUSION PROCESS: THE FORMATION OF THE TEACHERS AND THEIR EXPECTATION ABOUT DEAF PUPIL'S ACADEMIC PERFORMANCE.** Dissertation of Master. São Carlos: São Carlos Federal University. 2004. p. 131.

ABSTRACT

The inclusive education is a practice of inclusion of all the pupils, independently of their handicapping conditions, in common classroom, in a way that learning of the academic content is important for them. Considering that the inclusion is a reality, and that the conditions for its efetivation still present gaps, its is important to develop procedures that make possible to evaluate and to describe the current process and to consider aid mechanisms for the implementation. Amongst the multiple aspects that can be considered it is the expectation of the teacher of regular education the academics outcomes of the deaf pupils included in regular classrom and the preparation of these teachers to take care of to these pupils. In this perspective this research had the following objectives: a) the analysis of the expectation of the teacher from regular education about the academic performance of the deaf and non deaf pupils included, in elementary education, by means of a questionnaire; b) analysis and comparison of the expectations that the teacher presents about the deaf pupils from the questionnaires and other instruments that had been used (notes of the academic performance and scores of the academic production). It also was verified to which extent the expectations of the teachers were in accordance with the reality of its pupils; and c) analysis of the opinion of the teachers about their preparation to take care of deaf pupils. The instruments used in the study were two questionnaires, being one with questions about teacher's qualification to work with deaf pupils, and the other was a direct questionnaire to know the expectation of the teacher about the academic aspects of the pupils. Beyond these, the academic transcript grades of the pupils had been used also for Portuguese and Mathematics, as well as the analysis of the academic production. 16 teachers had participated in the study who were working with deaf pupils who were included in public education (state and municipal) in particular of the city of Sao Jose of the Campos/S.P. Thirty two students were evaluated, being 16 deaf and 16 non-deaf. From the analysis of the data it was verified that the teachers are unprepared to teach the deaf pupils, since they are unaware of the diferent aspects that involve the deafness. It was observed that the deaf students had presented an inferior academic performance incomparision to the non deaf students. The same was evidenced by means of academic scores and analysis of the academic production. Through these results, it can be evidenced that the expectations of the teachers are in accordance with the reality presented by the pupils. However, it can be questioned if teacher's expectations can be related to student's inferior performance compared to non deaf students.

APRESENTAÇÃO

Durante a graduação no estágio curricular desenvolvido no Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU), do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais - Universidade de São Paulo, na cidade de Bauru/S.P, tive a oportunidade de atuar com alunos surdos, os quais estavam incluídos em escolas do ensino comum. Atuando com estes alunos observei as dificuldades que apresentavam quanto ao aspecto acadêmico, envolvendo principalmente a linguagem escrita e resolução de cálculos matemáticos. Devido a isso foi necessário contato direto com as professoras dos surdos, permitindo assim maior conhecimento sobre a realidade acadêmica destes alunos. Por meio deste foi possível observar as inquietações das professoras quanto à inclusão dos surdos. A partir disso surgiu o interesse em realizar um estudo objetivando conhecer o desempenho acadêmico dos alunos surdos incluídos atendidos por mim no CEDAU.

Este estudo contribuiu para instigar o meu interesse na área do processo da inclusão. Desta forma senti a necessidade de atuar com os professores, com o intuito de conhecer a real condição destes para atender alunos surdos incluídos. Este contato evidenciou a necessidade de maiores estudos que focassem a orientação e formação dos professores do ensino regular, quanto ao aspecto acadêmico dos alunos surdos. Foi observado, então, que as expectativas e o despreparo dos docentes podiam influenciar no desempenho escolar dos alunos, pois os que apresentavam professores que os apoiavam, superavam suas dificuldades e apresentavam um bom rendimento escolar. A partir dessa observação foi possível fazer alguns questionamentos, tais como:

- O professor do ensino regular está preparado para atuar com alunos surdos?
- Quais as expectativas dos professores quanto à inclusão dos surdos?
- Estas expectativas são condizentes com a realidade apresentada pelos alunos?

Estas questões fundamentaram meu projeto de pesquisa para o ingresso na Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Mais precisamente eu desejava investigar sobre o tema de inclusão, bem como encontrar respostas às minhas indagações.

INTRODUÇÃO

A escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) tem sido objeto de estudos, discussões e controvérsias ao longo dos anos. Diante do cenário atual, estes alunos têm acesso à escolarização sob três tipos, quais sejam: segregação (instituições públicas ou privadas nas quais estes são atendidos), sala de recursos (complementa o processo pedagógico das classes comuns) e alunos que estão no ensino regular (escola inclusiva). De acordo com Stainback e Stainback (1999) os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos, sendo que nestes locais eles recebem pouca informação útil à vida real. Já no ensino regular os alunos tem a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho, bem como para a vida em comunidade. Além disso, os professores também são beneficiados, pois aprendem a agir e a interagir com alunos que apresentam NEEs.

A sala de recursos é uma outra alternativa educacional ao indivíduo com NEEs, na qual o professor especializado poderá dar suporte e complementar o processo pedagógico das classes comuns. Foi definida pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) como:

local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (BRASIL, 1994a).

Entretanto, o atendimento dos alunos nestas salas geralmente é comprometido pela falta de profissional especializado, equipamentos, bem como de materiais pedagógicos adequados. Assim, sem condições adequadas, verifica-se que o ‘trabalho’ desenvolvido nas salas de recurso se assemelha ao que ocorre na sala comum. Devido a isso, defende-se a

inclusão dos alunos com NEEs , entre estes o aluno surdo, exclusivamente na sala comum do ensino regular.

A escola comum passa a receber estes alunos visto que a Constituição de 1988 legislou sobre o atendimento destes no ensino regular (BRASIL, 1988). Além disso, de acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b) as escolas regulares são consideradas os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando assim uma educação para todos. Deste modo, o Brasil adotou esta proposta, ou seja, compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo.

A educação inclusiva é a prática de inclusão de todos os alunos independentemente de suas deficiências em escolas e salas de aulas adequadas, de modo que haja o aprendizado do conteúdo acadêmico por eles. O desafio deste ensino é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular, independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural com sucesso (BUENO, 2001). Um dos principais desafios enfrentados para que haja uma plena implementação da educação inclusiva refere-se à questão dos professores que já atuam no sistema escolar e daqueles que estão se preparando para isto; a *priori*, o professor precisaria encontrar modos de intervenção pedagógica ou adequar a sua prática no sentido de chegar até o modo peculiar de aprender de cada aluno, sempre respeitando suas diferenças individuais.

Ressalta-se a necessidade de se considerar a escola em sua totalidade, sem colocar sobre o professor do ensino regular toda a responsabilidade quanto à efetividade do processo inclusivo, apesar deste profissional ser o alvo das atenções, uma vez que é um dos principais recursos no processo educacional, já que cabe a ele contribuir por meio de uma

dinâmica interativa- indivíduo e escola- para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Quanto aos alunos com NEEs incluídos, Beaupré (1997) aponta a importância de se enfatizar a evolução pedagógica destes, considerando um objetivo imprescindível na inclusão favorecer a aprendizagem acadêmica deles. Além disso, Capellini (2001) considera que os conhecimentos, habilidades e valores a serem alcançados pelos alunos com NEEs devem ser os mesmos propostos para aos demais estudantes. A citada autora menciona ainda que o rendimento acadêmico pode ser um dos indicadores da aprendizagem, e considera importante caracterizar o rendimento dos alunos com NEEs a fim de avaliar se a educação inclusiva tem conseguido cumprir um dos seus papéis que é o do ensino de qualidade.

Morejón (2001) menciona que a educação inclusiva em uma sociedade mutável como a nossa, deveria considerar que a inclusão escolar bem sucedida, passa pela necessidade de conhecer melhor as condições de seu alunado, bem como as expectativas dos professores envolvidos neste processo.

Nesta perspectiva, os aspectos do processo de inclusão e desempenho acadêmico dos alunos com NEEs inseridos no ensino regular, bem como a expectativa do professor para lecionar a estes alunos, devem ser analisados concomitantemente, já que os mesmos estão correlacionados no processo educacional, tendo em vista a busca por conhecimentos que possam contribuir para melhor compreensão da questão da inclusão escolar destes alunos, destacando-se o aluno surdo.

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO SURDO

O homem entra em contato com o meio que o cerca por meio dos seus sentidos. Segundo Costa (1994) cada sentido tem sua importância, sendo que a ausência de um deles priva o organismo de um conjunto de informações fundamentais causando uma lacuna na sua experiência integral e, conseqüentemente, alterando a integração e funcionamento dos demais sentidos.

A audição constitui-se um dos sentidos de maior importância, pois através dela o homem está em contato com o mundo sonoro, sendo este um sentido de alerta que auxilia na defesa, além disso, é o principal canal pelo qual a linguagem e a fala são desenvolvidos. Os estudiosos relatam, entre eles Petrechen (2001) que a ausência da audição pode causar prejuízos ao desenvolvimento da fala, linguagem e ocasionar alterações nos aspectos social, emocional e educacional.

A surdez é definida como a perda total ou parcial da capacidade de compreender por meio da audição, porém, Lopes Filho (1997) considera este termo depreciativo para o indivíduo por significar “audição socialmente incapacitante”, e dessa forma acarretar ao indivíduo surdo dificuldades para desenvolver a linguagem oral por não ouvi-la. No entanto Behares (1993) afirma que este termo é mais apropriado para definir a perda de audição porque expressa uma concepção particular sobre a surdez tratando-a como um fenômeno multideterminado, além disso, é o modo pelo qual os surdos referem-se a si mesmos. Deste modo, o presente estudo utilizará esta terminologia, por concordar com o referido autor.

Na identificação do aluno surdo observa-se variáveis que poderão influenciar na sua educação, tais como: causa da surdez, grau, localização, período de ocorrência, bem como o período de detecção da mesma. Cada uma dessas variáveis tem influência no *déficit*

auditivo, no tipo de intervenção, e conseqüentemente em todo o desenvolvimento psicossocial da criança.

A surdez pode ser congênita ou adquirida com etiologia pré, peri e pós-natal. Em relação aos fatores *pré-natais*, as causas são aquelas adquiridas durante a gestação, tais como: desordens genéticas, doenças infecto-contagiosas (rubéola, catapora, etc), drogas ilícitas, desnutrição materna, hipertensão ou diabetes, condições relacionadas ao fator RH, entre outros. As causas *perinatais* que podem ser decorrentes de anóxia, acidentes no parto, baixo peso corporal e até mesmo a infecção hospitalar. Há também as causas *pós-natais*, que ocorrem após o nascimento e são adquiridas no decorrer do desenvolvimento da criança. Entre estas tem-se as infecções, uso de remédios ototóxicos em excesso e sem orientação médica, a exposição excessiva a sons de forte intensidade e o traumatismo craniano. Krantz (1989) relatou que houve mudanças nos fatores etiológicos da surdez com o decorrer dos anos, pois a rubéola como causa reduziu-se devido à introdução de imunização. A incompatibilidade de Rh também foi reduzida com o atendimento obstétrico das mulheres Rh negativas. A prematuridade pode ser apontada como uma causa que vem aumentando na atualidade devido aos avanços técnicos de atendimento neonatal, que têm produzido sobreviventes cada vez mais prematuros.

A perda auditiva é suscetível de ser mensurada. O grau de comprometimento da perda auditiva é dado por uma medida denominado decibel (dB), que varia de 0 a 140. De acordo com Bevilacqua (1987) o *déficit* auditivo pode ser classificado quanto ao seu grau e possibilita a seguinte classificação: leve (rebaixamento de 25 a 40 dB); moderada (de 45 a 70 dB); severa (de 75 a 85 dB) e profunda (superior a 85 dB). A surdez provoca um impacto na comunicação, pois os sons da fala se concentram na freqüência de 250 a 8000

Hz, com intensidade que varia de 15 a 75 dB. Deste modo, mesmo *déficits* auditivos leves podem causar alterações na percepção da fala.

Quanto à localização da alteração na orelha e vias auditivas a perda auditiva pode ser: condutiva, neurossensorial, central e mista (BEVILACQUA, 1987). Na perda auditiva condutiva há alteração na orelha externa ou orelha média. Na perda neurossensorial há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. A perda auditiva mista envolve alterações com componentes condutivos e neurossensoriais concomitantemente. Já a perda auditiva central não é, necessariamente, acompanhada de diminuição da sensibilidade auditiva. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral (Sistema Nervoso Central).

O estágio em que a surdez ocorre é muito importante. Neste critério a surdez pode ser classificada como pré-lingual ou pós-lingual. Na surdez pré-lingual a criança ainda não teve o aprendizado do significado das palavras, ela não possui memória auditiva. Assim, a percepção do som não é possível. A surdez pós-lingual ocorre após a pessoa já ter aprendido a falar, e até mesmo a ler. Deste modo, ocorreu no período de aprendizagem, portanto a criança será capaz de atribuir significado aos sons, terá conhecimento da estruturação da linguagem de seu idioma (SACKS, 1998). A surdez pré-lingual causa maiores dificuldades para a aquisição da linguagem que a pós-lingual.

Há um consenso com relação ao diagnóstico da deficiência auditiva de que quanto mais cedo ocorrer o encaminhamento da criança que apresenta o *déficit* para o atendimento especializado, melhores serão as perspectivas de bons resultados. Para Löwe (1990) o diagnóstico precoce visa diminuir a severidade dos problemas e prover a utilização de métodos de auxílio capazes de fazer com que as crianças surdas utilizem sua audição

residual de maneira funcional, para desenvolver, de forma satisfatória sua comunicação em quaisquer abordagens comunicativas. Além disso, segundo Bevilacqua e Formigoni (1997) o diagnóstico precoce é crucial para o bom prognóstico de desenvolvimento da linguagem do indivíduo com comprometimento auditivo, no que se refere ao seu desenvolvimento global, uma vez que a partir disso poderão ser estabelecidas às formas de intervenção.

Em relação às abordagens comunicativas para os surdos as mais conhecidas e utilizadas atualmente são: abordagem oral, bilingüísmo e comunicação total. Empregar-se-á o termo abordagens comunicativas e não métodos, pois segundo Santoro (1994) o primeiro termo é entendido de forma mais abrangente referindo-se à concepção de surdez, de pessoa surda e de sua educação e não só ao conjunto de técnicas e procedimento utilizados.

Na abordagem oralista, a linguagem falada é vista como forma prioritária de comunicação entre os surdos, e a aquisição da linguagem oral é considerada imprescindível ao desenvolvimento global da criança surda. A proposta educacional bilíngüe pressupõe que os surdos desenvolvam competência em duas línguas: a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade ouvinte. Já a comunicação total, ou bimodalismo, propõe o uso de recursos lingüísticos e não lingüísticos, oralização, leitura orofacial, gestos, linguagem escrita, dactilologia de forma assegurar o seu desenvolvimento global (BATISTA, 2003).

Quadros (1997) fez um levantamento sobre as abordagens educacionais para alunos surdos. Em relação à proposta oralista relatou que mesmo após anos de trabalho para a aquisição da língua oral, o surdo será capaz de captar apenas 20% da mensagem, pois, de acordo com a autora, sua produção não será compreendida pela maioria das pessoas. No que se refere ao bimodalismo, citou que o uso de português sinalizado ou de outras formas

artificiais de sinais, que diferem da língua de sinais, negam a oportunidade do surdo experimentar sua língua natural. Propôs então que o bilingüismo seja usado nas escolas, uma vez que considera a língua de sinais como natural, e a partir desta seria trabalhada também a língua escrita, sendo que para isso é necessária a adequação de todos os profissionais da escola. A autora mencionou que a oralização dos alunos deverá ser feita fora da escola por fonoaudiólogos.

Segundo Capovilla e Capovilla (1998) a abordagem oralista objetiva o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do surdo de maneira mais normal possível, integrando-os à sociedade de ouvintes, mas afirmaram que não é possível dizer que estes objetivos serão atingidos, pois segundo estes autores, em todo o mundo há um pequeno perceptual de surdos que conseguem falar de modo inteligível. Além disso, a articulação incomum dos surdos causa estranhamento por parte dos ouvintes e conseqüentemente desencoraja a sua utilização pelos surdos.

É válido ressaltar, que todas essas abordagens visam desenvolver uma pedagogia exclusivamente voltada para a instrução e comunicação dos surdos. Só que até hoje, todas elas entram em contraposição pelos seus defensores. Mas, ainda não se sabe qual delas seja a mais coerente e positiva para o desenvolvimento da aprendizagem dos surdos. Considera-se que todas as abordagens visam atingir os mesmos objetivos, que são facilitar o acesso das pessoas surdas à língua do grupo majoritário; propiciar situações de uso dessa linguagem; e possibilitar a construção de conhecimentos acadêmicos.

De modo geral, considera-se que há um número limitado de pesquisas e publicações referentes as diferentes abordagens educacionais de surdos voltados aos professores, sendo

que o desconhecimento destas abordagens, aliado a falta de capacitação dos docentes para atuar com alunos surdos, apresentam-se como empecilhos à educação destes. Assim, é de suma importância que o professor compreenda a proposta das diferentes abordagens existentes para que possa delimitar quais são as necessidades dos seus alunos, principalmente devido ao cenário educacional inclusivo vigente.

INCLUSÃO

Perspectiva histórica

Resgatando o processo histórico sobre o atendimento educacional aos educandos com NEEs, constata-se como a sociedade se relacionou com estes nos diferentes períodos da história. Na Antigüidade eles não eram sequer considerados humanos, pois o conceito de diferenças individuais não era compreendido e aceito nesta época, aliado a isso, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para que estas pessoas por “serem diferentes”, fossem marginalizadas na sociedade, ou por vezes exterminadas. Segundo Panico (1993) citado por Buffa (2002), os deficientes nesta época viviam à margem da sociedade, pois eram considerados uma degeneração da raça humana; representavam um estorvo para a sociedade.

Na idade média, há o fortalecimento da igreja católica, deste modo os deficientes não poderiam ser exterminados, mas eram abandonados à própria sorte. Assim, sob a influência da igreja, Casarin (1997, citado por BUFFA, 2002) relata que os deficientes foram considerados “criaturas de Deus”, portanto, não deveriam ser desprezados ou

abandonados por possuírem alma; mas, a ambigüidade diante da deficiência foi marcante neste período: ao mesmo tempo em que os deficientes representavam pessoas escolhidas para missões divinas especiais, a mentalidade supersticiosa da época também os considerava possuidores de poderes especiais ligados à feitiçaria. Conseqüentemente eram alvos de compaixão e cuidados assistencialistas e, por outro lado, poderiam ser até sacrificados em função da eliminação das forças malignas.

Somente no século XVI é que surgiram novas posturas em relação ao deficiente. Segundo Mendes (2002) os médicos pedagogos começaram a desafiar os conceitos vigentes até o momento e passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos até então considerados ineducáveis, como os ‘deficientes’. A tese da organicidade contribuiu para o surgimento de ações de tratamento e ensino ao deficiente.

De modo geral, as possibilidades de educação aos educandos com necessidades educacionais especiais evoluíram lentamente, sendo que no século XIX houve um recuo na área educacional, ocorrendo o encaminhamento destes para instituições como manicômios ou asilos (MENDES, 2002). Neste século houve a criação no Brasil do Instituto Imperial dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES) em 1857.

No século seguinte, a institucionalização dos educandos com NEEs foi criticada, surgindo ações contrárias com a sociedade se afirmando com maior afinco para estes educandos. Isso ocorreu por diferentes razões, tais como: custo envolvido na manutenção dessa população institucionalizada, processo de reflexão e crítica sobre os direitos humanos, bem como, críticas por parte da academia científica.

Na metade do século XX notava-se na sociedade um posicionamento mais forte para as dificuldades dos educandos com NEEs, pois tomam consistência os componentes

mais relevantes na área da educação especial. Até os anos 70 os serviços educacionais para estes alunos encontravam-se direcionados para crianças e jovens impossibilitados de estudar na escola comum ou que não progrediam no ensino. Havia o pensamento de que desenvolveriam seu potencial se estivessem segregados em classes ou escolas especiais (MENDES, s.d.).

De acordo com Mendes (2002) só eram possíveis as integrações escolares dos estudantes que conseguissem se adaptar as classes comuns, sendo que aqueles que não conseguissem acompanhar os demais alunos eram excluídos destas classes. A citada autora refere que a educação especial se constituiu como um sistema paralelo ao sistema educacional geral.

A luta pelos direitos humanos, devido à democratização, fortalecida nos anos 60, trouxe maiores conhecimentos sobre as conseqüências da segregação de pessoas, formando a base moral para a idéia da integração, que passou a ganhar força. Soma-se em defesa desta às pressões políticas de grupos e as despesas do ensino segregado, numa situação de crise mundial do petróleo. Nesta lógica, foi criada a estrutura para a filosofia da normalização e integração escolar, que preponderou a contar dos anos 70, sendo contemplada em vários países por meio da legislação que determinou o acesso à educação em classes comuns em ambientes com menos restrições aos indivíduos com NEEs (MENDES, s.d.).

A normalização defendia a necessidade destes educandos serem introduzidos na sociedade de modo a auxiliá-los a adquirirem condições de vida mais propícia, com os mesmos direitos que os indivíduos 'normais'. Ao adotar as idéias da normalização, criou-se o conceito de integração, o qual referia-se a necessidade de oferecer oportunidades às pessoas com NEEs, de modo que pudessem ser integradas à sociedade. Surgiram vários

modelos de integração como um *continuum*, com variados graus de integração. O nível máximo da integração seria a classe comum recuando até a escola especial em tempo integral. Assim, pensava-se em manter o estudante no ambiente mais adequado e haveria alteração no nível de integração conforme o desenvolvimento deste. Segundo Mantoan (1998) esse processo de integração, da forma como foi estruturado, denominou-se ‘sistema de cascata’, que devia favorecer o “ambiente o menos restritivo possível”, oferecendo ao aluno, em todas as etapas da integração, a possibilidade de transitar no “sistema”, da classe regular ao ensino especial.

A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo *mainstreaming* afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência (DORÉ et al. 1996, citado por MANTOAN 1998, p.31).

O grande problema da Integração encontra-se, no fato de os educandos com NEEs não serem entendidos e assumidos como sujeitos históricos e culturalmente contextualizado, pois segundo Mrech (1999) neste processo os alunos deficientes no ensino regular devem se adaptar ao padrão dos outros alunos, considerados ‘normais’. Caso contrário, estes alunos devem ir para a classe especial ou serviço especial.

Deste modo, a integração restringiu-se ao ingresso de alunos com NEEs na mesma escola dos alunos que não apresentavam necessidades. Mader (1997) coloca que um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre as pessoas. A diversidade, cada vez mais, está sendo vista como algo natural.

Assim, a integração foi substituída pela filosofia da inclusão. Esta ao contrário da integração, defende que as diferenças entre as pessoas existem, sendo consideradas normais. A partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), observa-se que o termo integração ainda utilizado por alguns educadores corresponde à noção de inclusão, “pois a

própria noção de integração enriqueceu, evoluiu, e se tornou mais precisa” (DORÉ et al. 1997, p.177).

De acordo com Stainback e Stainback (1997, citado por CAPELLINI, 2001) apontam que o termo ‘integração’ foi abandonado por pressupor objetivos de reinserção de um aluno ou de um grupo de alunos na estrutura normal da escola e na vida comunitária, depois dele já ter sido excluído; sendo que a ‘inclusão’ visaria, desde o início, não deixar ninguém excluído do ensino regular.

O termo inclusão significa uma sociedade que considera todos os seus integrantes como cidadãos legítimos. Numa sociedade inclusiva há justiça social, em que seus membros, com suas diferenças, são aceitos como pessoas normais, com seus direitos garantidos. A inclusão educacional crê que a convivência na diversidade proporciona maiores possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social ao indivíduo com NEEs.

Mader (1997) considera que a inclusão considera a diferença como algo inerente à relação entre os seres humanos. Uma sociedade onde há inclusão é uma sociedade em que há justiça social, na qual cada membro tem seus direitos garantidos, e as diferenças entre as pessoas são vistas como algo normal.

A inclusão, do ponto de vista de alguns autores, tem propriedades/características semelhantes a outros modelos de atendimento. Sobre a inclusão num âmbito social, Sasaki (1997) afirma que é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir pessoas com NEEs e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Assim, por ser este um processo do qual o princípio é a igualdade e a democracia, ele não está pronto, mas sim será ideário a ser perseguido. Deste modo, as críticas que vão surgindo tem por intuito direcionar o melhor modo de proceder o processo de inclusão (CAPELLINI, 2001).

Legislação

A inclusão é um tema que ficou restrito ao debate em congressos e textos de literatura especializada. Atualmente torna-se proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação em vigor e determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, quanto estadual e municipal.

A primeira diretriz política na qual os alunos com NEEs foram vistos como cidadãos com direitos e deveres foi a Declaração Universal dos Direitos humanos (ONU, 2003).

Buffa (2002) considera que a realização da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* que ocorreu em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do governo da Espanha, um marco mundial na tentativa de oferecer educação para todos. Nesse encontro foram examinadas as mudanças fundamentais na política educacional para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm NEEs, reafirmando os direitos à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as determinações resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Neste encontro também foram resgatadas as várias declarações das Nações Unidas que culminaram na Declaração de Igualdade de Oportunidades para Pessoa com Deficiência garantindo que a educação dessas pessoas fosse parte integrante do sistema educacional. A Declaração de Salamanca contribuiu para que inclusão começasse a ser discutida com maior ênfase no país.

A inclusão de alunos deficientes no ensino regular é garantida pela constituição de 1988, capítulo III, artigo 208, o qual aponta como sendo dever do estado o atendimento educacional aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A inclusão educacional de educandos com NEEs tem vista ampla, sendo que considera que a convivência na adversidade proporciona maiores possibilidades de desenvolvimento a todos os alunos, tanto no aspecto acadêmico quanto no social, e tem amparo no princípio de igualdade defendido na constituição federal (artigo 5, aliado ao direito à educação constante do artigo 208). Além deste documento, a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) menciona que é dever do Estado garantir a educação escolar pública, bem como atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Este documento assegura também professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como docentes do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Mendes (2002) salienta que além destes documentos, a resolução 95, de 21/11/2000, da secretaria da Educação do Estado de São Paulo, relata sobre o atendimento a alunos com NEEs nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Esta resolução estabelece que a educação especial para estes alunos deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino, em classes comuns, com apoio de serviços especializados, organizados na própria escola ou em centros de apoios regionais, por considerar mais eficaz a integração dos alunos com NEEs em classe comum. A citada autora relata que a legislação não define que a matrícula destes alunos tenha de ocorrer obrigatoriamente em classe comum da escola regular.

O estudo retroativo da legislação demonstra as conquistas e direitos da pessoa com deficiência, não no que se refere apenas ao direito à educação e atendimento especializado, como também a garantia de direitos civis e a identificação dos deficientes como cidadãos, pertencentes a uma determinada sociedade civil e, portanto, com direitos e deveres como qualquer pessoa comum, apesar de suas especificidades (BUFFA, 2002). No entanto, conforme comenta Glat e Nogueira (2002) não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada, pois inúmeras barreiras impedem que a inclusão se torne realidade na prática cotidiana em nossas escolas. Entre estas, a principal é o despreparo do professor para receber em sala de aula alunos com necessidades especiais. Os referidos autores relatam que os direitos individuais e coletivos, garantidos pela constituição Federal Brasileira, impõem às autoridades e a sociedade como um todo, à obrigatoriedade de atingir a efetividade da inclusão, sendo que consideram que isso requer ações em todas as instâncias, principalmente destinadas à capacitação de recursos humanos, assegurando que os currículos de formação e capacitação de professores estejam voltados para prepará-los a atender alunos com NEEs.

Abordagens quanto à educação inclusiva

Considera-se que a inclusão representa um avanço em relação aos demais movimentos direcionados aos educandos com NEEs, pois neste processo, segundo menciona Glat e Nogueira (2002) há uma mudança do foco na educação destes, em que o ensino que deve se adaptar às necessidades dos alunos ao invés de propor a adaptação destes ao conteúdo preconcebido.

Em relação à meta da inclusão, de acordo com Mantoan (1998) é não deixar ninguém fora do sistema escolar, o qual terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos. A autora relata ainda que a inclusão não prescreve a individualização do ensino para os alunos com ‘deficiência’, mas que se diminuam ou se eliminem os obstáculos que impedem que todos os alunos progridem, tornando a inserção a mais equilibrada possível. Além disso, a referida autora acredita que o aperfeiçoamento de qualidade do ensino regular e adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, resultará naturalmente na inclusão escolar dos alunos ‘deficientes’.

Glat (1998) trata sobre a necessidade de modificação do modelo de educação atual na direção da meta da inclusão. Esta autora menciona sobre a importância de mudanças estruturais imprescindíveis para a implementação da inclusão. Entre estas, cita a necessidade de planejamento centrado no aluno, que recebe suporte dentro de sua própria classe, com modificações metodológicas e adaptações curriculares em sala. Mendes (2002) também relata sobre a necessidade de mudanças a fim de que o processo inclusivo obtenha êxito, pois refere que os alunos com NEEs tem acesso apenas a um carteira comum, em uma escola comum. A autora considera que a educação inclusiva em implantação deve vislumbrar ações em ao menos três componentes básicos de apoio: o aspecto político (administrativo e organizacional), o educacional e o pedagógico.

No âmbito organizacional a citada autora considera que é preciso uma rede de suportes ou apoio capaz de atender à necessidade de formação de pessoal, provisão de serviços, planejamento, bem como avaliação das diretrizes políticas almejadas. Em relação a rede de suporte, há necessidade de profissionais especializados em diferentes deficiências para auxiliar os docentes que estão atuando com os alunos que apresentam NEEs.

Quanto ao âmbito educacional é necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Neste contexto, a inclusão de cada aluno com necessidade educacional deve ser planejada coletivamente. Já no âmbito pedagógico, a escola deveria implantar classes inclusivas, o que se pressupõe, entre outros a centralização dos apoios (equipamentos, recursos materiais e humanos) bem como, uso de estratégias que favoreçam a inclusão. Mendes (2002) ressalta ainda que é preciso uma reestruturação do sistema educacional em todos os níveis: político-administrativo, escolar e na própria sala de aula a fim de que a inclusão cumpra os objetivos a qual ela se propõe.

Em relação à discussão sobre a inclusão, pode-se observar duas correntes divergentes sobre qual seria o melhor modo de incluir alunos com necessidades educacionais especiais, sendo estas conhecidas como “inclusão” e “inclusão total”. Esta última defende a permanência dos alunos com NEEs apenas na classe regular. Já na inclusão permanece o continuum de serviços e diversidade de opção a estes alunos (MENDES, s.d.).

Segundo Fuchs e Fuchs (1998, citado por MENDES, 2002, p. 65)

1. Os “inclusionistas” consideram que o objetivo principal de escola é o de auxiliar os alunos a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, já os “inclusionistas totais” acreditam, que as escolas são importantes pelas oportunidades que oferecem de fazer amigos, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades, entre outros.
2. Os “inclusionistas” defendem a manutenção do continuum de serviços, seja este desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto que os “inclusionistas totais” advogam pela permanência da classe comum da escola regular, com a extinção do continuum.
3. Os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os “inclusionistas totais” crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todos os alunos.

Atualmente, qualquer proposta essencialmente ideológica, e com posições radicais são preocupantes, considerando que a filosofia da “inclusão” pode servir de justificativa para extinção das classes especiais ou de escolas especiais, ou mesmo outros tipos de serviços ou até mesmos programas especializados que atendam as necessidades educacionais especiais dos educandos, assim como para não pressupor (e conseqüentemente de custear no futuro) nas novas reformas na política educacionais, programas especializados que envolvam medidas necessárias, tais como formação de docentes e mudanças na organização, gestão e financiamentos das escolas para atender o alunos com necessidades educacionais especiais (MENDES, s.d.).

A mesma autora aponta que ir radicalmente contra a educação inclusiva pode implicar a impossibilidade de universalizar o acesso à educação àqueles que apresentam NEEs , além disso, considera que a análise histórica sinaliza a necessidade de construir um modelo de educação inclusiva que respeite as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto que irá se efetivar.

Tornar realidade à educação inclusiva, por sua vez,

não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto os sistemas de educação especial como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular (BUENO, 1999, p.12).

A inclusão é um processo, e como tal deve ser paulatinamente conquistada (CARVALHO, 1997). Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro “diferente” e, realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradativamente (CAPELLINI, 2001).

De acordo com Reis (1996) para se obter a inclusão educacional dos alunos com surdez deve existir condições humanas e materiais nas escolas que se proponham a desempenhar um papel de escola inclusiva, de modo a garantir o alcance possível desta meta. Esta autora afirma que o êxito na inclusão destes alunos é relativo, pois é preciso considerar o desenvolvimento da criança surda de acordo com suas possibilidades.

Inclusão do aluno surdo em sala comum do ensino regular

Atualmente há diferentes alternativas educacionais para alunos com surdez. Em relação à inclusão destes na escola de ensino regular constata-se opiniões divergentes entre os estudiosos. Alguns argumentam a favor (SASSAKI, 1997; SACALOSKI, 2001, etc) e outros advogam contra (QUADROS, 1997; REIS, 1996, entre outros). Considera-se a necessidade de maiores estudos referentes à inclusão dos alunos surdos, com intuito a propiciar maiores conhecimentos sobre como o mesmo tem ocorrido, sendo que Pedrosa (2001) menciona que devido à complexa condição do surdo no ensino regular, o seu processo educacional precisa ser acompanhado sistemática e criteriosamente, evitando às avaliações superficiais, que não são capazes de revelar a realidade deste processo. A citada autora considera que o ideal é que o aluno surdo aprenda independentemente do modelo educacional no qual está inserido.

De acordo com Capellini (2001) há diversas maneiras de avaliar o processo de inclusão de alunos com NEEs, entre estas uma pouco investigada no Brasil é a problemática do rendimento acadêmico. O sucesso escolar garante à criança um desempenho valorizado pela sociedade. Por outro lado, o insucesso acadêmico pode acarretar um senso de não cumprimento da sua tarefa psicossocial de desenvolvimento. A

autora afirma ainda que verificar o rendimento acadêmico seria uma das formas de estar avaliando um dos aspectos do processo de inclusão educacional.

Reis (1996) refere que há poucos estudos com finalidade de avaliar as experiências de inclusão de alunos surdos, sendo que a autora considera que estes têm enfrentado dificuldades em comparar os resultados alcançados pelas crianças integradas com relação às crianças educadas em escolas especiais; além disso, dificuldades em relação às atitudes dos professores, pais e profissionais da área, bem como, da própria instituição que se propõe a desenvolver programas de inclusão escolar.

Machesi (1987) realizou estudos sobre o desenvolvimento de surdos incluídos nas classes comuns e referiu melhoras quanto à integração social, adaptação e linguagem oral destes indivíduos, quando comparados àqueles que viviam em internato para surdos. A autora realizou outro estudo direcionado a professores de crianças surdas, no qual questionou se dadas às condições adequadas às crianças com surdez, seria possível a integração satisfatória das mesmas. De acordo com os participantes, faz-se necessário conseguir que o sistema educativo e a escola comum tenham recursos, meios humanos e materiais de modo que estas crianças possam progredir sendo escolarizadas nestas.

Sacalowski (2001) realizou um estudo sobre a inclusão escolar de pessoas deficientes auditivas, no qual participou alunos ouvintes e com deficiência auditiva, bem como professores e pais. Os alunos foram avaliados quanto ao desenvolvimento comunicativo-lingüístico gráfico e acadêmico. A pesquisadora utilizou para isso compreensão de textos, tarefas acadêmicas de soma e subtração e resolução de problemas. Em relação a estes aspectos, foi constatado que os alunos deficientes auditivos apresentaram desempenho acadêmico pior que o dos alunos ouvintes. Além disso, este estudo enfocou a opinião de pais, professores, bem como, dos alunos sobre a inclusão escolar de pessoas com

deficiência auditiva. A maioria destes consideram que o aluno deficiente auditivo deve estudar na classe comum, e consideram que este é capaz de acompanhar a sala com desempenho satisfatório.

Outro estudo realizado com professores de alunos surdos foi o de Buffa (2002) no qual visava analisar a opinião destes profissionais do ensino regular a respeito da inclusão de alunos com deficiência auditiva, bem como a formação destes para atender estes alunos. Participaram desta pesquisa 196 professores da rede regular de ensino da cidade de Bauru/S.P., que atuavam em classes comuns no nível de educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental. A pesquisadora verificou que a maioria destes professores se posicionou a favor da inclusão dos alunos surdos na classe regular. Estes profissionais acrescentaram que concordam, desde que o número de alunos em sala de aula seja reduzido e que exista apoio da sala de recursos, bem como, que os professores recebam orientação de profissionais especializados para atender estes alunos, pois se sentem despreparados para lidar com alunos surdos por não possuir conhecimentos suficientes sobre a surdez.

Com relação ao desempenho acadêmico dos alunos surdos incluídos, Reis (1996) relata que os estudos realizados indicam que embora estes alunos apresentem dificuldade escolar, seu desenvolvimento acadêmico pode ser considerado satisfatório. A mencionada autora sugere que a perda auditiva seja o principal fator que determina o rendimento acadêmico e desenvolvimento individual, e que o rendimento da criança deficiente auditiva é melhor em escolas integradoras que em escolas especiais.

Capellini (2001) realizou um estudo avaliando o rendimento escolar de 89 alunos de escolas públicas com diferentes deficiências, entre estas, auditiva. Esta pesquisadora utilizou no estudo o Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização-IAR (habilidades de educação Infantil) e o teste do desempenho escolar- TDE (leitura,

escrita e aritmética). Foi utilizado também, um questionário sobre desempenho escolar e boletim acadêmico. Em relação aos resultados quanto ao rendimento acadêmico de alunos com deficiência auditiva, a autora constatou que chama a atenção a discrepância entre os resultados na área de Língua Portuguesa e Matemática. Em geral, o desempenho em Língua Portuguesa e especificamente em leitura, parecem muito similares aos dos alunos com deficiência mental, o que parece tornar este ponto também crítico para esse tipo de alunado. A dificuldade com a Língua Portuguesa oralizada e escrita para esses alunos pode ser um fator primordial que justifique esse baixo rendimento escolar.

De acordo com Buffa (2002) os surdos apresentam uma defasagem lingüística no que se refere à Língua Portuguesa (falada e/ou escrita), em função de sua perda auditiva, muitas vezes apresentando falhas em todos os níveis: fonológico, semântico, morfossintático e pragmático. Contudo, o desempenho lingüístico não deve interferir na avaliação da capacidade acadêmica desses alunos.

A mesma autora afirma que o professor ao atribuir conceitos ou estabelecer graus de valor para os materiais lingüísticos produzidos pelo aluno surdo, deverá considerar que:

- A dificuldade de redigir em Português está relacionada à dificuldade de compreensão dos textos lidos (conteúdo semântico) e que essas dificuldades impedem a organização ao nível conceitual. O aluno ao efetuar a leitura, poderá confundir o significado das palavras. Muitas vezes, só compreende o significado das palavras de uso contínuo, o que interfere no resultado final do trabalho, mesmo com os textos mais simples.
- A falta de hábito de ler está vinculada às dificuldades que a leitura acarreta ao surdo, impedindo assim a ampliação de vocabulário e a falta de domínio das estruturas (forma) mais simples da Língua Portuguesa. No nível estrutural (morfossintático) observa-se que muitos destes alunos não conhecem o processo de formação das palavras,

utilizando substantivo no lugar de adjetivo e vice-versa, omitem verbos, usam inadequadamente as desinências nominais e verbais, desconhecem as irregularidades verbais, não utilizam preposições e conjunções, ou o fazem inadequadamente.

Buffa (2002) conclui afirmando que o professor, ao avaliar o conhecimento do aluno surdo, deve valorizar o conteúdo, e não os erros da estrutura formal da Língua Portuguesa. Os erros devem ser anotados para que sejam objeto de análise e estudo junto ao educando, a fim de que este possa superá-los. No entanto, se a avaliação for baseada unicamente no desempenho lingüístico, não haverá garantia de que efetivamente a aprendizagem ocorreu, considerando-se que é neste aspecto que se situam as principais necessidades educacionais do surdo.

De acordo com Bueno (1994), para que as crianças surdas sejam beneficiadas num ambiente inclusivo, as mesmas deverão ter supridas as necessidades inerentes a deficiência sensorial que apresentam. O mesmo autor afirma que esta deficiência não acarreta qualquer déficit cognitivo, mas as possíveis dificuldades cognitivas apresentadas por essas crianças estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, o que deveria resultar em bom rendimento escolar, desde que supridas as dificuldades específicas de linguagem. Neste sentido considera-se essencial o desenvolvimento de programas de reabilitação.

O citado autor relata, quanto aos alunos surdos procedentes de classe média alta e da classe alta, e que freqüentam classes regulares, que estes conseguem níveis altamente satisfatórios de escolarização, conseguindo até atingir o ensino superior. Atribui a isso a oportunidade que têm de um diagnóstico precoce, atendimento reabilitacional constante e eficiente e inserção em processos escolares de qualidade, além de atendimento pedagógico especializado, quando necessário. Relata ainda que a maioria desses atendimentos acontece

em sistemas privados de educação e saúde nos quais o acesso é determinado pelas condições financeiras.

Em relação aos alunos surdos incluídos em escolas públicas, a maioria provém de famílias de classe média baixa e baixa, as quais não apresentam condições financeiras a fim de custear atendimento reabilitacional, e outros serviços que seriam necessários ao bom desenvolvimento destes alunos na classe regular. Deste modo, compete às escolas nas quais estes alunos estão incluídos a responsabilidade de adaptações a fim de facilitar e assegurar a compreensão dos alunos surdos, para que os mesmos possam acompanhar com mais tranquilidade os conteúdos escolares.

Assim, as escolas que tem alunos com NEEs precisam se modificar para assegurar a estes alunos o aprendizado do conteúdo acadêmico, pois segundo relata Mendes (2002) por vezes estes alunos apenas têm acesso a uma carteira comum, em uma escola comum, com uma professora comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado.

De modo geral a avaliação do desempenho escolar destes alunos, conforme a Deliberação CEE nº 05/00, deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa verificação deve ter como referência os itens básicos relativos à programação escolar, ser voltada à detecção de qualquer progresso no aproveitamento escolar, visando à constante melhoria das condições de ensino (SÃO PAULO, 2000).

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e exige dos profissionais envolvidos preparo técnico e grande capacidade de observação, para que possam detectar, diariamente, os pontos de conflitos geradores do fracasso escolar. Esses pontos detectados devem ser utilizados pelo professor como referenciais para os necessários ajustes nas ações pedagógicas, objetivando um melhor desempenho do aluno.

Na avaliação de aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam super valorizadas em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor, que atua numa dinâmica interativa, tem noção ao longo de todo período, da participação e produtividade de cada aluno. A função principal da avaliação é diagnóstica (CAPELLINI, 2001).

A avaliação da aprendizagem do aluno surdo é ponto merecedor de profunda reflexão. Todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício de cidadania (O ALUNO, p.2).

No entanto, considerando-se que a avaliação é um indicador relevante para verificar o sucesso ou não do processo inclusivo, evidencia-se a necessidade de se realizar um estudo enfocando este aspecto, de modo que possa contribuir para o esclarecimento de como a inclusão educacional está ocorrendo.

De modo geral, segundo Thoma (1998) estudos quanto à inclusão de alunos surdos em classe regular, bem como quanto ao aprendizado destes em relação aos alunos ouvintes tem sido escassos. O autor relata ainda que as expectativas de que a política educacional tem sido capaz de propiciar um ensino eficaz a todos não condiz com os resultados denunciados nas práticas educacionais vigentes. Devido a isso, considera-se necessários maiores estudos com o intuito principal de conhecer a formação dos professores que atuam com surdos, bem como suas expectativas quanto ao rendimento acadêmico destes alunos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROCESSO INCLUSIVO DOS SURDOS

Atualmente a questão de formação de professores vem sendo bastante discutida pelo fato de ser, esta uma premissa básica para que se tenha uma educação de melhor qualidade,

levando-se em conta, também questões que estão diretamente ligadas com a função social do professor enquanto profissional ligado a um sistema de ensino que, de certa forma, participa diretamente na formação vital das pessoas.

Deste modo, ao falar sobre o professor é necessário inicialmente compreender o seu papel no contexto educacional, sendo que este está intimamente relacionado à função de programar e planejar atividades que propiciarão a aprendizagem de seus alunos. Segundo Oliveira (2002) este profissional deve apresentar uma formação teórica e prática para a compreensão dos princípios que norteiam seus trabalhos, e assim, construir sua prática pedagógica.

No processo das abordagens educacionais este profissional aparece como a figura principal, pois é ele quem conduz a situação do ensino na sala de aula. Portanto, ele deve apoiar e estimular os alunos a envolverem-se ativamente em sua própria aprendizagem. Morejón (2001) refere que o professor tem a função de organizar uma prática didático-pedagógica que estimule a aprendizagem conceitual-significativa, na qual o aluno estabelece uma relação de prazer com o conhecimento levando-o a aprender.

Artrolli (1999) menciona que independente de sua área de conhecimento, práxis pedagógica, escola onde trabalha, este profissional é o principal mediador entre o conhecimento construído e sistematizado, seja ele professor de alunos com NEEs ou alunos tidos como 'normais', sendo que se apresenta nessa relação como fonte de conteúdo acadêmico específico, além de crenças, valores, conceitos, preconceitos e metas educacionais que anseia alcançar.

Considerando toda a gama de discussões acerca do processo de inclusão educacional dos alunos surdos, evidencia-se que os professores apresentam papel preponderante. Deste modo, constata-se a necessidade de direcionar o foco para a formação

docente para atender alunos tidos como 'normais' e com NEEs, sendo que para isso é preciso considerar a formação dos professores em geral.

Atualmente considera-se que este é um tema cuja relevância se pauta na busca de uma melhor compreensão de construção do desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista obter melhorias na qualidade de ensino oferecido aos mesmos para atuar num contexto no qual prevalece uma população variada, caracterizada pela sua desigualdade social e educativa (PARIZZI, 2000).

De modo geral há um certo consenso, entre formuladores de políticas nacionais, profissionais e intelectuais da educação, quanto a ser desejável que os professores das primeiras séries do ensino fundamental sejam formados no ensino superior e os professores das quatro últimas séries sejam formados exclusivamente no ensino superior. Assim, como para grande parte deles, o Brasil ainda não tem condições para sua imediata implantação, em razão de condições sociais, econômicas e da diversidade regional. Entretanto, estas condições devem ser consideradas nas tomadas de decisão local e regionalmente, tendo por parâmetro as leis e diretrizes pertinentes à educação brasileira (BUENO, 1999).

Na perspectiva da educação inclusiva a formação do professor, com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica mais imediata no cotidiano da sala de aula, torna-se condição mister para que tal processo ocorra, sendo que este tem provocado profundas reflexões nos educadores e órgãos do governo. Mudanças com certeza são necessárias, sendo que o que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de educação inclusiva para todo o país no momento, é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos verdadeiramente (BRASIL, 1999). Isto requer ações em todas as instâncias particularmente destinadas à capacitação de recursos humanos, assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação de professores estejam voltados para prepará-los para atender alunos com NEEs em escolas regulares (GLAT e NOGUEIRA, 2002).

Glat (1998) afirma que educadores freqüentemente apontam que, de um modo geral, os cursos de formação de professores trabalham a teoria, a didática, mas não conciliam estes conhecimentos com a prática. Geralmente os currículos são distanciados da prática pedagógica, e não contemplam a preparação do professor para capacitá-lo para trabalhar com a diversidade encontrada em sala de aula. A mencionada autora relata a necessidade da criação de condições que proporcionem a este profissional uma habilitação sólida e integral, capaz de trazer mudanças para sua prática pedagógica, que o permita trabalhar com a diversidade do alunado que chega a sua sala de aula. Para isso é necessário um preparo técnico, bem como um suporte teórico adequado, pois, sem estes os professores terão de assumir uma postura assistencialista junto aos alunos com NEEs, não tendo como propiciar o apoio necessário ao desenvolvimento destes, isolando-os assim, cada vez mais do contexto social e escolar.

Minto (1998) aponta que no Plano Nacional de Educação- PNE/MEC/1998 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 há uma explícita preocupação em incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento aos alunos com NEEs, uma vez que este plano reconhece que os professores não estão habilitados para lidar com estes alunos.

À medida que o governo federal define resoluções para a estruturação dos cursos de licenciatura, também vão ficando mais claras as possibilidades para a formação em nível superior de professores capacitados para atuarem no ensino regular com alunos com NEEs, em um contexto da escola inclusiva (DENARI, 2003), sendo que se encontra em debate por diversos grupos do país, a formação do professor para atuar com estes alunos. Neste contexto, a fim de que esta formação o habilite a atender a diversidade do alunado, faz-se necessário considerar a proposta da inclusão de itens ou disciplinas acerca dos alunos com NEEs nos currículos dos cursos de ensino médio e superior estabelecidos pelo MEC e pleiteado pelos educadores de educação especial (MAZOTTA, 1996). A LDB determina que os sistemas de ensino deverão assegurar a formação de professores especializados e também do ensino comum capaz de realizar a inclusão destes alunos no ensino comum (BUENO, 1997).

A inclusão de disciplinas relativas às NEEs na formação do professor de ensino comum proporcionará ao mesmo possibilidades de identificar e atender a diversidade em sala de aula, capacitando-o a exercer sua autonomia na decisão e provisão de recursos o menos restritivo possível, assentada nos objetivos de sua formação, constituindo assim uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano (BUFFA, 2002).

No entanto apenas a inclusão de disciplinas teóricas sobre as diferentes deficiências não será suficiente para preparar os professores para a realidade que encontrará em sala de aula. Assim, a fim de que tenha um preparo eficaz para o cenário inclusivo vigente, é necessário que haja um contato real e direto com alunos das diferentes NEEs (física, mental, visual e auditiva), com intuito de desmistificá-las, bem como preparar melhor o docente para a realidade do alunado que encontrará em sala de aula.

Artrolli (1999) relata que garantir a formação adequada aos futuros professores, com discussão sólida sobre concepções de diferentes NEEs, mostrando o modelo clínico, com ênfase ao modelo social e o concomitante reflexo na práxis pedagógica, preparará terreno para que o aluno com NEEs seja recebido na classe comum.

Na perspectiva da educação inclusiva há pelo menos dois tipos de formação profissional docente: professores generalistas do ensino regular com um mínimo de conhecimento e prática sobre o alunado diversificado, e professores especialistas para atender alunos com NEEs (BUENO, 1999). Formar professores generalistas frente às NEEs exige trabalhar os conhecimentos sobre desenvolvimento organizacional e inovação curricular, ensino, suas concepções e práticas pedagógicas, bem como as condições de profissionalização. Já quanto aos professores especialistas, sua formação se encaminha para trabalhar os conhecimentos mais específicos das necessidades educacionais especiais no que se refere às diferenças, ou seja, as categorizações adotadas no sistema educacional.

À medida que se adota a orientação inclusiva torna-se necessário repensar os papéis do professor na inclusão de alunos com NEEs, seja este generalista ou especialista (BAUMEL e CASTRO, 2002). Contudo, é importante considerar que a formação do docente generalista, para atuar com surdos, não será suficiente para prepará-lo de modo eficaz para atuar com estes alunos.

Em relação à formação de docentes, segundo Januzzi (1995, citado por ARTROLLI, 1999) é necessário uma revisão, pois esta formação é realizada de maneira bifurcada, ou seja, há formação de professores para atuarem no ensino comum e professores especializados em educação especial, porém, segundo a citada autora, no final da década de 80 e início de 90, outras abordagens como o materialismo histórico e a teoria crítica começaram a tomar forma na educação especial, possibilitando uma reestruturação na

formação de todos os professores. Ainda, segundo a autora, a escola inclusiva requer uma formação comum a todos os docentes, sendo que Carvalho (1997) complementa e salienta que é muito mais importante a capacitação de todos os professores do que a preparação de especialistas, e considera que os professores devem se preocupar com a mudança de atitude frente à diferença.

Constata-se, porém, que os professores do ensino regular ainda não estão preparados para lidar com os alunos com NEEs. Acredita-se que isso seja em decorrência de uma formação pedagógica inadequada, na qual os docentes não apresentam conteúdos pedagógicos suficientes para lidar com estes alunos. O despreparo do professor por vezes é decorrente da qualidade dos cursos de formação que não contemplam disciplinas ou conteúdos programáticos referentes às NEEs e nem a prática do professor para atuar com estes alunos.

A portaria n.º 1793/94 do MEC recomenda a inclusão da disciplina ‘Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais’, prioritariamente, nos cursos de pedagogia e psicologia, e em todas as licenciaturas (BRASIL, 1994c). Contudo como não foi implementada em forma de lei, mas sim de portaria, nem todos os programas de ensino superior estão fundamentados em princípios inclusivos, e ainda não há esta disciplina como regra.

De acordo com Prieto (2003) caso esta portaria se concretize pela inserção de conteúdos, ainda assim é preciso definir quais e como assegurá-los nas emendas das disciplinas, caso contrário não há como cobrar seu desenvolvimento em sala, tampouco que os professores distintos desenvolvam esses tais conteúdos. A autora relata ainda, que se a

opção for pela inclusão de disciplina, cabe definir qual o teor dessa disciplina, seus objetivos, sua ementa e conteúdos, entre outros. No entanto, ambas as propostas requerem que o “professor de professores” esteja apto para desenvolver esses domínios.

Blanco e Duk (1997) acreditam que oferecer ensino de qualidade para o alunado que apresenta NEEs, depende largamente da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Consideram indispensável rever as concepções, modelos e planejamentos na ótica de necessidades educacionais especiais, para a formação de professores, pois geralmente não estão preparados para atender estes alunos, apesar de apresentarem um papel preponderante no processo de inclusão.

À medida que a inclusão vai se universalizando, é importante que todos os professores tenham conhecimentos mínimos sobre as deficiências e sobre a forma de organizar o ensino e o currículo para responder adequadamente as necessidades de todos os alunos e facilitar o trabalho conjunto entre professores e profissionais que lidam com estes alunos. O enfoque deve ser mais voltado para as dificuldades de aprendizagens, diretrizes educacionais e curriculares da educação regular.

A existência de uma falta de clareza das políticas públicas sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais nas escolas regulares, associada à falta de preparo dos professores, bem como a diversidade de modelo de formação destes, entre outros, são um dos empecilhos à inclusão destes alunos (PARIZZI, 2000).

De acordo com Bueno (1999) os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para atuar com alunos com NEEs, sendo que os professores do ensino especial tem pouco a contribuir para o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, pois

segundo o autor, estes tem construído suas práticas nas dificuldades específicas do alunado que atende, na qual sua atuação é centralizada para minimizar os efeitos das mais variadas deficiências. Devido a isso, considera-se necessário preparar os professores para atuarem junto a estes alunos, sendo que garantir a formação adequada dos futuros docentes para trabalhar com a diversidade do alunado os auxiliará a estarem preparados, bem como sensibilizados a receber os alunos com NEEs na classe comum, de modo a assegurar o aprendizado adequado do conteúdo acadêmico.

Neste intuito o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) estabelece a necessidade de: assegurar a inclusão nos currículos de formação de professores nos níveis médio e superior, de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais para incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo em cinco anos pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da federação. Além disso, está prevista a formação em educação especial para professores já atuantes, inclusive considerando-se alternativas de formação à distância.

Outro documento sobre a formação de professores é a Resolução CNE/CEB n.º 2 que 'Institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica' (BRASIL, 2001b). Considera como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei n.º 9394/LDB 96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 59, inciso III, o qual prevê que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Em relação ao preparo dos professores do ensino regular para atender alunos surdos, Pedroso (2001) afirma que estão despreparados, pois normalmente desconhecem questões fundamentais relativas à surdez e ao aluno surdo, por exemplo, as características do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da linguagem que a surdez ocasiona. Segundo a citada autora, o despreparo dos docentes para atender alunos surdos compromete o desempenho destes, que são tratados como ouvintes. Isto contribui para que os surdos tenham experiências de discriminação, as quais se opõem à implementação de uma educação inclusiva. Constata-se, deste modo, a necessidade na formação dos professores de conhecimentos abrangentes e específicos sobre a surdez, e indicações de como atuar com estes alunos, de modo a favorecer o aprendizado acadêmico.

Buffa (2002) ressalta que neste processo o professor não é o único responsável, pois se faz necessário os devidos ajustes no âmbito político, administrativo e técnico-científico que contribuam para que a inclusão destes educandos ocorra de modo adequado, fundamentado em princípios éticos. A referida autora afirma que o professor precisa ter conhecimento sobre os diferentes aspectos que envolvem a surdez, a fim de poder relacionar as necessidades educacionais dos seus alunos. Além disso, ele precisa ser melhor informado e/ou preparado para entender as possíveis causas da surdez, suas características, as diferenças de diagnóstico e prognóstico, bem como conhecer as diferentes abordagens de ensino para indivíduos surdos. Nesta perspectiva, considera-se necessário este profissional ser informado quanto aos diferentes aspectos que envolvem a surdez. Sendo que, de acordo com Bevilacqua e Formigoni (1997) faz-se necessárias orientações aos professores como as que se seguem:

- O que é deficiência auditiva;

- Grau de deficiência auditiva do aluno e o que representa para seu desenvolvimento de linguagem e aprendizado;
- Dispositivos de Amplificação Sonora;
- Localização da criança na classe, considerando o efeito de reverberação, iluminação e ruído externo;
- Estratégias terapêuticas.

Quanto a como atuar com alunos surdos incluídos, Sacaloski; Guerra e Alavarsi (2000) defenderam a necessidade de adaptações para atender às necessidades especiais destes alunos, explicando que o professor deve usar todas as formas de linguagem e expressão; além de posicionar o aluno em local que favoreça a leitura orofacial e o aproveitamento do resíduo auditivo.

É primordial que o professor que atua com o aluno surdo adote algumas posturas ao relacionar-se com o mesmo, para que este tenha compreensão das atividades propostas em classe. Assim, ao falar deve dirigir-se diretamente à criança surda utilizando vocabulários e comandos simples e claros, prestar atenção ao utilizar a linguagem figurada e as gírias porque precisará explicar-lhe o significado; ter cuidado com a utilização de sinônimos (explicando-os para os alunos); aplicar vocabulário alternativo quando ele não entender o que está lendo, pois apesar de “ler” (ver o significante, a letra), os alunos surdos muitas vezes não sabem o significado do que leram; destacar os verbos das frases, ensinando-lhe o significado, para que o mesmo possa entender as instruções e executá-las; sentar-se ao lado dele, decodificando com ele a mensagem de uma frase, entre outros (O ALUNO).

É de suma importância que o professor compreenda a proposta das diferentes abordagens educacionais existentes para que possa delimitar quais são as necessidades dos

seus alunos, principalmente devido ao cenário educacional inclusivo vigente. De modo geral, considera-se que há um número limitado de pesquisas e publicações referentes as diferentes abordagens educacionais dos surdos voltados aos professores, sendo que o desconhecimento destas abordagens, aliada a expectativa que apresentam quanto à aprendizagem destes alunos, representam empecilhos à educação dos surdos.

EXPECTATIVA DO PROFESSOR

Como acontece em toda relação humana, a relação professor-aluno também é passível de expectativas. O problema reside em que a força da expectativa do professor em relação ao aluno tem um peso determinante muito grande, pois implica não só no desempenho do aluno naquele momento, mas poderá influenciá-lo ao longo de sua vida (FREIRE, 2000). Deste modo, segundo este autor, o desempenho acadêmico do aluno pode estar diretamente contaminado pela expectativa do professor em relação a ele. Cabe lembrar, que a expectativa pode ter duas faces: enquanto pré-determina o comportamento de alguns alunos para o sucesso escolar, pré-determina outros para o fracasso. Via de regra, atribui a culpa do rendimento escolar ao aluno, sem levar em conta a pré-disposição do professor: "a expectativa, como representação social reelaborada pelo professor, gera distorções que sustentam expectativas de fracasso e atribuem a responsabilidade destes aos alunos" (RIBEIRO; BREGUNCI, 1986, p. 70, citado por FREIRE, 2000).

A expectativa do professor quanto à aprendizagem dos alunos com NEEs parece estar associada às características individuais de cada aluno (PARIZZI, 2000). De modo geral, verifica-se que a expectativa do professor quanto ao aprendizado destes alunos

exerce influência no processo inclusivo, pois pode implicar em delimitar ou maximizar a possibilidade de aprendizado deles.

Segundo Artrolli (1999) as expectativas dos professores quanto aos alunos com deficiências está relacionado às dificuldades, pois os docentes antecipadamente já percebem os alunos que terão dificuldades e imaginam que dependendo da deficiência o processo inclusivo será mais complexo. Além disso, a referida autora relata que no contexto da sala de aula espera-se que os alunos produzam, que aprendam com facilidade, bem como que atendam às expectativas dos professores.

O estudo de Rosenthal e Jacobson (1983) denominado de 'pigmalion in the classroom' destaca as influências das percepções dos professores em sua prática profissional, conseqüentemente no desempenho acadêmico de seus alunos. Este estudo trouxe uma contribuição valiosa à educação, por mostrar a importância e os efeitos das expectativas do professor em relação ao desempenho de seus alunos. Estes autores realizaram um experimento para testar a hipótese de que numa dada classe as crianças realmente apresentariam um desempenho acadêmico. Eles indicaram que 20% de seus alunos eram academicamente acelerados, tinham alto QI, alunos estes que foram escolhidos aleatoriamente. No final do ano letivo os autores comprovaram através de testes que estes alunos realmente tinham obtido ganhos em ponto de QI. Através disso os autores lançaram várias hipóteses para explicar a ocorrência de tais resultados, sendo que a mais aceita é a que o professor transmite suas expectativas positivas ou negativas a seus alunos, através de interações que estabelece com estes em sala de aula. Assim, este profissional dá mais atenção aos alunos considerados com bom desempenho acadêmico e menos aos que não apresentam dificuldades acadêmicas. Os autores consideram que as expectativas do professor exercem grande influência sobre o desempenho acadêmico de seus alunos. Caso

sejam positivas, aumentam a auto-estima, favorecendo a melhora do desempenho dos alunos.

As pesquisas metodológicas sobre ensino-aprendizagem passaram a considerar as crenças e as expectativas dos professores como sendo aspectos que podem afetar o desempenho e o rendimento dos alunos. As atribuições de causalidade dos professores para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos influenciam as expectativas de sucesso e fracasso de seus alunos, como também o desempenho acadêmico destes (MARTINI e DEL PRETTE, 2002). Nesta perspectiva Gama e Jesus (1994, citado por MARTINI e DEL PRETTE, 2002) investigaram as atribuições de causalidade e as expectativas de professores sobre o desempenho escolar de seus alunos de escolas públicas. Verificou-se um deslocamento das atribuições para o fracasso escolar do âmbito da escola e do professor para o campo de responsabilidade individual do aluno e de sua família. Os alunos considerados pelo professor como menos inteligentes não apenas geravam expectativas de que o desempenho acadêmico final seria baixo, como também eram sistematicamente reprovados.

No estudo de Silva e Pereira (2003) as professoras consideraram que seus alunos surdos apresentavam condições de ter uma aprendizagem normal, ilimitada, mas que ocorre de modo diferente, já outros afirmam que a aprendizagem destes alunos 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. Apesar da imagem de que a aprendizagem do aluno surdo é normal, muitas acabam admitindo que o 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, entre outros. Conforme afirmam estas autoras, existe uma predisposição maior ou menor em aceitar o aluno surdo.

Segundo Bencini (2001) o principal obstáculo para a efetiva inclusão de alunos com NEEs está na expectativa do professor quanto à capacidade de aprendizagem deles. Considera ainda que eles vêm o deficiente sensorial como incapacitado para aprender, por considerar que este *déficit* acarreta problemas cognitivos, assim, agrava o intelecto. Em relação aos alunos que apresentam deficiência sensorial, tem-se o aluno surdo.

Pollack (1985) afirmou que na classe comum há uma enorme expectativa destes profissionais para que o desempenho do aluno surdo seja igual, ou melhor, que o aluno ouvinte. Esta expectativa inicial pode conduzir à realização de ações que tornem as expectativas verdadeiras, podendo ser vista como profecia auto-realizadora. Segundo Good (1987, p. 32)

o professor espera que o aluno mantenha os padrões de comportamento mostrados anteriormente, de tal modo que tomam esses comportamentos como imutáveis e não conseguem ver e aproveitar as mudanças potenciais.

Essa afirmação condiz com o relato de Artrolli (1999) no qual considera que a expectativa que se tem perante a pessoa deficiente implica em delimitar a sua possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Glat (1995) citado por Glat e Nogueira (2002) a segregação social e a marginalização de indivíduos com NEEs apresentam raízes profundas, sendo que a inclusão educacional destes, envolve entre outros a representação que as pessoas (no caso professores) têm sobre os alunos com deficiências, e como ele determina o tipo de reação que se estabelece com estes. De acordo com Artrolli (1999) a pré-concepção quanto ao aprendizado destes indivíduos pode implicar barreiras à sua aprendizagem em classe comum, pois esta se concretiza na postura do professor frente ao alunado.

Percebe-se, assim, a influência exercida pela expectativa dos professores. Deste modo, constata-se a necessidade de maiores estudos a fim de se ter conhecimento sobre a expectativa dos professores de classe comum quanto ao desempenho acadêmico dos alunos surdos incluídos, bem como, verificar se esta se apresenta condizente com a realidade destes alunos.

DEFININDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando que a inclusão é uma realidade, e que as condições para a sua efetivação ainda apresentam lacunas, torna-se cada vez mais fundamental desenvolver procedimentos que possibilitem avaliar e descrever o processo atual e propor mecanismos de auxílio a sua implementação. Dentre os múltiplos aspectos que se pode considerar está a expectativa do professor do ensino regular quanto ao rendimento acadêmico dos alunos surdos incluídos em sala regular, o preparo destes para atender a estes alunos.

Deste modo o presente projeto tem como objetivos:

a) Analisar a expectativa do professor do ensino regular quanto ao desempenho acadêmico dos alunos surdos e ouvintes, inseridos no ensino fundamental, por meio de um questionário.

b) Analisar e comparar as expectativas que o professor tem dos alunos surdos e alunos ouvintes a partir dos questionários e dos outros instrumentos que serão utilizados (notas do desempenho acadêmico e análise do diário de campo). A partir disso, verificar até que ponto as expectativas dos professores são condizentes com a realidade dos seus alunos.

c) Analisar a opinião dos professores quanto ao seu preparo para atender alunos surdos, por meio de um questionário com questões relativas à sua formação para lecionar a indivíduos surdos.

DEFININDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando que a inclusão é uma realidade, e que as condições para a sua efetivação ainda apresentam lacunas, torna-se cada vez mais fundamental desenvolver procedimentos que possibilitem avaliar e descrever o processo atual e propor mecanismos de auxílio a sua implementação. Dentre os múltiplos aspectos que se pode considerar está a expectativa do professor do ensino regular quanto ao rendimento acadêmico dos alunos surdos incluídos em sala regular, o preparo destes para atender a estes alunos.

Deste modo o presente projeto tem como objetivos:

a) Analisar a expectativa do professor do ensino regular quanto ao desempenho acadêmico dos alunos surdos e ouvintes, inseridos no ensino fundamental, por meio de um questionário.

b) Analisar e comparar as expectativas que o professor tem dos alunos surdos e alunos ouvintes a partir dos questionários e dos outros instrumentos que serão utilizados (notas do desempenho acadêmico e análise do diário de campo). A partir disso, verificar até que ponto as expectativas dos professores são condizentes com a realidade dos seus alunos.

c) Analisar a opinião dos professores quanto ao seu preparo para atender alunos surdos, por meio de um questionário com questões relativas à sua formação para lecionar a indivíduos surdos.

MÉTODO

Aspectos éticos do estudo

Com o objetivo de atender às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos, dispostas na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, este estudo adotou as seguintes medidas:

* Obtenção do consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo do estudo por meio da anuência de seu representante legal, após completa descrição da natureza do mesmo, seus objetivos, benefícios e riscos previstos, por meio de um termo de consentimento que autorizava sua participação voluntária. O termo garantia ainda a confidencialidade e a privacidade dos participantes (ANEXO 5 e 6).

* Obtenção da aprovação do projeto de pesquisa pela Comissão de ética da Universidade Federal de São Carlos (ANEXO 7).

Participantes

Participaram desta pesquisa 16 professoras do ensino fundamental, das redes de ensino público (estadual e municipal) e particular, que atuavam nas salas regulares com alunos surdos. Estas avaliaram 32 alunos, sendo 16 ouvintes e 16 surdos. A escolha dos alunos ouvintes foi feita mediante sorteio realizado pela pesquisadora, sendo que todos os alunos surdos incluídos em classe fizeram parte do presente estudo.

Descrição dos participantes

Verificou-se no presente estudo que 100% dos professores eram do sexo feminino, por isso no presente estudo foi utilizado a denominação de professora.

No que se refere à graduação das participantes, constatou-se que 100% destas professoras apresentavam curso superior (3.º grau completo).

Em relação à série que atuavam constatou-se que havia professoras atuando em todas as séries do ensino fundamental. Já em relação à disciplina que lecionavam, 11 (68,75%) das professoras relataram lecionar todas as disciplinas (interdisciplinar).

Quanto aos alunos surdos que foram avaliados pelas professoras, pode-se constatar que havia alunos surdos de ambos os sexos. Quanto a idade destes verificou-se que tinha alunos de 8 à 17 anos, o quais freqüentavam diferentes séries do ensino fundamental, em escolas estaduais, particulares e municipal.

Quanto ao uso de AASI, somente 7 (43,75%) destes alunos faziam uso deste dispositivo.

Local

A pesquisa foi realizada na cidade de São José dos Campos/ estado de São Paulo em cinco escolas públicas (quatro estadual e uma municipal) e duas particulares, durante o ano de 2003. O município foi subdividido em regiões, e as escolas divididas nestas regiões. A preocupação em realizar esta distribuição se justifica porque procurou-se evitar a retirada de uma amostra retida apenas em regiões mais centrais ou periféricas do município.

Assim sendo, a escolha da amostra teve como preocupação professores que atuavam em diferentes regiões do município, tanto em escolas de periferias quanto próximas ao centro da cidade. Pretendeu-se com este procedimento garantir uma amostra que fosse de fato representativa, com um perfil realista das expectativas dos professores do ensino regular que atuavam com alunos surdos na referida cidade.

Em cada escola foi cedida uma sala, a fim de que fosse possível a realização da análise da produção acadêmica dos alunos pela pesquisadora.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram dois questionários, elaborados pela autora deste trabalho, sendo que um com questões relativas a formação do professor para atuar com alunos surdos (ANEXO 1), o qual constava primeiramente dos dados gerais de formação e identificação deste: nome, sexo, idade, local e ano de formação, bem como a série, matéria e período que lecionava. Além disso, oito questões relativas à formação profissional para lecionar a indivíduos surdos também foram contempladas no instrumento. Estas questões consistiam de sete perguntas fechadas e uma aberta. Conforme a indicação do Quadro 3 elas tiveram diferentes zoneamentos.

QUADRO 1- Zoneamento do Anexo 1- Formação do professor para atuar com alunos surdos

Temas	Questões
1- Orientação e tempo que atua com o aluno surdo	1-2
2- Conhecimento sobre a surdez	3
3- Preparo e expectativa do professor para atuar com aluno surdo	4 –5
4- Realização de cursos	6
5- Opinião do professor quanto ao aluno surdo	7
6- Conhecimento por outro professor que atua com surdos	8

O segundo questionário (ANEXO 2), foi elaborado tendo por modelo o questionário S.I.F.T.E.R. (ANDERSON, 1989) que tem por intuito avaliar os alunos surdos em diferentes aspectos. No entanto, devido as dificuldades para a obtenção deste instrumento, e o interesse do presente estudo em focar mais o aspecto acadêmico, a autora do presente estudo optou pela elaboração do referido questionário.

O questionário utilizado no presente estudo tem por objetivo conhecer a expectativa do professor quanto ao aspecto acadêmico dos alunos. Contempla 10 questões referentes a este aspecto, sendo que primeiramente apresenta dados de identificação destes: nome, sexo, idade, série, escola que freqüentava, se apresentava perda auditiva, caracterização desta perda, se fazia uso de AASI, bem como se apresentava acompanhamento pedagógico e fonoaudiológico, bem como o tempo deste.

Além disso, o instrumento reunia 10 questões sobre a expectativa do professor quanto aos alunos, todas elas fechadas, com diferentes zoneamentos. Por meio do Quadro 4 pode-se visualizar os mesmos.

QUADRO 2- Zoneamento do Anexo 2- Expectativa do professor quanto ao aspecto acadêmico dos alunos

Temas	Questões
1-Potencial e rendimento acadêmico	1-2
2- Tarefas acadêmicas	3-5
3- Compreensão da matéria	6
4- Trabalhos e notas acadêmicas	7-8
5- Expectativa quanto ao aluno	9-10

Em relação às respostas, optou-se por utilizar no instrumento diferentes categorias nas questões, cada qual correspondente a uma porcentagem, a qual variava de 0 a 100% e que foi explicada aos professores. Por meio do Quadro 5 pode-se visualizar as diferentes categorias, bem como as porcentagens correspondentes das mesmas.

QUADRO 3- Categorias de respostas das questões do Anexo 2 e porcentagem

Questões	Categorias	Porcentagem (%) de Incidência
1-	Muito bom Bom Regular Ruim Péssimo	90 a 100% 70 a 85% 65 a 50% 45 a 25% inferior a 25%.
2, 3, 8 e 9	Muito acima Acima Na média Abaixo Bem abaixo	90 a 100% 70 a 85% 65 a 50% 45 a 25% inferior a 25%.
4, 5, 6, 7 e 10	Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca	90 a 100% 70 a 85% 65 a 50% 45 a 25% inferior a 25%.

Além do questionário, foram utilizadas as notas acadêmicas dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática (ANEXO 3), e nas escolas particulares utilizou-se o boletim acadêmico. Em relação à escolha por estas disciplinas, decorreu do seguinte fato: são a base, cujo domínio é indispensável para a continuidade dos estudos nos níveis mais avançados.

Foi utilizado no estudo o diário de campo. Em algumas escolas a pesquisadora não tinha como estar retirando o material acadêmico dos alunos para ser analisado fora da escola, deste modo optou-se pelo diário. Por meio deste a pesquisadora anotava a análise que realizada nos cadernos e atividades acadêmicas dos alunos. A partir deste diário, a fim de facilitar a análise dos dados, elaborou-se um roteiro de anotação da produção acadêmica dos alunos (ANEXO 4).

Procedimentos

Coleta de dados

Foi realizado primeiramente um contato com a diretoria de ensino das escolas estaduais e municipais a fim da pesquisadora esclarecer os objetivos e metodologias de trabalho, bem como solicitação da autorização para a realização da pesquisa nas respectivas redes de ensino (ANEXO 5). Após dois meses a pesquisadora recebeu a autorização para realizar o estudo.

Foi constatado por meio das secretarias de ensino que a maioria das crianças surdas da cidade de São José dos Campos está inserida em salas especiais. Assim, a fim de levantar o número de crianças surdas incluídas nas classes regulares do ensino fundamental, foi necessário um levantamento em todas as escolas públicas da referida cidade (70 escolas). No referido levantamento foi constatado que havia apenas sete escolas estaduais

com alunos surdos incluídos, e cinco municipais, totalizando 12 escolas públicas. Já nas escolas particulares, num total de 25 escolas, foi verificado que quatro apresentavam alunos surdos que estavam incluídos em classes comuns. Somadas as 12 escolas públicas (sete estaduais e cinco municipais) mais as quatro particulares foi obtido um número de 40 professores que atuavam com alunos surdos. Teve-se como conduta retirar uma amostra de 50%, a qual representaria escolas de diferentes regiões da cidade.

A seguir a pesquisadora visitou as escolas a fim de apresentar a carta de informação e termo de consentimento aos diretores responsáveis, e solicitou a autorização para a realização da pesquisa (ANEXO 4). Foi observado nas escolas municipais uma resistência para que fosse possível a realização do presente estudo, deste modo, apenas uma escola aceitou participar do mesmo. Após a concordância dos diretores foram agendados os dias e horários nas escolas em que fosse possível o contato com os professores, sem interferir em suas atividades acadêmicas. Neste primeiro contato foram apresentados a carta de informação e o termo de consentimento a estes, para que eles tivessem conhecimento do que seria abordado no estudo, sendo que foi solicitada a autorização dos mesmos para participarem do presente estudo (ANEXO 5). Em relação ao número de professoras que a pesquisadora contactou, das 20 que relataram que responderiam aos questionários, apenas quatro não responderam os mesmos. Talvez o fato de 16 respondentes tenha aceito participar do presente estudo, ocorreu devido a insistência da pesquisadora.

Projeto Piloto

Os questionários foram elaborados no 1.º semestre de 2003, e aplicados primeiramente em quatro professores, ou seja, 25% da amostra, a fim de que fosse possível verificar se os mesmos estavam abordando diferentes aspectos pretendidos, bem como,

constatar se seria necessário realizar a validação semântica dos mesmos. A pesquisadora entregou os questionários e solicitou aos professores que os preenchessem, pois depois de 10 dias iria solicitar a devolução dos mesmos. Contudo, foram constatadas dificuldades para receber os questionários respondidos como mencionado anteriormente

Assim, após o recebimento dos instrumentos, ao analisar as respostas, foi constatado que era necessário reformulações dos mesmos a fim de melhorar a sua compreensão.

Quanto ao questionário direcionado ao professor avaliar o aluno (ANEXO 7) foi observado que as opções de resposta estavam confusas, visto que abordavam número (categorias de 1 a 5), bem como, itens de resposta. Verificou-se também que as questões estavam restritas, pois não abordavam aspectos relacionados à expectativa do professor quanto aos alunos e notas acadêmicas destes. Já quanto ao questionário voltado à formação do professor (ANEXO 6), nas respostas foram observadas questões em branco. Considerou-se que tal fato tenha ocorrido principalmente devido à falta de clareza na elaboração das questões. Foram observados ainda que eram necessários questões sobre a expectativa do professor quanto a sua formação para lecionar a alunos surdos, bem como sua opinião quanto a estes.

Devido a estes aspectos, verificou-se que era necessário realizar a reelaboração dos instrumentos de modo que as questões ficassem compreensíveis, e que abordassem aspectos mais específicos quanto à expectativa acadêmica que o professor tem do seu aluno, bem como quanto a sua formação. Esta reestruturação dos instrumentos resultou no questionário sobre a formação do professor para lecionar a alunos surdos (ANEXO 1) e questionário direcionado a conhecer a expectativa do professor quanto ao aspecto acadêmico dos alunos (ANEXO 2).

Procedimentos de Análise dos Dados

Em relação aos dados obtidos nos instrumentos, ou seja: a) dois questionários, sendo um sobre a formação do professor para atuar com alunos surdos (ANEXO 1) e outro direcionado a conhecer a expectativa do professor quanto ao aspecto acadêmico dos alunos (ANEXO 2); b) notas acadêmicas e c) anotação do diário de campo, estes dados foram organizados em tabelas e gráficos para posterior realização da análise qualitativa (transcrição, análise e discussão das falas) e quantitativa emitidas em percentuais. A fim de facilitar a leitura e apresentação dos dados, optou-se por dividir a análise destes em três partes:

A. Análise do questionário relativo à formação do professor para atuar com alunos surdos.

B. Análise dos dados obtidos nos questionários relativos a expectativa do professor quanto ao aspecto acadêmico dos alunos.

C. Análise da produção acadêmica e notas acadêmicas dos alunos surdos e ouvintes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A- Análise do questionário relativo à formação do professor para atuar com alunos surdos.

As professoras foram denominadas pela notação “P” (participante), seguida de uma numeração específica aplicada aleatoriamente Assim, denominou-se as mesmas de P1 a P16. Por meio do Quadro 1, pode-se visualizar diferentes aspectos considerados no estudo, no que diz respeito a estas participantes.

QUADRO 4 – Características das participantes

Professora	Idade (anos)	Graduação	Tempo que leciona (anos)	Rede de ensino	Nome da Escola que atua	Série que atua	Matéria
P1	46	Pedagogia	18	Estadual	E.E.N.F.S.	4. ^a	Interdisciplinar*
P2	46	Pedagogia	22	Estadual	E.E.N.F.S.	4. ^a	Interdisciplinar*
P3	53	Normal Superior	20	Estadual	E. S.P.	3. ^a	Interdisciplinar*
P4	52	Pedagogia	20	Estadual	E.E.A.P. B.A.	4. ^a	Português, história e geografia
P5	36	Pedagogia	15	Estadual	E.E.A.P. B.A.	2. ^a	Interdisciplinar*
P6	49	Artes	25	Estadual	E.E.A.P. B.A.	3. ^a e 5. ^a	Português e Artes
P7	40	Letras	17	Estadual	E.E.R.R.D.	5. ^a e 8. ^a	Português e Inglês
P8	49	Letras	25	Estadual	E.E.R.R.D.	5. ^a , 7. ^a e 8. ^a	Português e Inglês
P9	35	Letras	17	Particular	E.M.L.	7. ^a e 8. ^a	Interdisciplinar*
P10	24	Letras	5	Particular	E.M.L.	5. ^a e 6. ^a	Interdisciplinar*
P11	27	Pedagogia	9	Particular	E. S.	1. ^o	Interdisciplinar*
P12	37	Pedagogia	20	Particular	E. S.	3. ^a e 4. ^a	Interdisciplinar*
P13	37	Normal Superior	19	Particular	E. S.	1. ^o	Interdisciplinar*
P14	37	Pedagogia	11	Municipal	E.M.E.R.F. B.	2. ^o	Interdisciplinar*
P15	40	História	15	Estadual	E.E.R.R.D.	5. ^a e 8. ^a	Geografia e história
P16	27	Pedagogia	-----	Particular	E.M.L.	3. ^a e 4. ^a	Interdisciplinar*

* Entende-se por interdisciplinar o ensino de diferentes matérias (matemática, língua portuguesa, ciências, entre outros) pelo mesmo professor.

Os dados mais gerais apresentados no Quadro 1 permitem verificar diferentes aspectos quanto às participantes do estudo. Dentre estes aspectos que 100% dos professores eram do sexo feminino. Em relação à idade destas, observou-se que quatro professoras (P3, P4, P6 e P8) estavam na faixa etária dos 47 a 53 anos; quatro professoras (P1, P2, P7 e P15) estavam na faixa etária dos 40 a 46 anos, cinco professoras (P5, P9, P12, P13 e P14) encontravam-se na faixa etária dos 39 à 33 anos e três professoras (P10, P11 e P16) tinham menos de 32 anos.

No que se refere à graduação das participantes, constatou-se que 100% destas professoras apresentavam curso superior (3.º grau completo), sendo que oito professoras (P1, P2, P4, P5, P11, P12, P14 e P16) graduadas em pedagogia; quatro professoras (P7, P8, P9 e P10) em letras; duas professoras (P3 e P13) em curso normal superior, uma professora (P6) com formação em artes e uma professora (P15) graduada em história.

Quanto ao tempo que lecionavam observou-se que 12 professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P12, P13 e P15) atuavam há mais de 15 anos. Apenas três professoras lecionavam há menos de 11 anos (P10, P11 e P14). Considera-se importante mencionar que uma professora não informou o tempo que lecionava.

Quanto à rede de ensino que lecionavam, constatou-se que nove professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P15) eram da rede de ensino estadual, seis professoras (P9, P10, P11, P12, P13 e P16) da rede particular e uma professora (P14) da municipal. Em relação as escolas que atuavam verificou-se que algumas professoras atuavam na mesma escola, sendo estas: duas professoras (P1 e P2) atuavam na E.E.N.F.S., três professoras (P4, P5 e P6) atuavam na escola E.E.A.P.B.A., três professoras (P7, P8 e P15) no E.E.R.R.D., três (P9, P10 e P16) atuavam na E.M.L. e três professoras (P11, P12 e P13) lecionavam na E.S.

Foi encontrado ainda que apenas uma professora (P3) atuava na escola E.S.P. e uma professora (P14) na E.M.E.R.F.

Em relação à série que atuavam foi verificado que oito professoras (P6, P7, P8, P9, P10, P12, P15 e P16) atuavam em séries diferentes concomitantemente. Destas, três professoras (P6, P12 e P16) atuavam nas 3.^a séries, duas (P12 e P16) nas 4.^a séries, cinco professoras (P6, P7, P8, P10 e P15) nas 5.^a séries, duas professoras (P8 e P9) nas 7.^a séries e quatro professoras (P7, P8, P9 e P15) nas 8.^a séries. De modo geral, constatou-se que havia professoras atuando em todas as séries do ensino fundamental: duas professoras (P11 e P13), atuavam na 1.^a série, duas professoras (P5 e P14) atuavam na 2.^a série, quatro professoras (P3, P6, P12 e P16) lecionavam na 3.^a série, cinco professoras (P1, P2, P4, P12 e P16) atuavam na 4.^a série, o mesmo número de professoras (P6, P7, P8, P10 e P15) lecionavam para a 5.^a série. Além disso, uma professora (P10) atuava na 6.^a série, duas professoras (P8 e P9) lecionavam na 7.^a série e quatro professoras (P7, P8, P9 e P15) atuavam na 8.^a série.

Já em relação à disciplina que lecionavam, verificou-se que 11 professoras (P1, P2, P3, P5, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P16) relataram lecionar todas as disciplinas (interdisciplinar), duas professoras (P7 e P8) lecionavam inglês e português, uma professora (P6) lecionava português e artes, uma professora (P4) lecionava as disciplinas de português, história e geografia e uma professora (P15) lecionava geografia e história.

Verificou-se ainda que 100% das participantes apresentavam curso superior (oito destas em pedagogia). Estes dados referem-se ao fato de que os cursos de nível médio foram desvalorizados a partir da LDB/96 em nome dos cursos de Pedagogia. Apesar de que, segundo a lei de n.º 9894/1996 em seu artigo 62 define que a formação docente para as

quatro primeiras séries do ensino fundamental possa ser oferecida em nível médio. Contudo, 10 professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P11, P12, P13, P14 e P16) atuavam nas primeiras séries do ensino fundamental e apresentavam formação em pedagogia.

Bueno (1999) menciona que os cursos de pedagogia passaram a formar professores das 1ª séries do ensino fundamental a partir do momento que incluíram no seu currículo as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino do ensino fundamental. Outro fator preponderante em relação ao interesse dos professores que concluíram o ensino médio em cursar pedagogia, pode ser pelo prazo estabelecido pela LDB (BRASIL, 1996), ou seja, que todos os professores tenham formação superior até o ano 2007, quando encerra a Década da Educação. Ressalta-se que a política educacional do Estado de São Paulo difere dos demais Estados, pois exige que os professores do ensino fundamental tenham formação superior para atuar no ensino fundamental.

Quanto aos dados coletados mais específicos sobre a formação do professor para atuar com alunos surdos, estes foram analisados tendo-se como conduta dividi-los em temas.

O tema 1: *Orientação e tempo que atua com o aluno surdo*, diz respeito se estes profissionais tinham sido orientados sobre a possibilidade de ter aluno surdo incluído em sua sala de aula (Questão 1), e o tempo que atuavam com este aluno (Questão 2).

No que se refere à orientação dos professores quanto à possibilidade de ter aluno surdo incluído em sua sala de aula, os dados obtidos nesta questão encontram-se descritos na Tabela 1.

TABELA 1- Orientação sobre possibilidade de ter aluno surdo incluído

Respostas	Professoras	N.º de professoras	Porcentagem (%)
SIM	P5, P8, P9, P10, P12, P13 e P16	7	43,75
NÃO	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P11, P14 e P15	9	52,25
	TOTAL	16	100,00

Por meio da Tabela 1 pode-se verificar que apenas sete professoras (P5, P8, P9, P10, P12, P13 e P16), ou seja, 43,75% da amostra, foram orientadas quanto à possibilidade de ter aluno surdo incluído em sala de aula. Evidencia-se, deste modo, que apesar dos inúmeros estudos a respeito da inclusão (entre estes BUENO, 2001; CARVALHO, 1997; MANTOAN, 1998; SASSAKI, 1997 e STAINBACK e STAINBACK, 1999) muitos educadores não estão a par deste assunto, e não apresentam as devidas orientações em sua formação quanto à inclusão. Apenas uma professora (P5) afirmou ter tido orientação durante a sua formação inicial. As demais professoras afirmaram que receberam durante o exercício profissional: Por exemplo P8 obteve orientação através da direção da escola; P13 por meio do conselho de classe; P10 por pedagogos; P9 por psicólogos e P12 por especialistas.

Os professores são os profissionais que lidam diretamente com as crianças em salas de aula, sendo vistos como os responsáveis pelo aprendizado destas inclusive do aluno surdo. Artrolli (1999) menciona que independentemente de sua área de conhecimento, práxis pedagógica, escola que trabalha, este profissional é o principal mediador entre o conhecimento construído e sistematizado, e no caso da inclusão do aluno surdo, este profissional também deve exercer esta função. Além disso, Moréjon (2001) relata que o professor tem a função de organizar uma prática pedagógica de tal modo que leve o aluno a

estabelecer uma relação de prazer com o conhecimento. O aluno surdo também deve usufruir o prazer com o conhecimento.

Na perspectiva da inclusão, a formação do professor, com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, torna-se condição mister para que o processo inclusivo ocorra, sendo que este tem provocado profundas reflexões nos educadores e órgãos do governo e, o que se afigura de modo mais expressivo, é a situação dos recursos humanos, especificamente dos docentes do ensino regular.

A constituição de 1988 (BRASIL, 1988) legislou sobre o atendimento de alunos com NEEs em salas regulares. Deste modo, considera-se que é preciso primeiramente preparar os professores para esta realidade, sendo que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL, 1999) a formação e a capacitação docente, tanto inicial como continuada, faz-se necessário, a fim de que ocorra a concretização do sistema educacional que inclua a todos. Para tanto, de acordo com Glat e Nogueira (2002), é preciso assegurar que os currículos de formação e capacitação estejam voltados para prepará-los para atuar com estes alunos em escolas regulares.

No entanto, verificou-se no presente estudo que os professores do ensino regular não estão sendo orientados quanto a diversidade de alunos que pode ter em sala de aula. Devido a grande responsabilidade que compete a este profissional, constata-se a necessidade de prepará-los adequadamente, de modo a capacitá-los a atuar com todos os alunos, com ou sem NEEs.

Em relação ao tempo que estes professores atuavam com alunos surdos, indagação contida na questão 2, os dados obtidos encontram-se na Tabela 2.

TABELA 2- Período de tempo que os professores atuam com aluno surdo

Período	Professoras	N.º de professoras	Porcentagem (%)
1 A 5 ANOS	P1, P2, P3, P4, P5, P10, P11, P12, P13, P14, P15 e P16	12	75,00
5 A 10 ANOS	P9	1	6,25
MAIS DE 10 ANOS	P6, P7, P8	3	18,75
	TOTAL	16	100,00

Por meio da Tabela 2 observou-se que 12 professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P10, P11, P12, P13, P14, P15 e P16), ou seja, 75% das participantes atuavam há pouco tempo com alunos surdos incluídos.

Segundo Blanco e Duk (1997), oferecer ensino de qualidade para os educandos com NEEs, depende largamente da formação e do desenvolvimento dos professores. Considerando que um dos fatores que contribuem nesta formação é o período de tempo que estes profissionais atuam com determinada população de alunos, pois através desta atuação obtém experiência profissional. Contudo, verificou-se no presente estudo que a maioria das professoras (75%) atuava há menos de cinco anos com os alunos surdos, ou seja, constata-se assim a pouca experiência delas em atuar com estes alunos.

Considerando-se que isso pode interferir na atuação profissional dos docentes, faz-se necessário então que os professores tenham: a) oportunidades em sua formação, seja ela inicial e principalmente continuada, e b) contato direto com alunos com NEEs, o que auxiliará a promover a desmistificação da deficiência, bem como dos preconceitos e receios que este profissional poderá ter ao lidar com estes alunos.

O tema 2: *conhecimento sobre a surdez* foi tratado em apenas uma questão (Questão 3). Na tabela 3, verificam-se os dados obtidos quanto a este aspecto.

TABELA 3- Aspectos da surdez que os professores conhecem

Aspectos*	Professoras	N.º de professoras	Porcentagem (%)
Causas	P1, P3, P5, P6, P9 e P14	6	37,50
Grau	P2, P7, P8, P10, P13, P14, P15 e P16	8	50,00
Locais de alteração	P12	1	6,25
Período de ocorrência	P11 e P13	2	12,50
Abordagens educacionais	P1, P2 e P4	3	18,75

* Os professores poderiam apresentar mais de uma resposta

Quanto aos diferentes aspectos da surdez que os professores conhecem, observou-se que apenas duas professoras (P11 e P13) referiram ter conhecimento sobre a surdez durante a graduação, as demais professoras acabaram por recorrer a outros meios para adquirir informações sobre a surdez, sendo que três destas (P10, P11 e P12) relataram ter tido conhecimento por meio de informações com especialistas, e outras três professoras (P2, P4 e P8) através de contato com a família do aluno. Ressalta-se que este conhecimento é de senso comum.

Verificou-se no presente estudo que das sete professoras que foram orientadas quanto a possibilidade de ter aluno surdo, somente 3 destas relataram apresentar conhecimento sobre a surdez, relatando informalmente a pesquisadora, a qual anotou no diário de campo, o anseio que apresentavam para tal conhecimento.

Os níveis precários de conhecimento sobre a surdez atribuída pelas professoras indicam a limitação na capacitação deste profissional para lidar com o aluno surdo. A qualidade dos cursos de formação, como refere Bueno (1999), não contemplam disciplinas e ou conteúdos relativos às NEEs, tanto em nível médio como em nível superior. Portanto,

encontra-se no dia a dia professores sem a mínima formação e/ou informação sobre a população de NEEs.

Pode-se inferir que conteúdos programáticos referentes aos alunos com NEEs, ainda são escassos na formação do professor. O MEC, através da portaria nº 1793/94 (BRASIL, 1994b), recomenda a inclusão da disciplina 'Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais', prioritariamente, nos cursos de pedagogia e psicologia, e em todas as licenciaturas, mas apesar desta exigência poucos cursos de professores têm acatado, o que tem ocasionado uma formação do professor sem preparo adequado para lecionar a alunos com NEEs.

Ainda, na tabela 3, os dados confirmam as afirmações de Bevilacqua e Formigoni (1997), Schwartzman (1997), Blanco e Duk (1997), Glat (1998), Bueno (1999), Pedroso (2001) e Oliveira (2002) de que os professores, de uma forma geral, estão despreparados para atender as exigências impostas pelo novo paradigma: a inclusão, no caso de alunos surdos, visto que poucos deles relataram ter conhecimento sobre questões fundamentais relativos a surdez. De acordo com Buffa (2002) este profissional precisa ter conhecimento sobre os diferentes aspectos que envolvem a surdez, e os conseqüentes efeitos sobre a compreensão da linguagem e do som, para poder relacionar as necessidades educacionais de seus alunos.

Estes dados apontam para uma tendência que exige uma maior reflexão sobre o assunto. Deste modo, conforme afirma Buffa (2002) evidências científicas ficam distante dos professores, os quais apresentam maior vulnerabilidade a opiniões de grupo e modismos. A referida autora afirma que estes profissionais precisam ser melhor informados qualitativamente para entender as possíveis causas da surdez, suas características e as diferenças de diagnóstico, bem como, conhecer as diferentes abordagens de ensino para

indivíduos com deficiência. Além disso, conforme relatam Bevilacqua e Formigoni (1997) é preciso que o professor seja orientado sobre o que é deficiência auditiva, os graus de deficiência auditiva, os dispositivos de amplificação sonora individual (AASI).

Além destes aspectos, há também orientações de como auxiliar o aluno surdo em sala de aula, tais como: posicionamento adequado do aluno em sala de aula; falar de frente ao mesmo; utilizar uma intensidade de voz que auxilie o aluno sem prejudicar o professor; utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Estas e outras orientações podem ser dadas aos professores objetivando auxiliá-los no aprendizado do aluno surdo, sem prejudicar aos demais alunos.

O próximo tema a ser analisado e discutido é o 3: *preparo e a expectativa do professor para atuar com aluno surdo*. Fazem parte deste tema as questões 4 (opinião dos professores quanto ao seu preparo para atender alunos surdos), e a questão 5 (à expectativa do professor sobre a sua formação acadêmica para atuar com alunos surdos). Os dados obtidos encontram-se demonstrados na Tabela 4.

TABELA 4- Opinião dos professores quanto seu preparo para atender alunos surdos

Categorias	Professoras	N.º de professores	Porcentagem (%)
Capacitado	P12 e P16	2	12,5
Capacitado mais sentindo-me receosa	P8, P9, P10, P11 e P13	5	31,25
Sem capacitação	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P14, P15	9	56,25
	TOTAL	100,00	100,00

Constatou-se por meio da Tabela 4, que 9 (56,25%) das professoras não se sentem capacitadas para atender alunos surdos. Estas profissionais relataram que não apresentavam informações suficientes sobre a surdez, seja em curso de especialização ou na própria formação, ou por meio de especialista, que lhes possibilitasse a atender alunos surdos. As demais participantes (P8, P9, P10, P11 e P13), até mesmo duas professoras (P12 e P16) que relataram que se sentiam capacitadas, afirmaram que é preciso maiores conhecimentos sobre a surdez. Deste modo, pode-se mais uma vez ratificar o que foi analisado e discutido anteriormente: os cursos de formação não têm contemplado a inclusão de disciplina 'Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais', como mencionados em Brasil (1994c).

Assim, evidencia-se a afirmação de Pedroso (2001), tanto quanto as mencionadas anteriormente, Bevilacqua e Formigoni (1997), Buffa (2002) e Bueno (1994), de que os professores do ensino regular estão despreparados para atuar com alunos surdos, o que pode comprometer o desempenho destes alunos. Isto decorre, entre outras causas, das perdas qualitativas que vem sofrendo sua formação. O antigo Curso Normal foi substituído pela Habilitação do 2º Grau (Lei 5692/71) que, em nome da expansão dos cursos de Pedagogia, foi desvalorizado. Foram incluídas nos cursos de Pedagogia as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau, para que o estudante de Pedagogia adquirisse formação para assumir a função de professor das primeiras séries do ensino fundamental (BUENO, 1999). Isto é comentado por Bueno quando afirma:

Com a eliminação dos cursos de especialização pós-normal e sua substituição pela exigência de formação dentro do curso de Pedagogia, não só não se encaminhou no sentido de uma melhor qualificação como permitiu, dada a sua pouca proliferação, a manutenção de um eterno “esquema emergencial de formação”, com cursos de curtíssima duração (BUENO, 1993, p.34).

Outro fator que justifica o despreparo é em relação à qualidade dos cursos de formação de professores que não contemplam disciplinas e ou conteúdos programáticos referentes às NEEs, nem mesmo promovem experiências práticas aos docentes antes de atuarem com estes alunado.

Glat (1998), como visto anteriormente no referencial teórico, afirma que educadores freqüentemente apontam que, de um modo geral, os cursos de formação de professores trabalham a teoria, a didática, mas não conciliam estes conhecimentos com a prática. Geralmente os currículos são distanciados da prática pedagógica, e não contemplam a preparação do professor para capacitá-lo no trabalho com a diversidade encontrada em sala de aula.

Para (Glat 1998, p.65)

faz-se necessária à criação de condições que proporcionem ao professor uma habilitação sólida e integral, capaz de trazer mudanças para sua prática pedagógica, que permitam que ele trabalhe com a diversidade do alunado que chega a sua sala de aula.

Para tanto, é imprescindível um preparo técnico, suporte teórico adequado, pois sem isso os professores têm se tornado presa fácil de métodos ultrapassados, assumindo uma postura assistencialista junto aos alunos com NEEs, não dando apoio ao seu desenvolvimento, isolando-os cada vez mais do contexto social e escolar, prejudicando e muitas vezes até impedindo definitivamente sua inclusão.

Ainda no tema 3, a questão 5: expectativa do professor sobre a sua formação acadêmica para atuar com alunos surdos, a conduta adotada para a análise foi transcrever as falas e analisar os relatos das professoras. Através das transcrições foi realizada a análise e discussão dos relatos dos professores. Pode-se observar nas transcrições a seguir, que as participantes deram respostas concisas.

QUADRO 6- Expectativa do professor quanto a sua formação acadêmica para atuar com surdos

PROFESSORA	TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS
P1	“Não tenho formação acadêmica específica para trabalhar com D.A”
P2	“Muita preocupação para lidar com estes alunos”
P3	“Trabalhar como se fosse um aluno sem deficiência”
P4	“Nenhuma”
P5	“Insuficiente”
P6	“Ineficiente”
P7	“Nenhuma”
P8	“Professor deveria ser capacitado para enfrentar este tipo de distúrbio”
P9	“Não sou formada para exercer tal função, mas sinto-me capacitada, desde que a Instituição me dê as orientações necessárias”
P10	“Conforme meu esforço posso ajudá-los a ser incluídos em sala de aula”
P11	“Gostaria de poder participar de mais cursos relacionados ao assunto”
P12	“Mínima, preparada apenas para a interação social, não específica para atender a necessidade com maior profundidade”
P13	“Com certa insegurança. Acho muito importante e acredito na inclusão”
P14	"Não tenho formação acadêmica".(P14)
P15	"Nenhuma"
P16	Deixou a questão em branco

Analisando estes relatos, verificou-se que as professoras: P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P13, P14 e P15, demonstraram insegurança para atender estes alunos. Além disso, pode-se observar o receio e preocupação dos professores em lidar com os surdos.

Segundo Martini e Del Prette (2002) o conhecimento acadêmico, metodológico dos professores é tradicionalmente defendido como relevante para uma prática pedagógica bem sucedida, entretanto, pesquisas mais recentes sobre o ensino e aprendizagem passaram a considerar as crenças e as expectativas dos professores de forma mais orgânica e integrada com a prática pedagógica e seus produtos.

Segundo Bandura (1983) a expectativa do professor relativo a si próprio é da eficácia pessoal. O contrário disso foi constatado no presente estudo, pois estes professores relatam não ter conhecimento adequado para lecionar, demonstrando insegurança quanto ao seu preparo e formação para atender a alunos surdos.

As justificativas das professoras quanto a isso foram: 1) formação acadêmica não os prepara para atender surdos (P1 e P14), sendo que uma professora (P8) ressalta a importância dos professores serem capacitados; já outra relata a necessidade de orientações na instituição (P9). Além disso, a participante (P11) relata a necessidade de realizar cursos relacionados ao assunto, sendo que a participante (P12) relata que elas estão preparadas apenas para a interação social dos alunos surdos.

Por meio destes relatos, verifica-se a incoerência das participantes, visto que a participante P12 anteriormente, na tabela 4 e tema 3 (página 60), afirma que esta capacitada para atender os surdos. No entanto, na presente questão relata que está preparada apenas para a inclusão social. Assim, pode-se inferir que a mesma não está preparada para a inclusão educacional dos surdos.

Novamente pode-se retomar ao que foi exposto anteriormente: a limitação da capacitação docente para lidar com o surdo é devido a qualidade dos cursos de formação que, como refere Bueno (1999), não contemplam disciplinas e ou conteúdos relativos às necessidades educacionais especiais, tanto em nível médio como em nível superior. A fim de que a formação capacite o professor a lidar com alunos com NEEs, faz-se necessário não apenas a inclusão de disciplinas, mas que se ofereçam oportunidades aos professores de vivenciar sua prática docente junto aos alunos com diferentes deficiências, entre elas a surdez.

Em uma análise mais acurada sobre os relatos das participantes do presente estudo, constata-se que enquanto os estudiosos e a legislação estão preocupados com os conteúdos disciplinares; as discrepâncias entre o conhecimento teórico e as práticas; os nomes das disciplinas e pesquisas sobre a inclusão; a realidade é totalmente adversa.

De acordo com o estudo realizado por Glat (1998), e mencionado no referencial teórico do presente estudo, os educadores apontam que os cursos de formação de professor não conciliam os conhecimentos com a prática, sendo que não contemplam a preparação do professor para atuar com alunos com NEEs. Mazotta (1996), também nesta direção afirma que é preciso a inclusão de itens ou disciplinas sobre estes alunos. Buffa (2002), explicita que isto auxiliará ao professor para atender a diversidade em sala de aula.

No que se refere a legislação Minto (1998) aponta que no Plano Nacional de Educação/PNE/MEC/1998 e na LDB 9394/96 há uma explícita preocupação em incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento aos alunos com NEEs, uma vez que este plano reconhece que os professores não estão habilitados para lidar com estes alunos.

Segundo Denari (2003) à medida que o governo federal define resoluções para a estruturação dos cursos de licenciatura, também vão ficando mais claras as possibilidades para a formação em nível superior de professores capacitados para atuarem no ensino regular com alunos com NEEs. Portanto, é preciso, a inclusão de itens ou disciplinas acerca desses alunos nos currículos dos cursos de ensino fundamental e ensino superior estabelecidos pelo MEC e pleiteado pelos educadores de educação especial (MAZOTTA, 1996).

A portaria n.º 1793/94 do MEC recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", prioritariamente, nos cursos de pedagogia e psicologia, e em todas as licenciaturas (BRASIL, 1994c). A inclusão desta disciplina, proporcionando experiências práticas aos docentes para atuar com alunos com NEEs, os auxiliará a identificar e atender a diversidade da sala de aula, exercendo sua autonomia na decisão e provisão de recursos o menos restritivo possível para cada circunstância, assentada nos objetivos de sua formação.

De acordo com Prieto (2003) caso esta portaria se concretize pela inserção de conteúdos, ainda assim é preciso definir quais e como assegurá-los nas emendas das disciplinas, caso contrário não há como cobrar seu desenvolvimento em sala, tampouco que os professores distintos desenvolvam esses tais conteúdos. A mencionada autora relata ainda, que se a opção for pela inclusão de disciplina, cabe definir qual o teor desta, seus objetivos, sua ementa e conteúdos, entre outros.

Durante a coleta de dados, o que ficou evidente nas falas informais das participantes, porém sem registro, foi o posicionamento favorável à inclusão, e o relato sobre o esforço que despendem para auxiliar os alunos surdos.

Por isso, no processo inclusivo os professores apresentam um papel preponderante. Dessa forma, percebe-se a importância de direcionar o foco de atenção para formação docente, inicial e continuada, na sua estrutura para atender alunos “normais” e com NEEs, que priorize um aprendizado de qualidade aos alunos.

Assim, percebe-se que os cursos voltados às diferentes populações de alunos com NEEs que o professor poderá encontrar em sala de aula, entre eles surdos, promoverá o

esclarecimento sobre a surdez, facilitando, deste modo a convivência do professor com este aluno.

Outro tema, o tema 4 investigado no estudo, foi quanto à *realização de cursos*. Os dados coletados quanto a este aspecto encontram-se na Tabela 5 e foram coletados por meio de Questão 6 (*participação dos professores em cursos voltado aos surdos*).

TABELA 5- Participação dos professores em curso voltado aos surdos

Respostas	Professoras	N.º de professores	Porcentagem (%)
SIM	P10 e P11	2	12,50
NÃO	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P12, P13, P14, P15 e P16	14	87,50
	TOTAL	16	100,00

Constatou-se por meio da Tabela 5, que 14 professoras, ou seja, 87,50% destas não fizeram curso voltado aos surdos, sendo que apenas duas professoras (P10 e P11), ou seja, 12,50% da amostra relataram que fizeram cursos. De acordo com elas, estes foram palestras e workshops.

Observou-se no presente estudo, que a participante P11 apesar de não ter sido orientada quanto a possibilidade de atuar com alunos surdos, realizou cursos voltado aos surdos, o que demonstra o seu esforço para estar preparada para o processo inclusivo. Além disso, a referida participante relata que quer participar de mais cursos relacionados ao assunto. Já as participantes P8, P9, P12 e P13, que relataram estar capacitadas para atuar com o surdo (Tabela 4, página 60), não realizaram tais cursos. Contudo, observa-se uma predisposição destas professoras para se prepararem. Devido a isso, constata-se a necessidade das pesquisas alcançarem estes profissionais no local em que os mesmos

atuam, ou seja, em serviço, pois a disposição do docente e sua qualificação favorecerá o processo inclusivo.

Considerando-se a formação inicial e continuada dos professores como uma das tarefas mais significativas para dar consistência ao discurso da qualidade do ensino, é preciso nunca esquecer que a resolução de problemas educacionais depende em muito da elaboração de novos conhecimentos (PRIETO, 2003). Esta autora considera ainda que os cursos de formação de professores poderão criar condições adequadas para que estes respondam às necessidades de seus alunos, incluindo aqueles com NEEs. Consequentemente, os cursos de formação inicial e continuada devem qualificá-los para analisar as diversas situações que envolvem os processos de ensino e aprendizagem para propor alternativas adequadas a este processo visando garantir o direito de todos à educação de qualidade.

Segundo Buffa (2002) há escassez de profissionais de nível superior com formação na área de ensino do aluno com surdez. Considera-se que estes precisam ter conhecimento de como se comunicar com o surdo, necessitando para tanto receber orientações sobre estratégias de como efetuar esta comunicação (BEVILACQUA e FORMIGONI, 1997). A partir desse conhecimento, deverá desenvolver habilidade, sensibilidade e competência técnica em interações diárias, e ter flexibilidade para fazer as adaptações frente às diferenças de cada indivíduo, de forma a favorecer o seu desenvolvimento.

O professor da escola regular deve ainda recorrer a algumas estratégias pedagógicas a fim de facilitar e assegurar a compreensão desse aluno, para que o mesmo possa acompanhar com mais tranquilidade os conteúdos escolares. Assim, ele deve apoiar e estimular os alunos a envolverem-se ativamente em sua própria aprendizagem; portanto, é

primordial que adote algumas posturas ao relacionar-se com o aluno surdo, para que o mesmo tenha melhor compreensão das atividades propostas a ele (O ALUNO, 2003).

Concluída a análise e discussão sobre o tema 4, a seguir será abordado o tema 5, referente à *opinião do professor quanto ao aluno surdo*, se ele concorda com a afirmação de que o aluno surdo não consegue aprender (Questão 7). Os resultados obtidos neste aspecto encontram-se na Tabela 6.

TABELA 6- Opinião do professor- se ele concorda com a afirmação de que o surdo não consegue aprender

Respostas concordando	Professoras	N.º de professores	Porcentagem em (%)
Sim	P7 e P15	2	12,50
Não	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P16	14	87,50
	TOTAL	16	100,00

Com relação à concordância dos professores quanto à afirmação de que o aluno surdo não consegue aprender como os demais alunos (Questão 7), apenas duas professoras concordaram com a mesma (P7 e P15), justificando que o surdo deve ter uma sala de recursos, pois segundo elas, este aluno não consegue acompanhar os ouvintes no aprendizado acadêmico, considerando, deste modo, a sala de recursos mais viável para acompanhá-lo em sua aprendizagem. Tal relato condiz com a afirmação de Bencini (2001) de que os professores de alunos com deficiência sensorial (entre eles surdos) vêem estes alunos como incapacitados para aprender.

De modo geral a avaliação da aprendizagem do aluno surdo é ponto merecedor de profunda reflexão, por isso todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar

conscientes de que o mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício de cidadania (O ALUNO, 2003). Deste modo, a ênfase está no quanto que este aluno tem conseguido por em prática seu conhecimento, ou seja, importa mais o conhecimento qualitativo do que quantitativo. Nesta perspectiva, as professoras em sua maioria (87,50%) relataram discordar com a afirmação de que o aluno surdo não consegue aprender como os demais.

O tema a seguir a ser discutido é o tema 6, quanto ao *conhecimento por outro professor que atua com surdos*. Faz parte deste tema a questão 8. Os dados relativos a esta questão encontram-se na Tabela 7.

TABELA 7- Conhecimento do professor por outro prof.º que atua com aluno surdo

Respostas	Professoras	N.º de professores	Porcentagem (%)
Sim	P5, P6, P8, P10, P11, P12 e P16	7	43,75
Não	P1, P2, P3, P4, P7, P9, P13, P14 e P15	9	56,25
	TOTAL	16	100,00

Apesar de que 14 (87,50%) das professoras possuía colegas que atuavam na mesma escola com alunos surdos como, por exemplo, P1 e P2; P4 e P5 e P6; P7, P8 e P15; P9, P10 e P16; P11, P12 e P13) somente sete destas (P5, P6, P8, P10, P11, P12 e P16) afirmaram ter conhecimento que o colega possuía aluno surdo em sala de aula. Isso evidencia um absurdo quanto a pouca troca de informação existente entre os professores, principalmente os que atuam com surdos.

Durante a coleta de dados, alguns fatos foram observados e anotados no diário de campo. Um destes, foi observado durante a reunião que a pesquisadora realizou com algumas das participantes. Neste constatou uma professora comentando com outra que não imaginava que ela atuava com surdo, no entanto a docente respondeu que atuava há mais de 5 anos naquela escola com surdos.

Na inclusão educacional constata-se a necessidade de condições que possibilitem as trocas de informação entre os professores do ensino regular, por isso faz-se necessário o conhecimento do professor por outro docente que atue com alunos surdos, a fim de que possa haver entre eles a socialização do conhecimento, bem como, de experiências profissionais, pois isso proporcionará um crescimento profissional mútuo.

Após a conclusão da análise e discussão de primeira parte, ou seja, A- Análise do questionário relativo à formação do professor para atuar com alunos surdos. A seguir, serão analisadas e discutidas a segunda parte.

B. Análise dos dados obtidos nos questionários relativos a expectativa do professor quanto aos alunos.

Em relação aos dados coletados quanto a *expectativa do professor do ensino regular quanto ao aspecto acadêmico dos alunos*, teve-se como conduta no presente estudo dividi-los em temas.

Inicialmente serão descritos os dados mais gerais quanto aos alunos surdos que foram avaliados pelas professoras. Estes alunos foram denominados pela notação “A” (aluno), seguida de uma numeração específica aplicada aleatoriamente. Assim, denominou-se os mesmos de A1 e A16. Por meio do Quadro 2 pode-se visualizar diferentes aspectos considerados no estudo, no que diz respeito a estes participantes.

QUADRO 5- Características dos alunos surdos

Aluno	Sexo	Idade (anos)	Série que frequenta	Escola	Faz uso de AASI?
A1	F	12	4. ^a	Estadual	Não
A2	F	10	4. ^a	Estadual	Não
A3	F	13	3. ^a	Estadual	Sim
A4	F	10	4. ^a	Estadual	Não
A5	F	8	2. ^a	Estadual	Não
A6	F	8	3. ^a	Estadual	Sim
A7	F	17	8. ^a	Estadual	Não
A8	F	15	8. ^a	Estadual	Não
A9	F	13	7. ^a	Particular	Sim
A10	M	14	5. ^a	Particular	Sim
A11	M	8	1. ^a	Particular	Não
A12	M	9	3. ^a	Particular	Não
A13	F	9	3. ^a	Particular	Sim
A14	M	8	2. ^a	Municipal	Sim
A15	F	14	8. ^a	Estadual	Não
A16	M	10	3. ^a	Particular	Sim

As informações mais gerais quanto aos alunos surdos e ouvintes, participantes do presente estudo, no que se refere ao sexo, idade, escolaridade, entre outros aspectos, serão abordados a seguir.

Descrição dos alunos avaliados

TABELA 8- Distribuição dos alunos segundo o sexo:

Sexo	N.º de alunos surdos	Porcentagem (%)	N.º de alunos ouvintes	Porcentagem (%)
Feminino	11	68,75	5	31,25
Masculino	5	31,25	11	68,75
Total	16	100,00	16	100,00

Por meio da interpretação dos dados mostrados na Tabela 8 pode-se constatar que a maioria dos alunos surdos identificados no estudo (68,75%) era do sexo feminino, sendo que apenas cinco alunos (31,25%) eram do sexo masculino. Já quanto aos alunos ouvintes, o contrário disso foi verificado, pois cinco alunos (31,25%) eram do sexo feminino e 11 alunos (68,75%) do sexo masculino.

Quanto à idade destes alunos, os dados indicados encontram-se na Tabela 9.

TABELA 9- Distribuição dos alunos de acordo com a idade

Idade (anos)	Quantidade de alunos surdos	Porcentagem (%)	Quantidade de alunos ouvintes	Porcentagem (%)
8	4	25,00	3	18,75
9	2	12,5	5	31,25
10	3	18,75	3	18,75
11	0	0	0	0
12	1	6,25	0	0
13	2	12,5	0	0
14	2	12,5	4	25,00
15	1	6,25	1	6,25
16	0	0	0	0
17	1	6,25	0	0
Total	16	100,00	16	100,00

Por meio da análise da Tabela 9 pode-se constatar que a idade média dos alunos surdos e ouvintes era de aproximadamente 11 anos.

Em relação à escolaridade dos alunos avaliados, na Tabela 10 mostra-se a distribuição dos alunos conforme este aspecto.

TABELA 10- Distribuição dos alunos surdos e ouvintes segundo a escolaridade

Série	Quantidade de alunos surdos	Porcentagem (%)	Quantidade de alunos ouvintes	Porcentagem (%)
1. ^a	1	6,25	1	6,25
2. ^a	2	12,50	2	12,50
3. ^a	5	31,25	5	31,25
4. ^a	3	18,75	3	18,75
5. ^a	1	6,25	1	6,25
6. ^a	0	0	0	0
7. ^a	1	6,25	1	6,25
8. ^a	3	18,75	3	18,75
Total	16	100,00	16	100,00

Por meio da Tabela 10, pode-se constatar que a escolaridade dos alunos variou da 1.^a a 8.^a série do ensino fundamental, com maior predomínio de alunos que estudavam da 1.^a a 4.^a série (11 surdos e 11 ouvintes), sendo que dois alunos (surdos e ouvintes) freqüentavam a 1.^a série; quatro a 2.^a série; 10 a 3.^a série, e 6 freqüentavam a 4.^a série.

Os demais alunos (cinco surdos e cinco ouvintes) tiveram as seguintes distribuições: dois na 5.^a série; dois freqüentavam a 7.^a série e seis estudavam na 8.^a série.

Nenhum aluno (surdo e ouvinte) estudava na 6.^a série.

Quanto aos alunos surdos, foi verificado no estudo a relevância de se questionar o uso do AASI. Conforme já informado no Quadro 5 (página 72). Na tabela 11 há a distribuição dos alunos surdos segundo o uso ou não deste dispositivo de forma mais sucinta.

TABELA 11- Distribuição dos alunos surdos de acordo com o uso ou não do AASI.

	N.º de alunos	Porcentagem (%)
Uso do AASI	7	43,75
Não faz uso do AASI	9	56,25
Total	16	100,00

Por meio da Tabela 11 observa-se que a maioria dos alunos (56,25%) não faz uso do AASI, sendo que apenas 43,75% dos estudantes surdos, que foram avaliados, fazem uso deste dispositivo.

Outro aspecto contemplado nos itens de identificação foi quanto ao acompanhamento fonoaudiológico e pedagógico. Na tabela 12 há distribuição dos alunos segundo estes aspectos.

TABELA 12- Distribuição dos alunos surdos quanto ao acompanhamento fonoaudiológico e pedagógico

	N.º de alunos	%
Acompanhamento fonoaudiológico	11	68,75
Acompanhamento pedagógico	5	31,25
Total	16	100,00

Por meio da Tabela 12 pode-se verificar que 68,75% dos alunos surdos avaliados tem acompanhamento fonoaudiológico. Quanto ao tempo deste, apenas cinco professoras souberam informar, o que compromete às informações obtidas quanto a este aspecto, mas pode-se constatar que dos 11 alunos, cinco destes fazem fonoterapia de 2 a 13 anos (A6, A10, A11, A12 e A 13). Já, quanto ao acompanhamento pedagógico, observou-se que

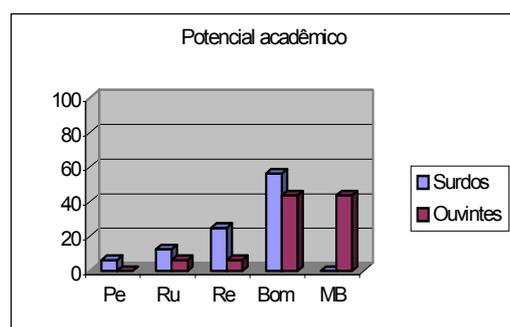
apenas 31,25% dos alunos o tem, sendo que somente uma professora soube informar o tempo deste tratamento, o qual é de 5 anos (A16).

Quanto a abordagem educacional, observou-se no presente estudo que todos os alunos surdos eram ensinados por meio do oralismo, não tendo outra abordagem educacional para auxiliá-los (Libras, gestos, etc). Além disso, a inclusão educacional não é a inclusão total, o que justifica alguns alunos apresentarem outros serviços auxiliares, como fonoaudiólogos, pedagogos, entre outros.

Considerou-se importante no presente estudo analisar as expectativas das professoras quanto ao aspecto acadêmico dos alunos, por considerar ter esta uma influência sobre os mesmos. Assim, o presente estudo enfocou diferentes aspectos.

Por meio da Figura 1 observou-se a expectativa dos professores quanto ao potencial acadêmico dos alunos, considerando-se este o potencial de aprendizagem que os alunos apresentavam.

FIGURA 1- Potencial acadêmico dos alunos



Legenda: Pe: Péssimo; Ru: Ruim; Re: regular; Bom; MB: Muito bom

Constatou-se que os alunos surdos, segundo as professoras, apresentava potencial acadêmico inferior ao obtido pelos alunos ouvintes, pois somente 6,25% destes foram

avaliados como tendo *péssimo* potencial acadêmico. Além disso, 12,50% dos surdos foram considerados pelas professoras como tendo um potencial *ruim*. Nesta categoria 6,25% dos estudantes ouvintes foram também enquadrados. Acrescenta-se que 25% dos surdos foram avaliados como apresentando um potencial acadêmico *regular*, sendo que apenas 6,25% dos alunos ouvintes foram de igual modo avaliados.

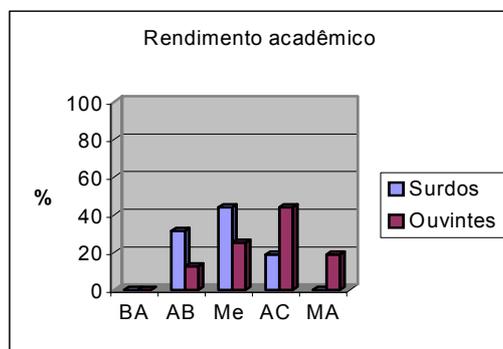
Quanto a categoria de *bom* potencial acadêmico, 56,25% dos surdos foram desse modo avaliados, contra 43,75% dos alunos ouvintes. Contudo, quanto à categoria *muito bom*, apenas 43,75% dos ouvintes foram assim avaliados.

Estes achados permitem concluir que o potencial acadêmico dos alunos ouvintes, segundo as professoras, é superior ao apresentado pelos alunos surdos, pois 87,50% dos ouvintes foram categorizados como apresentando *bom* e *muito bom* potencial, contra 56,25% dos surdos classificados como *bons*.

No que se refere ao potencial acadêmico dos alunos observou-se que as professoras consideraram que a aprendizagem dos alunos surdos difere da apresentada pelos ouvintes. Estes achados coincidem com o encontrado no estudo de Silva e Pereira (2003), em que as professoras afirmaram que o aluno surdo não apresenta problemas de aprendizagem, no entanto, pode-se observar no discurso delas a imagem de limitação do surdo no que se refere à aprendizagem.

Na Figura 2 encontram-se demonstrados os dados obtidos quanto ao rendimento acadêmico dos alunos.

FIGURA 2- Rendimento acadêmico



Legenda: BA: Bem abaixo dos escores dos demais alunos; AB: Abaixo dos escores dos demais alunos; Me: Na média dos escores; AC: Acima dos escores dos demais alunos e MA: Muito acima dos escores dos demais dos alunos.

No questionário (Anexo 2) foram consideradas diferentes categorias quanto ao rendimento acadêmico, entre estas se os alunos estavam *bem abaixo* dos escores dos demais alunos. No entanto, no presente estudo nenhum dos alunos recebeu esta avaliação. Já quanto a categoria *abaixo* dos escores, 31,25% dos surdos foram assim categorizados, bem como 12,50% dos estudantes ouvintes. Isso pode evidenciar o cuidado das professoras em avaliar os alunos surdos e ouvintes, demonstrando o receio de categorizá-los como *bem abaixo*.

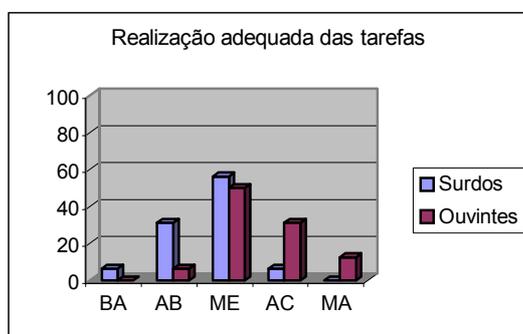
Nos demais aspectos, 50% dos alunos surdos foram avaliados como estando na *média* dos escores dos demais alunos, e 25% dos ouvintes receberam esta mesma classificação. Em relação a estarem *acima* dos escores dos demais alunos, apenas 18,75% dos surdos foram assim avaliados, já os estudantes ouvintes, 43,75% destes foram categorizados como estando *acima* dos escores. Além disso, apenas 18,75% dos alunos ouvintes foram avaliados como estando *muito acima* dos escores dos demais alunos.

Constatou-se, assim, que 62,50% dos alunos ouvintes, de acordo com a expectativa das professoras, apresentavam rendimento acadêmico variando de *acima a muito acima* dos escores dos demais alunos, já os alunos surdos, apenas 18,75%, encontravam-se nesta mesma categoria. Deste modo, pode-se inferir, que segundo as professoras, os alunos surdos tem um rendimento acadêmico inferior ao apresentado pelos alunos ouvintes, sendo que no presente estudo verificou-se que 81,25% destes estavam na *média e abaixo* dos escores dos demais alunos.

Estes achados permitem concluir que os alunos surdos não têm correspondido à expectativa das professoras. Conforme afirmam Ribeiro e Bregunci (1986, citado por Freire, 2000) freqüentemente se atribui a culpa do rendimento escolar ao aluno sem levar em consideração a pré-disposição do professor, sendo que as expectativas geram distorções que sustentam o fracasso escolar e atribuem as responsabilidades aos alunos e conseqüentemente há uma constante distorção da expectativa.

Os dados obtidos quanto a realização adequada das tarefas em classe, encontram-se na Figura 3.

FIGURA 3- Realização adequada das tarefas acadêmicas



Legenda: BA: Bem abaixo dos escores dos demais alunos; AB: Abaixo dos escores dos demais alunos; ME: Na média dos escores dos demais alunos; AC: Acima dos escores dos demais alunos e MA: Muito acima dos demais alunos.

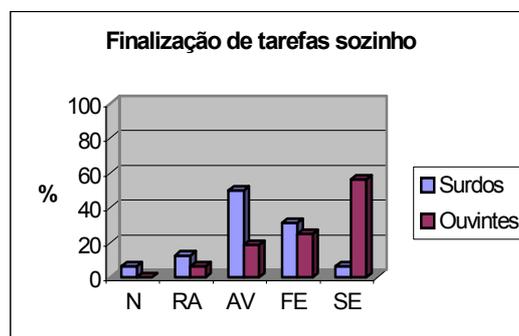
Quanto a avaliação das professoras neste aspecto, foi verificado no presente estudo, através da Figura 3, que somente 6,25% dos alunos surdos foram classificados como estando *bem abaixo* dos demais alunos. Além disso, 31,25% destes alunos foram categorizados como estando *abaixo* dos demais alunos, com apenas 6,25% dos ouvintes atribuídos nesta categorização.

Quanto a categoria na *média* dos demais alunos, verificou-se que 56,25% dos alunos surdos e 50% dos ouvintes foram assim avaliados. Nos demais aspectos (acima da média e muito acima da média dos demais alunos), constatou a prevalência dos ouvintes, com somente 6,25% dos estudantes surdos categorizados como *acima* dos demais alunos, já os ouvintes, 31,25% destes foram assim considerados. Constatou-se ainda que apenas 12,50% dos estudantes ouvintes foram tidos como estando *muito acima* dos demais alunos.

Ressalta-se assim, que de modo geral, a maioria dos alunos surdos (56,25%), segundo a avaliação das professoras, estavam na *média* dos demais alunos no que se refere a realização adequada das tarefas de classe. Já os alunos ouvintes, foram avaliados estando na *média* dos demais alunos (50%), bem como *acima* dos demais alunos (31,25%).

Na Figura 4 há os dados relativos a frequência com a qual os alunos finalizam as tarefas de classe sozinho.

FIGURA 4- Frequência que finaliza as tarefas de classe sozinho



Legenda: N: Nunca; RA: Raramente; AV: Às vezes; FE: Frequentemente e SE: Sempre

Foi constatado por meio da Figura 4 que 6,25% dos alunos surdos, de acordo com as professoras, *nunca* conseguiam finalizar as tarefas de classe sozinho, sendo que 12,50% dos surdos *raramente* conseguiam finalizar as tarefas de classe sem precisar de apoio. Verificou-se que 6,25% dos ouvintes receberam esta mesma categorização.

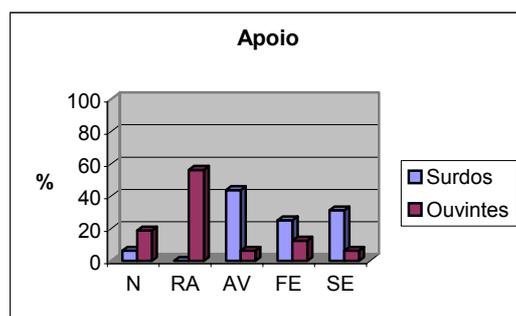
No entanto, metade dos estudantes surdos e 18,75% dos alunos ouvintes, segundo as professoras, *às vezes* conseguiam finalizar as tarefas em classe sozinhas. Acrescenta-se que 25% dos estudantes surdos e 18,75% dos ouvintes foram avaliados como finalizando suas tarefas *frequentemente*.

Quanto a este aspecto, as professoras demonstraram que 56,25% dos alunos ouvintes conseguia *sempre* êxito nesta atividade, consideraram ainda que somente 6,25% dos surdos *sempre* finalizavam suas tarefas sozinhos.

Por meio dos dados obtidos, pode-se considerar que 75% dos alunos ouvintes, de acordo com expectativa das professoras, conseguiam finalizar as suas tarefas de classe sozinhos frequentemente e sempre. Quanto aos alunos surdos, de acordo com estas professoras, apenas 31,25% conseguiam finalizar suas tarefas sozinhos e 50% deles, só o fazem *às vezes*.

Quanto a necessidade que os alunos apresentam em ter apoio constante para realizar as tarefas acadêmicas, os dados obtidos quanto a este aspecto encontram-se na Figura 5.

FIGURA 5- Apoio constante para realizar as tarefas acadêmicas



Legenda: N: Nunca; RA: Raramente; AV: Às vezes; FE: Frequentemente e SE: Sempre

Verificou-se por meio da Figura 5, que 18,75% dos alunos ouvintes e 6,25% dos surdos *nunca* precisavam de apoio, sendo que 56,25% dos alunos ouvintes *raramente* necessitavam de auxílio para realizar suas tarefas.

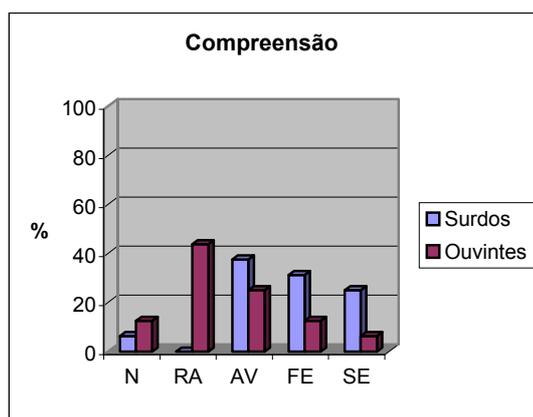
Constatou-se, que 37,50% dos alunos surdos precisavam de apoio *às vezes* para realizar suas tarefas, e apenas 6,25% dos ouvintes encontram-se nesta categoria. Além disso, as professoras relataram que 25% dos surdos precisam de apoio *frequentemente* e 31,25% de apoio *sempre* para realizar suas tarefas. Quanto aos alunos ouvintes, as professoras afirmaram que apenas 12,5% destes precisam de auxílio *frequente* e somente 6,25% de apoio *sempre*.

Com base nestes dados pode-se afirmar que os alunos surdos necessitam de mais apoio para realizar suas tarefas acadêmicas que os alunos ouvintes. Assim, conforme relata Silva e Pereira (2003) as professoras geralmente necessitam auxiliar os alunos surdos, seja facilitando as atividades, respondendo por eles, deixando-os realizar cópia, entre outros. Na

medida em que a professora ajuda o aluno a resolver as suas atividades, ela cria neste a imagem de inteligente, o que resulta, muitas vezes, em uma imagem idealizada. Nesta imagem desconsideram-se que a aprendizagem do aluno surdo é normal, ilimitada, mas que ocorre de modo diferente dos alunos ouvintes

Em relação à compreensão da matéria, a fim de assimilarem o conteúdo acadêmico por vezes os alunos necessitam de mais explicações. Os dados obtidos neste aspecto encontram-se indicados na Figura 6.

FIGURA 6- Compreensão- necessidade de mais explicações que os demais alunos



Legenda: N: Nunca; RA: Raramente; AV: Às vezes; FE: Frequentemente e SE: Sempre

Constatou-se por meio da Figura 6, que 6,25% dos estudantes surdos e 12,50% dos ouvintes *nunca* precisavam de mais explicações, sendo que 43,75% dos ouvintes *raramente* necessitam de mais explicações.

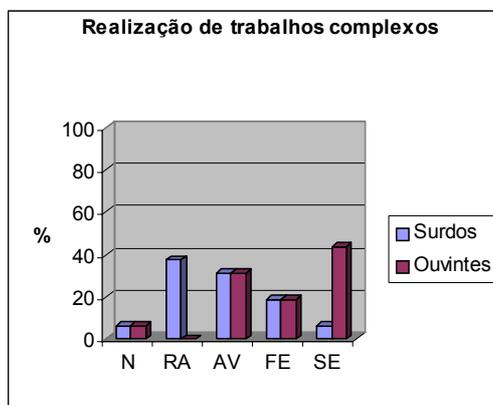
Verificou-se ainda que 37,50% dos surdos e 25% dos ouvintes às vezes necessitavam de mais explicações que os demais alunos.

De modo geral, verificou-se que os alunos surdos em sua maioria necessitavam de mais explicações para compreensão da matéria, visto que as professoras consideraram que 31,25% destes *frequêntemente* precisavam de mais explicações, além disso, observou-se que 25% dos alunos surdos foram tidos como estudantes que *sempre* necessitavam de mais explicações. Quanto a estes aspectos, as professoras mencionaram que 12,50% dos alunos ouvintes *frequêntemente* precisavam de mais explicações, e 6,25% destes alunos *sempre* necessitavam.

De acordo com Sacalowski (2001) os alunos surdos necessitam de mais explicações para compreender a matéria, pois apresentam dificuldade para entender o que lhes é dito. Segundo Glat (1998) é muito difícil imaginar um aluno surdo que não apresenta um domínio da língua oral assistindo uma aula tranqüilamente, pois sua dificuldade de abstração e falta de domínio do vocabulário não permitem que este receba as informações de forma adequada. Considera-se, então, que esses problemas favoreçam ao aluno surdo a ter dificuldades em apreender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Quanto a realização de trabalhos complexos, pode-se observar os dados relativos a este aspecto na Figura 7.

FIGURA 7- Trabalhos acadêmicos mais complexos, se os alunos conseguem realizá-los.



Legenda: N: Nunca; RA: Raramente; AV: Às vezes; FE: Frequentemente e SE: Sempre

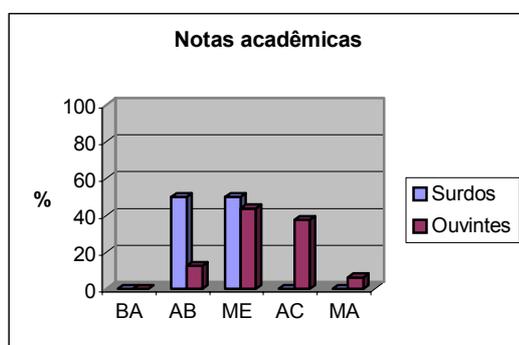
Na referida Figura 7 pode-se observar que apenas 6,25% dos ouvintes e surdos *nunca* conseguiam realizar os trabalhos mais complexos, sendo que 37,50% dos estudantes surdos *raramente* conseguiam realizá-los.

De modo geral, os alunos surdos e ouvintes em sua maioria o fazem *às vezes* (31,25%) e *frequentemente* (18,75%). Além disso, constatou-se que 43,75% dos alunos ouvintes *sempre* conseguiam realizar estes trabalhos, com somente 6,25% dos surdos nesta categoria.

Evidencia-se, assim, que os alunos ouvintes em sua maioria (62,50%), segundo as professoras, *frequentemente* e *sempre* realizam os trabalhos mais complexos. Já os surdos, metade destes, ou seja, 50% o fazem *às vezes* e *frequentemente*.

Com relação às notas acadêmicas, estas são apresentadas na Figura 8

FIGURA 8- Notas acadêmicas dos alunos



Legenda: BA: Bem abaixo dos escores dos demais alunos; AB: Abaixo dos escores dos demais alunos; ME: Na média dos escores dos demais alunos; AC: Acima dos escores dos demais alunos e MA: Muito acima dos demais alunos.

Observou-se que nenhum dos alunos foi tido como apresentando notas *bem abaixo* dos demais alunos.

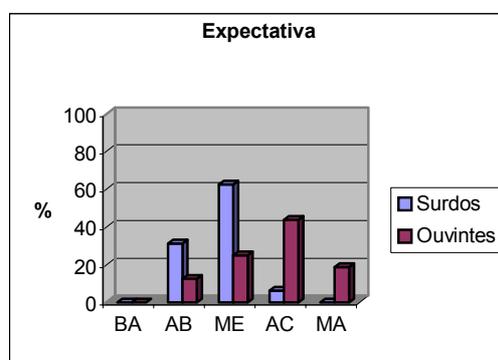
Dos alunos surdos, metade destes foram avaliados pelas professoras como apresentando notas acadêmicas *abaixo*, e a outra metade como tendo notas na *média* dos demais alunos. Já os estudantes ouvintes apenas 12,50% destes foram tidos pelas professoras como apresentando notas *abaixo* dos demais alunos, sendo que 43,75% deles foram vistos como estando na *média* dos demais alunos.

Somente os alunos ouvintes foram classificados como estando *acima* (37,50%) e *muito acima* (6,25%) dos demais alunos. Constatou-se, deste modo, que os alunos ouvintes, de acordo com as professoras, apresentavam notas acadêmicas superiores às obtidas pelos alunos surdos. Deste modo, o presente estudo encontrou os mesmos dados obtidos por Capellini (2001), no qual constatou que os alunos surdos apresentaram notas acadêmicas abaixo da média.

Na avaliação que as professoras realizaram quanto ao aprendizado acadêmico dos alunos surdos, tema 4, questão 8, verificou-se que este é inferior ao apresentado pelos alunos ouvintes.

Por meio da Figura 9, pode-se observar a expectativa das professoras quanto aos seus alunos.

FIGURA 9- Expectativa das professoras quanto aos alunos



Legenda: BA: Bem abaixo dos escores dos demais alunos; AB: Abaixo dos escores dos demais alunos; ME: Na média dos escores dos demais alunos; AC: Acima dos escores dos demais alunos e MA: Muito acima dos demais alunos.

Verificou-se por meio da Figura 9 que nenhuma professora considerou seus alunos como estando *bem abaixo* dos demais alunos, mas segundo elas, 31,25% dos estudantes surdos, e 12,50% dos ouvintes estão *abaixo* de suas expectativas, em relação aos demais alunos da sala.

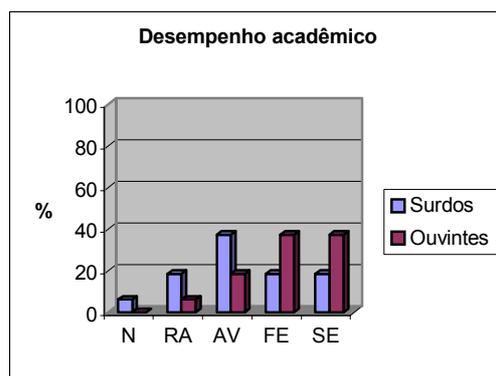
Mais da metade dos alunos surdos (62,50%) foram vistos como na *média* da expectativa, com apenas 25% dos ouvintes assim classificados. A maioria destes (43,75%) foi visto pelas professoras como estando *acima e muito acima* dos demais alunos (18,75%). Apenas 6,25% dos surdos foram vistos pelas professoras como apresentando uma expectativa *acima* dos demais alunos.

Assim, conclui-se que segundo as expectativas das professoras, os alunos surdos apresentavam-se na *média* dos demais alunos, já quanto aos ouvintes, estes estavam *acima* e *muito acima* dos demais alunos. Estes achados contradizem Pollack (1985), sendo que este afirmou que na classe há uma enorme expectativa dos professores para que o desempenho do aluno surdo seja igual, ou melhor, que os dos alunos ouvintes. Este autor realizou este estudo nos Estados Unidos da América, provavelmente uma realidade diferente do Brasil, local no qual foi feito o presente estudo.

Artrolli (1999) menciona que no contexto da sala de aula, as expectativas dos professores quanto aos alunos com deficiências está relacionado às dificuldades, sendo que esperam que os alunos produzam, que aprendam com facilidade, bem como que atendam às suas expectativas.

Quanto ao desempenho acadêmico, pode ser observado na Figura 10.

FIGURA 10- Desempenho acadêmico- se tem correspondido às expectativas e esforços das professoras



Legenda: N: Nunca; RA: Raramente; AV: Às vezes; FE: Frequentemente e SE: Sempre

Em relação ao desempenho acadêmico, segundo a Tabela 10, 6,25% dos surdos *nunca* correspondem às expectativas e esforços das professoras, e 18,75% destes alunos e 6,25% dos ouvintes *raramente* conseguem corresponder às mesmas.

Verificou-se, ainda, que 37,50% dos surdos e 18,75% dos ouvintes *às vezes* conseguem corresponder, sendo que 18,75% dos surdos e 37,50% dos ouvintes *frequentemente* o fazem. Além disso, esta mesma porcentagem foi obtida quanto à categoria *sempre* correspondem às expectativas. Deste modo, foi constatado uma porcentagem maior de alunos ouvintes que *sempre* correspondem ao que os professores esperam.

Como nos demais aspectos avaliados no presente estudo, os alunos ouvintes, de acordo com as expectativas das professoras, obtiveram um desempenho acadêmico superior ao apresentado pelos alunos surdos.

Conforme relata Martini e Del Prette (2002) é fundamental que as professoras se tornem conscientes de suas crenças e do efeito que elas ocasionam em sua prática, bem como sobre o desempenho dos seus alunos, e que sejam assessorados para ampliarem os seus esquemas de análise de modo a reconhecerem outros fatores que, por estarem mais diretamente sob controle do aluno e de sua atuação, contribuem para o sucesso escolar.

Após a conclusão da análise e discussão da segunda parte, ou seja, B- Análise dos dados obtidos nos questionários relativos a expectativa do professor quanto aos alunos., será analisada e discutida a seguir a terceira parte.

C. Análise da produção acadêmica e notas acadêmicas dos alunos surdos e ouvintes

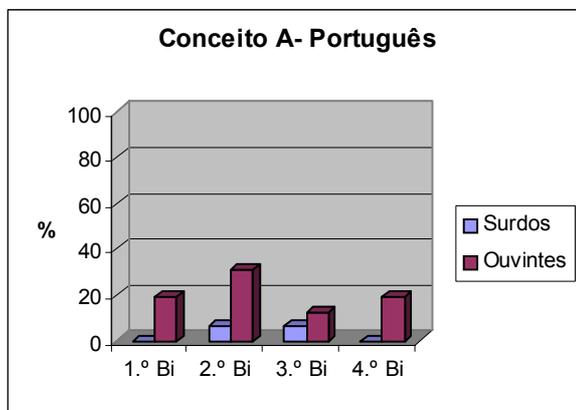
Os dados obtidos quanto à análise das notas acadêmicas e anotação do diário de campo foram traduzidos nos gráficos a seguir expostos, distribuídos em dois grupos:

a) Porcentagem de incidências dos diferentes conceitos obtidos pelos alunos na disciplina da Língua Portuguesa e b) Porcentagem de incidência dos diferentes conceitos obtidos pelos alunos na disciplina de Matemática, estes dados foram coletados nos bimestres letivos de 2003.

a) Porcentagem de incidência dos diferentes conceitos obtidos pelos alunos na disciplina da Língua Portuguesa

Na Figura 11 há a incidência do conceito A obtido pelos alunos.

FIGURA 11- CONCEITO A

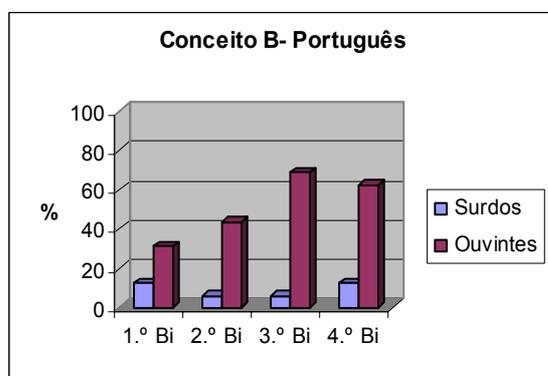


Quanto ao conceito A, observou-se na Figura 11 a pouca incidência de obtenção deste conceito pelos alunos, sendo que no 1.º bimestre apenas os ouvintes obtiveram este

conceito (18,75%), já no segundo e terceiro bimestre 6,25% dos alunos surdos apresentaram este conceito, por outro lado neste mesmo período 31,25% e 12,50% dos ouvintes obtiveram esta menção. Deste modo, pode-se constatar que os alunos ouvintes obtiveram mais este conceito durante os bimestres do ano letivo de 2003.

Por meio da Figura 12 pode-se verificar os dados obtidos quanto ao conceito B.

FIGURA 12- Conceito B

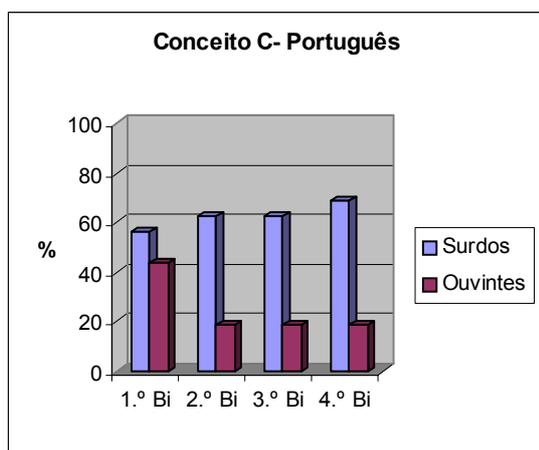


Verificou-se por meio da Figura 12 que não há um equilíbrio deste conceito obtidos pelos alunos surdos e ouvintes. No 1.º bimestre constatou que 12,50% dos surdos e 31,25% dos ouvintes obtiveram este conceito, já no 2.º bimestre esta porcentagem modificou para 6,25% dos alunos surdos e 43,75% dos ouvintes. Já no terceiro e último bimestres constatou-se que mais da metade dos alunos ouvintes (68,75% e 62,50% respectivamente) destes obtiveram este conceito, com apenas 6,25% e 12,50% dos surdos na mesma condição. Evidenciou-se, deste modo, que a maior obtenção deste conceito pelos alunos ouvintes.

Outro aspecto interessante de se notar na respectiva Figura, é que há pouca obtenção do conceito A pelos alunos ouvintes no primeiro bimestre, contudo este aspecto se altera, e no terceiro e quarto bimestre há maior obtenção deste conceito.

Na Figura 13 observou-se a incidência de alunos que obtiveram o conceito C.

FIGURA 13- Conceito C



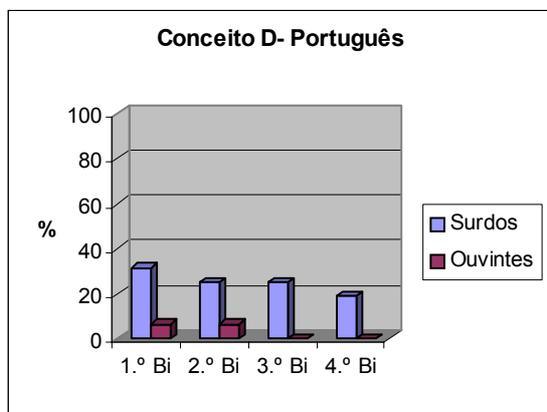
Verificou-se na Figura 13 que os alunos surdos em sua maioria (56,25%) e 43,75% dos ouvintes obtiveram o conceito C no 1º bimestre. Já no segundo e terceiro bimestres aumentou a incidência de alunos surdos que obtiveram este conceito, com 62,50%, e diminuiu a incidência de obtenção entre os ouvintes para 18,75%.

No último bimestre observou-se uma obtenção maior deste conceito pelos alunos surdos (68,75%) com a mesma incidência de obtenção entre os alunos ouvintes, ou seja, 18,75%.

Há pouca diferença da obtenção deste conceito entre os surdos e ouvintes no primeiro bimestre, contudo a partir do segundo bimestre há uma grande diferença, ou seja, maior obtenção do conceito C pelos surdos.

Quanto ao conceito D, na Figura 14 há os dados obtidos quanto a este.

FIGURA 14- Conceito D

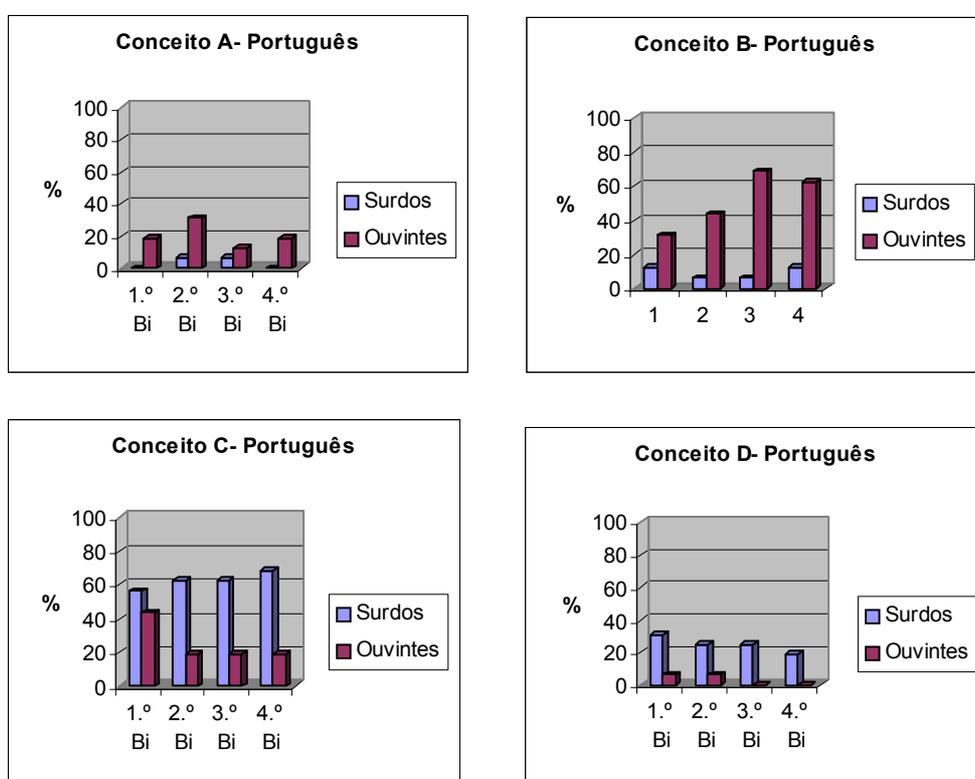


Por meio da Figura 14 pode-se observar a porcentagem de alunos que obtiveram o conceito D. Constatou-se por meio deste que 31,25% dos alunos surdos obtiveram esta menção no 1.º bimestre, com apenas 6,25% dos alunos ouvintes na mesma condição. No segundo bimestre observou-se que 25% dos surdos obtiveram este conceito, com 6,25% dos ouvintes na mesma condição. Nos demais bimestres constatou que apenas os alunos surdos receberam este conceito.

Pode-se observar a partir destes dados obtidos, que a incidência de obtenção deste conceito pelos alunos diminuiu progressivamente nos diferentes bimestres.

A Seguir pode-se ter uma visão geral das Figuras referentes aos quatro conceitos (A, B, C e D) obtidos pelos alunos na disciplina de língua portuguesa.

QUADRO 7- VISÃO GERAL DAS FIGURAS- Língua Portuguesa

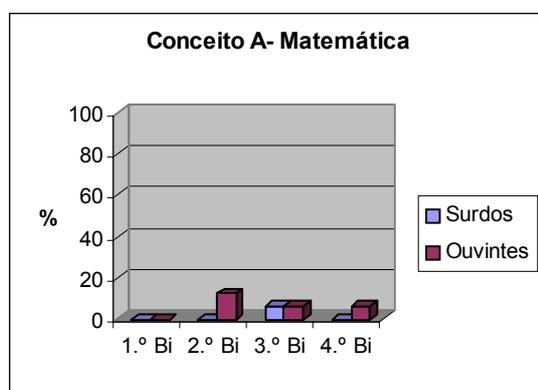


Por meio do Quadro 7, verificou-se que os alunos ouvintes obtiveram os melhores conceitos (A e B), enquanto que os alunos surdos as notas mais inferiores. Pode-se constatar ainda algo interessante, a inversão de conceitos obtidos pelos alunos, em que os ouvintes obtiveram o melhor conceito (A) e mais surdos receberam o pior conceito (D).

b) Porcentagem de incidência dos diferentes conceitos obtidos pelos alunos na disciplina de Matemática.

No que se refere ao conceito A obtidos pelos alunos na disciplina de Matemática, os dados referentes a este aspecto encontram-se na Figura 15.

FIGURA 15- Conceito A- Matemática

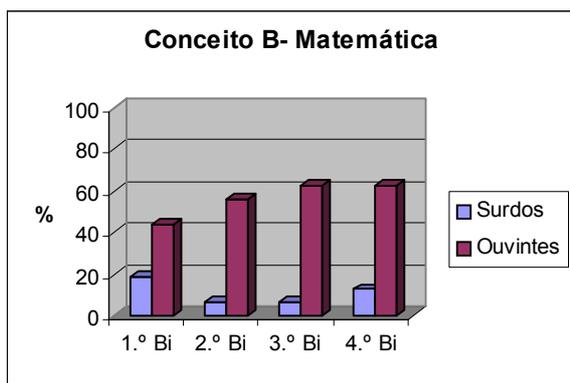


Observou-se na Figura 15 a pouca incidência do conceito A entre os alunos, com apenas 12,50% dos alunos ouvintes no 2.º bimestre obtiveram esta nota. No terceiro bimestre 6,25% dos surdos e ouvintes alcançaram esta menção. Já no quarto bimestre apenas 6,25% dos ouvintes obtiveram este conceito.

Pode-se constatar também que no terceiro bimestre ocorreu a mesma incidência do referido conceito, entre os alunos surdos e ouvintes.

Na Figura 16 encontram-se demonstrados os dados obtidos quanto ao conceito B na disciplina de matemática.

FIGURA 16- Conceito B- Matemática

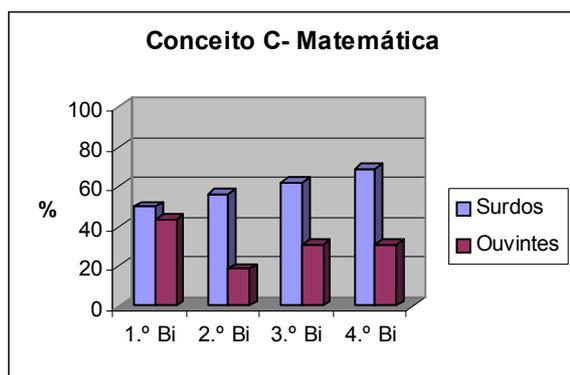


Na Figura 16, referente ao conceito na disciplina de matemática, verificou-se que os alunos surdos nos quatro bimestres apresentaram uma baixa incidência do conceito B, sendo de 18,75% no primeiro bimestre, nos demais bimestre foram: 6,25% no segundo e terceiro bimestres, e 12,50% no último. Quanto aos conceitos obtidos pelos alunos ouvintes, estes variaram de 43,75%, aumentando para uma incidência para 56,25% no segundo bimestre e 62,50% para os demais bimestres.

Analisando estes dados pode-se verificar a obtenção progressiva deste conceito pelos alunos ouvintes.

Na Figura 17 pode-se avaliar a incidência do conceito C

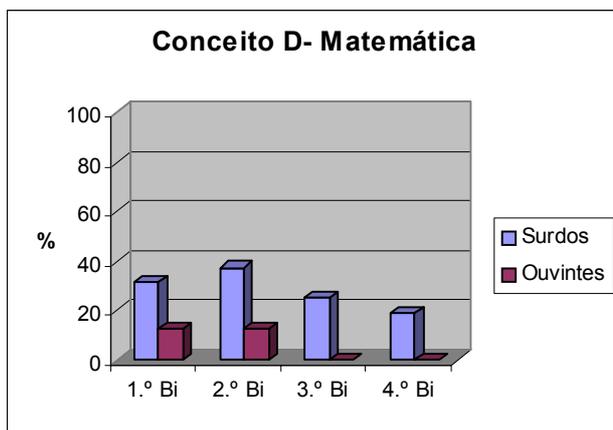
FIGURA 17- Conceito C- Matemática



Por meio da Figura 17 pode-se inferir que metade dos alunos surdos (50%) e 43,75% dos ouvintes no primeiro bimestre apresentaram este conceito. Nos demais bimestres aumentou a incidência entre os alunos surdos de obtenção deste conceito, sendo de: 56,25% no segundo, 62,50% no terceiro e 68,75% no quarto bimestre. Já quanto aos estudantes ouvintes, no segundo bimestre a incidência deste conceito foi de 18,75% e de 31,25% nos demais bimestres. Portanto, há maior obtenção deste conceito pelos alunos surdos.

Por meio da Figura 18 pode-se constatar os dados obtidos quanto a incidência do conceito D.

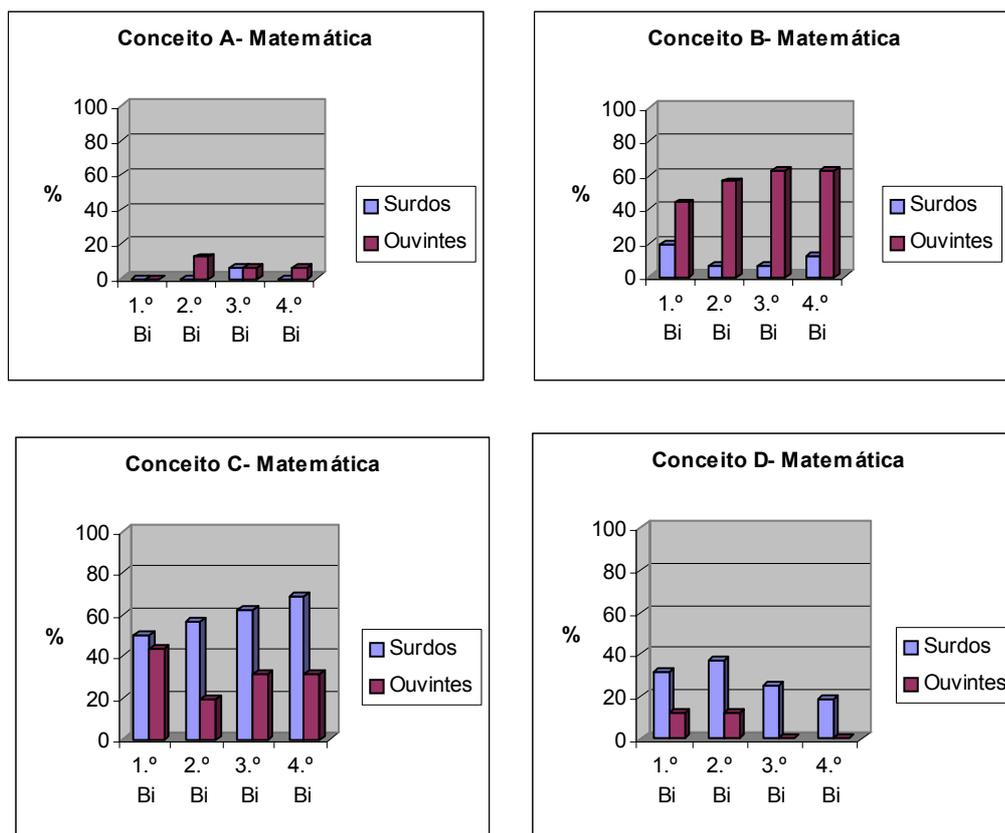
FIGURA 18- Conceito D- Matemática



Verificou-se na Figura 18 que durante os dois primeiros bimestres 12,50% dos ouvintes apresentaram este conceito. Quanto aos alunos surdos 31,25% destes obtiveram este conceito no primeiro bimestre e 37,50% no segundo bimestre. Nos demais bimestres apenas os alunos surdos alcançaram esta menção, com incidência de 25% no terceiro e de 18,75% no quarto bimestre.

A Seguir pode-se ter uma visão geral das Figuras referentes aos quatro conceitos (A, B, C e D) obtidos pelos alunos na disciplina de Matemática.

QUADRO 8- VISÃO GERAL DAS FIGURAS- Matemática



Por meio do Quadro 8 observa-se a pouca incidência de obtenção do conceito A pelos alunos. De modo geral, constatou-se que a maior incidência do conceito B pelos ouvintes e do conceito C pelos surdos. Quanto a menção D observou-se que a os surdos obtiveram esta nota, com poucos alunos ouvintes na mesma condição.

Analisando e comparando os Quadro 7 e Quadro 8 nota-se a pouca diferença entre a incidência dos conceitos obtidos pelos alunos nas disciplinas de Língua portuguesa e

Matemática. Deste modo, foi observado que os alunos surdos apresentaram notas acadêmicas inferiores às obtidas pelos alunos ouvintes.

Além dos conceitos obtidos pelos alunos, foi considerado no presente estudo a análise da produção acadêmica.

Os dados obtidos quanto à análise da produção acadêmica foram agrupados nas duas disciplinas (Língua portuguesa e Matemática). Teve-se como conduta analisar: a) a linguagem escrita, b) compreensão de textos, c) resolução de problemas matemáticos e d) operações matemáticas mais complexas. A seguir são apresentados estes dados.

a) Linguagem escrita

Quanto à linguagem escrita foram considerados os seguintes aspectos: acentuação, pontuação, grafia das palavras, concordância verbal e nominal e conteúdo da mensagem, entre outros. Na Tabela 13 há os dados relativos a este aspecto e as categorias utilizadas encontram-se descritas no Quadro 3 (página 46).

TABELA 13- Linguagem escrita

Categorias	N.º de alunos		%	
	surdos		ouvintes	
Péssimo	3	18,75	0	0
Ruim	5	31,25	1	6,25
Regular	4	25	1	6,25
Bom	4	25	14	87,50
Muito bom	0	0	0	0

Considerou-se cinco diferentes categorias para analisar o desempenho dos alunos quanto à linguagem escrita. Por meio da tabela 13 constatou-se que 18,75% dos alunos surdos apresentaram um desempenho *péssimo*, 31,25% destes alunos foram tidos como apresentando um desempenho *ruim* e 25% destes alunos apresentaram um desempenho *regular* e 25% desempenho *bom*. Já os alunos ouvintes maioria destes (87,50%) apresentaram-se como tendo um desempenho *bom*. Apenas 6,25% destes apresentaram-se como uma linguagem escrita *ruim* e 6,25% *regular*.

Assim, evidenciou-se que há maior comprometimento na escrita nos alunos surdos. Dos aspectos constatados verificou-se que os ouvintes apresentaram alterações relativas à grafia das palavras, uso de pontuação e acentuação, concordância verbal e nominal e outras falhas que denotam pouco domínio sobre a escrita. Já os alunos surdos apresentaram características próprias da escrita deles, como descritas por Fernandes (1990): uso de enunciados telegráficos, presença de ambigüidades, uso inadequado de preposições, vocabulário pobre, utilização de repetição para caracterizar plural e dificuldade para representar o que é abstrato. No entanto, em termos de conteúdo, observa-se um esforço dos alunos para transmitir sua mensagem.

b) Compreensão de textos

Neste aspecto, considerou-se a capacidade do aluno de compreender textos, bem como a matéria. Por meio da Tabela 14 pode-se constatar os dados obtidos quanto a este aspecto.

TABELA 14- Compreensão

Categorias	N.º de alunos surdos	%	N.º de alunos ouvintes	%
Péssimo	4	25	0	0
Ruim	4	25	0	0
Regular	4	25	0	0
Bom	4	25	14	87,50
Muito bom	0	0	2	12,5

Foi verificado na Tabela 14, quanto a compreensão de textos, que os alunos surdos apresentaram um desempenho bem distribuído quanto a esta habilidade, sendo que 25% destes apresentam um *péssimo* desempenho, 25% *ruim*, 25% *regular* e 25% *bom*.

Os alunos ouvintes, a maioria destes (87,50%) apresentam *boa* compreensão e 12,50% deles apresentavam um desempenho *muito bom*.

Conforme relatado por Sacaloski (2001), através da avaliação da compreensão de textos que se pode verificar a dimensão da problemática vivenciada pelo aluno surdo.

No presente estudo constatou-se que 50% destes apresentaram uma compreensão *péssima* e *ruim*, por outro lado, nenhum dos ouvintes foi assim classificado. Constata-se, assim, que os ouvintes apresentaram uma *boa* compreensão. Deste modo, pode-se observar as dificuldades de compreensão dos surdos.

De acordo com Mantoan (1998) estes alunos precisam do auxílio de ouvintes para compreender as explicações dos professores, sendo que tais atitudes são uma das grandes justificativas para a inclusão. No entanto, para a inclusão educacional dos surdos

ter êxito, deve-se considerar que o aluno deve aprender independentemente de ter um ‘colega’ para os auxiliar. Assim, a fim de se justificar a inclusão dos surdos há necessidade de se pautar em aspectos mais consolidados.

c) Resolução de problemas matemáticos

Na Tabela 15 encontram-se demonstrados os dados obtidos quanto a resolução de problemas matemáticos.

TABELA 15- Resolução de problemas matemáticos

Categorias	N.º de alunos surdos	%	N.º de alunos ouvintes	%
Péssimo	3	18,75	0	0
Ruim	5	31,25	0	0
Regular	2	12,50	3	18,75
Bom	5	31,25	5	31,25
Muito bom	1	6,25	8	50,0

Verifica-se por meio dos dados apresentados na Tabela 15, a habilidade dos alunos em resolução de problemas matemáticos. Observou-se que os alunos surdos apresentaram mais dificuldades nesta atividade que os ouvintes, pois somente estes alunos foram tidos como apresentando um desempenho *péssimo* (18,75%) e *ruim* (31,25%). Os demais alunos surdos, 12,50% destes apresentavam um desempenho *regular* e 31,25% *bom*. Ressalta-se que somente 6,25% destes alunos apresentam-se com *muito bom*.

Quanto à habilidade de resolução de problemas matemáticos os alunos ouvintes apresentaram uma discrepância se comparado ao apresentado pelos alunos surdos, pois apenas 18,75% destes foram tidos como apresentando uma habilidade *regular*, os demais alunos 31,25% foram categorizados com *bom* e metade deles como *muito bom*. Esta diferença pode ser justificada pela necessidade de compreensão da leitura para a execução da tarefa, uma vez que como constatado anteriormente, estes alunos apresentam mais dificuldades de compreensão que os alunos ouvintes.

Além disso, conforme menciona Kamii (1992) o conhecimento lógico matemático se estrutura a partir das relações e coordenações que o indivíduo fez em seu desenvolvimento. Fernandes (1990) relata ainda que o conhecimento lógico requer a linguagem simbólica verbal. Assim sendo, o aluno surdo pode apresentar um déficit no raciocínio matemático devido ao pobre desenvolvimento da linguagem.

d) Operações matemáticas mais complexas

Quanto a habilidades dos alunos em realizar operações matemáticas mais complexas, constatou-se por meio da Tabela 16 os dados obtidos quanto a este aspecto.

TABELA 16- Operações matemática mais complexas

Categorias	N.º de alunos surdos	%	N.º de alunos ouvintes	%
Péssimo	3	18,75	0	0
Ruim	6	37,50	0	0
Regular	4	25	4	25
Bom	3	18,75	12	75
Muito bom	0	0	0	0

Por meio da Tabela 16 constatou-se que os alunos surdos apresentaram maiores dificuldades em realizar estas operações que os ouvintes, pois metade destes alunos estavam como tendo um *péssimo* e *regular* capacidade nesta atividade. Apenas 25% destes alunos e 25% dos ouvintes foram vistos como apresentando um desempenho *regular*. A maioria dos alunos ouvintes, 75% apresentavam um desempenho *bom*, com apenas 18,75% dos surdos assim avaliados.

Fazendo a correlação destes dados, pode-se observar que as expectativas das professoras quanto ao aspecto acadêmico dos alunos, coincidem com os dados evidenciados nas análises das produções acadêmicas destes, bem como nas notas acadêmicas obtidas por eles.

Os alunos surdos apresentaram notas acadêmicas inferiores às apresentadas pelos alunos ouvintes, nas duas disciplinas consideradas no presente estudo. Além disso, nos diferentes aspectos considerados quanto a produção acadêmica observou-se que os alunos ouvintes apresentaram melhor rendimento.

Constatou-se, deste modo, que as expectativas das professoras quanto ao aspecto acadêmico dos alunos está condizente ao desempenho acadêmico apresentado pelos mesmos, ou seja, os surdos apresentaram desempenho inferior ao obtidos pelos ouvintes nos diferentes aspectos considerados no presente estudo.

Analisando a relação do professor com o aluno surdo, evidenciou-se que apesar destes profissionais desconhecerem as questões referentes as necessidades educacionais deste aluno, e analisarem que estes apresentam um rendimento acadêmico inferior aos ouvintes, contudo eles são favoráveis a inclusão dos surdos em salas comum de ensino regular.

CONCLUSÃO

A inclusão educacional vem se construindo em meio às discussões e debates que ocorrem em Universidades, Instituições e Sistemas Educacionais. Contudo, o processo inclusivo não está sendo realizado nestes locais, mas sim nos estabelecimentos de ensino, sendo efetivado pelos docentes que neles atuam, ou seja, as discussões estão distantes da realidade prática. Por isso, constata-se que a fim de que este processo seja analisado adequadamente, tendo em vista o aprimoramento do mesmo, faz-se necessário um estudo nos locais nos quais o mesmo está ocorrendo.

Nesta perspectiva, o presente estudo teve por conduta analisar a realidade *'in situ'*, com o intuito de verificar a real condição da inclusão dos surdos em sala de aula comum. Deste modo, um dos aspectos enfocado foi quanto ao preparo do professor para o processo inclusivo dos alunos surdos, por considerar ser este um aspecto indispensável para assegurar o aprendizado dos alunos inseridos em classe comum.

No que se refere a este aspecto, foi verificado que os professores têm apresentado uma formação deficitária, o que contribui para que eles se sintam despreparados para o processo inclusivo. Geralmente os docentes não são sequer orientados quanto à diversidade do alunado que poderá ter em sala de aula. Acrescenta-se a este dado o fato de que mais da metade das professoras que participaram do presente estudo, relataram não terem sido orientadas quanto a possibilidade de atuar com surdos.

Diante disto, pode-se concluir que o PNE- Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que estabeleceu a necessidade de assegurar a formação de professores nos níveis médio e superior, bem como formação dos professores já atuantes, não está vigorando, ou seja, a inclusão está ocorrendo, sem que os docentes sejam devidamente capacitados para

esta realidade educacional. Tal fato revela a inexistência de políticas efetivas voltadas para a clientela de alunos com NEEs.

Portanto, faz-se necessário assegurar uma formação, tanto inicial como continuada, que dê estrutura sólida a estes profissionais para atuar com todos os alunos, com ou sem NEEs, que priorize um aprendizado de qualidade, principalmente por considerar que os professores apresentam papel preponderante para a efetividade do processo inclusivo.

Assim, percebe-se que os cursos voltados às diferentes populações de alunos com NEEs que o professor poderá encontrar em sala de aula, entre eles surdos, promoverá o esclarecimento sobre as diferenças e/ou 'deficiências', facilitando, deste modo a convivência do professor com estes alunos.

Glat e Nogueira (2002) afirmam que é preciso que os professores sejam preparados por meio de cursos de capacitação. Estes cursos poderão criar condições para que estes profissionais respondam às necessidades de seus alunos, incluindo aqueles com NEEs (PRIETO, 2003).

Conforme relata Artrolli (1999, p. 80)

Garantir a formação adequada aos futuros profissionais, com discussão sólida sobre concepções de deficiência, mostrando o modelo clínico, com ênfase no modelo social e o concomitante reflexo na práxis pedagógica, preparará terreno para que o aluno deficiente seja recebido em classe comum por um docente sensibilizado para a educação desse alunado, melhor preparado para assegurar-lhe a apropriação do conteúdo sistematizado e possibilitar a ele melhores circunstâncias para a convivência social, pautada pela sua independência, respeito às suas decisões e direitos.

A educação inclusiva de qualidade necessita que o professor da classe comum tenha uma formação que contemple as características e diferenças de cada aluno, com suas perspectivas ampliadas desfocando das características peculiares dos alunos, passando a percebê-los como um todo. Além disso, a formação deste profissional deve estar pautada

em uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação continuada.

De acordo com Bueno (1999, p. 157)

A eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macrosociais e política educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional. O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças deficientes evidentes.

Dentre as várias responsabilidades que cabem a este profissional estão a de desenvolver habilidade, sensibilidade e competência técnica em interações diárias, bem como ter flexibilidade para fazer às adaptações frente às diferenças de cada indivíduo. Deste modo, a avaliação da aprendizagem dos alunos deve priorizar a aplicação dos conhecimentos, ou seja, o aspecto qualitativo ao quantitativo. Entretanto, constatou-se no presente estudo que isso não tem sido prática, pois apesar de afirmarem que os alunos surdos aprendem, observou-se que esta aprendizagem difere em relação aos alunos ouvintes, ou seja, as professoras apresentam uma expectativa diferente quanto ao aprendizado dos surdos, levando em consideração mais o aspecto quantitativo.

O principal obstáculo para a efetiva inclusão de alunos com NEEs está na expectativa do professor quanto à capacidade de aprendizagem dos seus alunos (BENCINI, 2001).

No estudo de Silva e Pereira (2003) as professoras consideraram que seus alunos surdos apresentavam condições de ter uma aprendizagem normal, no entanto, que ela ocorria de modo diferente, o que evidenciava a baixa expectativa das professoras em relação a aprendizagem dos surdos. O presente estudo constatou também a baixa

expectativa das professoras quanto ao aprendizado dos estudantes surdos, se comparado a expectativa que apresentavam quanto aos alunos ouvintes.

Deste modo, a fim de verificar se os relatos das professoras eram condizentes com a realidade acadêmica dos alunos, optou-se por comparar as expectativas com as notas e produção acadêmica.

Por meio destes, foi constatado que a expectativa das professoras, no que se refere ao desempenho acadêmico dos alunos, coincidia com a realidade apresentada pelos mesmos. As notas acadêmicas obtidas pelos alunos surdos, nas duas disciplinas consideradas no estudo, foi inferior às apresentadas pelos estudantes ouvintes. Quanto à produção acadêmica foi verificado também a diferença entre estes alunos, sendo que os surdos apresentaram mais dificuldades que os alunos ouvintes.

Estes resultados apontam que as expectativas das professoras quanto ao aspecto acadêmico destes alunos mostrou ser compatível ao apresentado por eles. No entanto, a partir disso pode-se questionar se o desempenho escolar dos alunos não sofreu influência da expectativa do professor, pois conforme menciona Freire (2000) a expectativa quanto ao desenvolvimento do aluno tem um peso determinante, pois pode implicar não só no desenvolvimento do aluno naquele momento, mas poderá influenciá-lo ao longo de sua vida. Assim, o desenvolvimento acadêmico do aluno pode estar contaminado pela expectativa do professor, sendo que isso apresenta duas faces: enquanto pré-determina o comportamento de alguns alunos para o sucesso escolar, pré-determina outros para o fracasso escolar.

O presente estudo constatou que a expectativa do professor quanto ao aprendizado escolar do alunado pode ter uma influência sobre o aprendizado do mesmo. Para que tal não acabe interferindo no desempenho acadêmico dos alunos surdos, faz-se necessário preparar

adequadamente os professores, desmistificando as deficiências, esclarecendo-os das possibilidades destes alunos e, sobretudo mudar o modo de ver estes estudantes, para assim evidenciar o potencial acadêmico que estes alunos apresentam. Além disso, que o professor acredite na sua competência para ensiná-los. Esse preparo poderá trazer subsídios para auxiliar o processo inclusivo, direcionando-o a alcançar a efetividade.

Desta forma, pode-se apontar a necessidade de melhor formação dos professores do ensino regular, principalmente considerando os desafios do cenário educacional inclusivo vigente, o qual exige profissional qualificado e preparado para a diversidade do alunado que encontrará em sala de aula.

Acrescenta-se que a formação inicial dos docentes deve se ater à formação contínua, sendo esta em serviço, diretamente no espaço escolar no qual são encontrados as reais dificuldades e anseios dos docentes e alunos. Além disso, é preciso que ocorra uma constante sensibilização dos professores, de modo que eles interajam eficazmente com os surdos, e possam promover, de fato, a inclusão educacional. No entanto, faz-se necessário também que as instâncias superiores de educação se posicionem favoráveis à capacitação dos docentes, e disponham meios para que os mesmos sejam adequadamente preparados.

Ressalta-se que muitos estudos têm sido realizados em torno do tema da inclusão. No entanto, apenas descrever as dificuldades que o processo inclusivo tem apresentado pouco auxílio na execução do mesmo. Dessa forma, é preciso desenvolver pesquisas que priorizem meios de auxiliar os profissionais do ensino regular que estão atuando com surdos, enfatizando a formação em serviço, abordando diferentes aspectos da prática pedagógica, tendo em vista contribuir para atenuar as lacunas que há em torno do tema da inclusão educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, K.L. **Screening Instrument for targeting educational risk (SIFTER)**. Little Rock, A.R. Educational Audiology Association Products Manager. 1989.

ARTROLLI, A.L. **A integração do aluno deficiente na classe comum: a visão do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciência. Unesp, Marília. 1999.

BANDURA, A. Self- efficacy determinants of anticipated fears and calamities. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, n.2, p. 464-469, 1983.

BATISTA, A.S. **Aprendizagem da leitura e da escrita de crianças surdas em diferentes contextos comunicativos**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2003.

BAUMEL, R.C.R.C.; CASTRO, A.M. Formação de professor e a escola inclusiva-questões atuais. **Integração**. Ano 14, n.24, p.6-11, 2002.

BEAUPRÈ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: Mantoan, M.T.E. (Org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, Editora Senac: 1997, p. 162-166.

BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de educação**. Santa Maria, RS: UFSMaria, 1993.

BENCINI, R. **Pessoas especiais**. Revista nova escola. Ano 16, n.139, p. 43, Jan/fev. Editora Abril, 2001.

BEVILACQUA, M.C. A criança deficiente auditiva e a escola. In: Balieiro, C.L.R. **Coleção ensinando- aprendendo, aprendendo- ensinando**. Cadernos Brasileiros de Educação, S.P.,1987.

BEVILACQUA, M.C.; FORMIGONI, G.M.P. **Audiologia Educacional: terapêutica para a criança deficiente auditiva**. Carapicuíba. Pro-fono, 1997.

BLANCO, R.; DUK, C. A integração de alunos com necessidades educativas especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: Mantoan, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, Editora Senac: 1997, p. 185.

BRASIL. Constituição. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 1793, de 27 de dezembro de 1994, proposta de inclusão de itens ou disciplinas acerca dos portadores de necessidades especiais nos currículos dos cursos de 2.º e 3.º graus.** Brasília. 1994 a.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Secretaria da Educação Especial. 1994c. Livro 1

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira.** Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Secretaria da Educação Fundamental. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação- PNE.** Brasília: INEP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação. Resolução N.º 2, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 2001b.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

BUENO, J.G.S. A educação do deficiente auditivo no Brasil-situação atual e perspectivas. **Tendências e desafio da educação especial.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, 1994.

BUENO, J.G.S. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.3, p. 12, 1999.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento.** v.9, n.54, p. 21-27, 2001.

BUFFA, M.J.M.B. **A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum.** Dissertação (Mestrado em Ciências). Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo. Bauru, 2002.

CAPELLINI, V.L.M.F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2002.

CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A.G.S. **Oralismo, comunicação total e bilingüismo na educação do surdo**. Temas sobre desenvolvimento, v.7, n.39, p. 15-22, 1998.

CARVALHO, R.E. **A política de integração do deficiente no Brasil**. SEE- Projeto de Educação Continuada, proposta de educação especial- 2.º módulo, São Paulo. 1997.

COSTA, M.P.R. **O deficiente auditivo: aquisição de linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino de leitura e escrita**. São Carlos: EdUFSCar, 1994.

DENARI, F.E. **Formação de professores e política nacional de inclusão: das teorias e projetos às imagens e praticas**. Texto gerador: GT Educação especial-VII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. 2003.

DORÉ, R.W.S.; BRUNET, J.P. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: Mantoan, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997, p.174-86.

FREIRE, F.A. A interação professor-aluno e suas implicações pedagógicas. Unopar **Cient. Ciênc. Hum. Educ.**, Londrina, v. 1, n.1, p. 115-121, 2000.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GLAT, R. **A integração de portadores de deficiência: uma reflexão**. 2.^a ed. Rio de Janeiro. Sette letras. (Questões atuais em educação especial, v. 1). 1998.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Integração**. Ano 14, n. 24, p. 22-28. 2002.

GOOD, T. Two decades os research on teacher expectations: findings and future directions. **Journal of Teacher Educational**. Ano 38, n. 4 p. 32-47, 1987.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto à escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1992.

KRANTZ, M. Programas de pais e filhos para o deficiente auditivo. In: Katz, J. **Tratado de audiologia clinica**. 3 ed. São Paulo: Manole, 1989, p. 1006-19.

LOPES FILHO, O.; CAMPOS, C.A.H. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997

LÖWE, A. **Detéccion, diagnóstico y tratamiento temprano en los niños con problemas de audición**. 2^a ed. Buenos Aires: Ed. Panamericana. 1990.

MACHESI, A. **El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas**. Madrid: Alianza editorial. 1987.

MADER G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: Mantoan, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997, p. 44-50.

MANTOAN, M.T.E. Ensino inclusivo/educação de qualidade para todos. **Integração**. Brasília: MEC, v.20, p.29-32, 1998.

MARQUES, C.A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: Mantoan, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnom, 1997. p. 18-22.

MARTINI, M.L.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Atribuições de casualidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental**. Interação em psicologia. v.6, n.2, p. 149- 56, 2002.

MAZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil. Historia e Políticas Publicas**. São Paulo: Cortez. 1996.

MENDES E G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Texto apostilado.

MENDES, E.G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Integração**. Ano 14, n. 24, p.12-17, 2002.

MINTO, C. **A Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira**. Texto Mimeo. 1998.

MOREJÓN, K. **A inclusão escolar em Santa Maria/R.S. na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e dos seus professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2001.

O aluno surdo na educação básica superior. [on line] [consultado 1 de agosto 2003]; [25 telas]. Disponível: url: http://www.ines.org.br/ines-livros/Fasc6_PRINCIPAL.HTM.

OLIVEIRA, S.S. **Formação continuada de professores e informática educativa na escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de

Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [on line] [consultado 10 de Setembro de 2004]. Disponível <<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>>.

PARIZZI, R.A. **A pratica pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2000.

PEDROSO, C.C.A. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2001.

PETRECHEN, D.R.D. **Desenvolvimento da escrita em crianças surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2001

PRIETO, R.G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: Silva, S.; Vizim, M. (Org). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das letras, 2003.

POLLACK, D. **Educational Audiology for the Limited Hearing Infant and Pre-Schooler**. Springfield, IL. 1985.

QUADROS, R. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

REIS, A.C.M.B. **Integração da criança portadora de deficiência auditiva no ensino regular: um programa de orientação a professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1996.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula; as expectativas das professoras como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: Patto, M.H.S. (Org). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Queiroz, 1983, p. 258-295.

SACALOSKI, M.; GUERRA, G., ALAVARSI, E. **Fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 222-25.

SACALOSKI, M. **Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos**. Tese de doutorado. Distúrbios da Comunicação Humana. Escola Paulista de Medicina. São Paulo. 2001.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: Imago, 1998, p.205.

SANTORO, B.M.R. **Contando histórias, programando o ensino: contribuições para a pré-escola com alunos surdos.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1994.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SÃO PAULO, Deliberação 3-5-2000. **S.Paulo: Conselho Estadual de Educação, D.O.E. de 4/05/2000, p. 9-10.**

SCHWARTZMAN, J.S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: Mantoan, M.T.E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997, p. 62-6.

SILVA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: teoria e pesquisa.** v. 19, n. 2, mai/ago, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre. Artmed, 1999

THOMA, A. S. **Os surdos e a escola regular: Inclusão ou Exclusão?** Santa Cruz do Sul: Reflexão e Ação, UNISC, v.6, n. 2, jul/dez, 1998.

ANEXO 1

Questionário dos Professores

Nome: _____ Sexo: _____ Idade: _____
Formada na Instituição (ano): _____ Tempo que leciona (anos): _____
Escola que atua: _____
Série que Leciona: _____
Matéria e período que leciona: _____

1. Você foi orientada sobre a possibilidade de ter aluno surdo em classe?

Sim Não

Se a resposta for afirmativa, de que tipo foi esta orientação? _____

2 Há quanto tempo possui alunos com surdez incluídos em sala de aula?

1ano a 5 anos 5anos a 10 anos Mais de 10 anos

3. Quais destes aspectos da surdez você tem conhecimento?

causas (fatores que ocasionam a surdez)

graus (leve, moderada, severa e profunda)

locais de alteração na orelha e vias auditivas (perda condutiva, neurosensorial e mista).

período de ocorrência (antes ou depois da pessoa ter aprendido a falar)

abordagens educacionais (abordagem oral, bilingüísmo e comunicação total)

Se tem este conhecimento, como ele ocorreu? _____

4. Dos aspectos listados a seguir, como você se vê para atender alunos surdos:

Capacitado

Capacitado, mais sentindo-me receoso

Sem capacitação

Justifique sua resposta: _____

5. Qual a sua expectativa, em relação a sua formação acadêmica para atuar com alunos surdos? _____

6. Você fez algum curso que abordasse o tema da educação especial voltado aos surdos? Sim Não

Se sua resposta for afirmativa, qual tipo de curso? _____

7. Com relação à afirmação de que o aluno surdo não consegue aprender como os demais alunos, você concorda?

Sim Não

Justifique: _____

8. Você conhece algum professor que atua em classe comum com aluno surdo incluído em sala de aula? Sim Não

Se sua resposta for afirmativa, qual o relato deste professor em relação ao desempenho deste aluno? _____

ANEXO 2

Avaliação dos Alunos:

Nome:

Sexo:

Idade:

Série:

Escola:

Cidade:

Tipo da perda auditiva:

Faz uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI)? () Sim () Não

Tem acompanhamento fonoaudiológico? () Sim. Quanto tempo: Não ()

Tem acompanhamento pedagógico? () Sim. Quanto tempo: Não ()

Faça um X na opção que você escolher.

ACADÊMICO					
1. De acordo com o esperado por você, como está o potencial de desenvolvimento acadêmico deste aluno?	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
2. Como você classificaria o rendimento acadêmico deste aluno quando comparado ao restante da classe?	Muito acima dos escores dos demais alunos	Acima dos escores dos demais alunos	Na média dos escores dos demais alunos	Abaixo dos escores dos demais alunos	Bem abaixo dos escores dos demais alunos
3. Em relação à realização adequada das tarefas propostas em classe, como seu aluno se enquadra?	Muito acima dos demais alunos	Acima dos demais alunos	Na média dos demais alunos	Abaixo dos demais alunos	Bem abaixo dos demais alunos
4. Com que frequência este aluno finaliza as tarefas em classe sozinho?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

5. Este aluno necessita de apoio constante para realizar as tarefas acadêmicas?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
6. Com relação à compreensão da matéria, este aluno precisa de mais explicações que os demais alunos?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
7. Em relação aos trabalhos acadêmicos mais complexos, este aluno consegue realiza-los?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
8. Quanto às notas acadêmicas deste aluno, como tem se mostrado em relação aos demais alunos?	Muito acima dos demais alunos	Acima dos demais alunos	Na média dos demais alunos	Abaixo dos demais alunos	Bem abaixo dos demais alunos
9. Qual é o nível de expectativa quanto a este aluno quando comparado ao restante da sala?	Muito acima dos demais alunos	Acima dos demais alunos	Na média dos demais alunos	Abaixo dos demais alunos	Bem abaixo dos demais alunos
10. Quanto ao desempenho acadêmico, este aluno tem correspondido às suas expectativas e esforços?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Observações (caso queira relatar algo que não perguntado): _____

ANEXO 3

Notas acadêmicas dos alunos surdos e ouvintes:

QUADRO 9- Notas acadêmicas dos alunos surdos e ouvintes

ALUNOS SURDOS	1.º		2.º		3.º		4.º	
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
A1	D	D	D	D	D	D	D	D
A2	C	C	C	D	D	D	C	C
A3	C	C	C	C	C	C	C	C
A4	C	C	C	C	C	C	C	C
A5	C	C	C	C	C	C	C	C
A6	C	C	C	C	C	C	C	C
A7	D	D	D	D	C	C	C	C
A8	C	C	C	C	C	C	C	C
A9	B	B	B	C	B	B	B	B
A10	B	B	B	B	B	B	C	C
A11	C	C	C	C	C	C	C	C
A12	D	D	D	D	D	D	D	D
A13	D	D	C	D	C	C	C	C
A14	C	C	C	C	C	C	C	C
A15	D	D	D	D	D	D	D	D
A16	B	B	A	B	A	A	B	B
ALUNOS OUVINTES	1.º		2.º		3.º		4.º	
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
A17	C	D	C	C	C	C	C	C
A18	D	D	D	D	C	C	C	C
A19	C	C	B	B	B	B	B	B
A20	C	C	C	B	B	B	B	B
A21	C	C	B	C	B	B	B	B
A22	C	C	B	B	B	B	B	B
A23	C	C	B	B	C	C	C	C
A24	A	B	A	A	A	B	A	B
A25	C	C	C	C	B	C	B	C
A26	B	B	B	D	B	C	B	C
A27	B	B	B	B	B	B	B	B
A28	B	B	A	B	B	B	B	B
A29	B	B	A	B	B	B	B	B
A30	A	B	A	A	B	B	A	A
A31	B	C	B	B	B	B	B	B
A32	A	B	A	B	A	A	A	B

ANEXO 4

Roteiro de anotação da produção acadêmica dos alunos:

Nome do aluno:

Professor:

Escola:

LÍNGUA PORTUGUESA					
1. A linguagem escrita considerando-se os vários aspectos (acentuação, pontuação grafia das palavras, bem como conteúdo da mensagem) é:	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
2. Quanto ao aspecto da compreensão de texto, observa-se que o desempenho do aluno é:	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
MATEMÁTICA					
3. A resolução de problemas matemáticos pelo aluno é:	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
4. Quanto à realização de operações matemáticas mais complexas (que envolve saber utilizar os vários conceitos matemáticos aprendido pelo aluno), o desempenho dele é:	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Péssimo

ANEXO 5

Carta de esclarecimento da pesquisa e termo de consentimento dos diretores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sr.(a) Diretor (a)

Venho pelo presente, solicitar sua anuência para aplicar questionários junto aos professores desta escola que tenham alunos surdos incluídos em sua classe. Além disso, solicito a sua autorização para anotar as notas acadêmicas obtidas pelo aluno nos diferentes bimestres do ano nas matérias de português e matemática, e ter acesso ao material acadêmico destes alunos nestas respectivas matérias.

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo conhecer a expectativa do professor quanto ao processo inclusivo dos alunos surdos, com intuito, a futuramente, auxiliá-los no desenvolvimento do seu trabalho. Salienta-se que este projeto é de âmbito nacional.

Julgo necessário esclarecer que as informações obtidas serão utilizadas para fins científicos, resguardados toda a identidade da escola, alunos e dos professores participantes, e desde já, comprometo-me a devolvê-las, em cópia impressa e/ou divulgação durante as reuniões de HTPC. Ressalta-se que os dados relativos à identificação dos alunos, professores, da escola, e quaisquer outros que estejam envolvidos serão mantidos em sigilo.

Sua colaboração é imprescindível ao sucesso deste projeto.

Coloco-me à disposição para quaisquer outras informações que se fizerem necessárias.

Desde já agradeço,

Cordialmente

Andreza Marques de Castro Leão
Responsável pelo projeto

Termo de Consentimento

Autorizo a pesquisadora a realizar a pesquisa nesta escola, bem como a utilizar os dados obtidos para a elaboração da pesquisa sobre “Inclusão do aluno surdo: avaliando seu desempenho acadêmico e a expectativa do professor”. Discuti com a fonoaudióloga e recebi por escrito informações suficientes sobre o estudo. Estou ciente dos objetivos do trabalho, de que os procedimentos realizados não causarão nenhum risco para o professor, nem para o aluno, bem como sobre a retirada de meu consentimento de participação, caso o deseje.

Sei também que esta pesquisa não ocasionará nenhum custo ou compensação financeira para a escola.

Escola:

Assinatura da responsável pela escola

Carta de esclarecimento da pesquisa e termo de consentimento dos professores:

Para os professores

Prezado professor,

Sabemos das dificuldades e dos desafios que representa a inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais nas práticas educativas regulares. As condições para a inclusão são precárias e o professor tem estado muito sozinho neste processo. Faz-se necessário o desenvolvimento de instrumentos de forma de avaliação que nos permita entender melhor estas dificuldades. Para tanto, solicito sua colaboração no trabalho sobre a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos surdos e ouvintes, sendo que venho pedir que responda a um questionário que se encontra em anexo. Os dados deste questionário serão empregados na elaboração de uma dissertação de mestrado "Inclusão do aluno surdo: avaliando seu desempenho acadêmico e a formação do professor". Espero com esta pesquisa colher informações que auxiliem na melhora da qualidade do processo de inclusão na escola comum. Os dados de identificação relativos ao seu aluno e a você serão mantidos em sigilo.

É garantida a liberdade de retirada de consentimento a qualquer momento e também a de deixar de participar deste estudo, sem que haja prejuízo para você ou seu aluno.

Coloco-me à disposição para quaisquer outras informações que se fizerem necessárias.

Na certeza de vossa atenção, nosso respeito,

Andreza M. de C. Leão-

Fonoaudióloga

Termo de Consentimento

Concordo voluntariamente em participar na testagem realizada pela fonoaudióloga Andreza Marques de Castro Leão em responder ao questionário que me foi enviado. Autorizo a pesquisadora a utilizar os dados obtidos para a elaboração da pesquisa sobre “Inclusão do aluno surdo: avaliando seu desempenho acadêmico e a expectativa do professor”. Discuti com a fonoaudióloga e recebi por escrito informações suficientes sobre o estudo. Estou ciente dos objetivos do trabalho, de que os procedimentos realizados não causarão nenhum risco para mim ou para meu aluno, bem como sobre a retirada de meu consentimento de participação, caso o deseje.

Sei também que esta pesquisa não ocasionará nenhum custo ou compensação financeira para mim ou meu aluno.

Data: _____

Assinatura do professor

Dclaração

Eu, Andreza Marques de Castro Leão, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste indivíduo/responsável para a participação neste estudo.

Data: _____

Assinatura do responsável pelo estudo

Questionário dos professores (anterior à validação semântica):

Questionário dos professores

Identificação:

Nome: _____ Data de Nascimento: _____ Sexo: _____

Formada em: _____ Data: _____

Tempo de atuação profissional: _____

Escola que atua: _____

Série e grau que ensina: _____

Matéria que leciona: _____

1 Há quanto tempo atua na área de educação?

() Menos de 1 ano a 3 anos;

() 3 a 7 anos;

() 7 a 11 anos;

() 11 a 15 anos;

() Mais de 15 anos.

2. Você já teve conhecimento sobre a surdez? () Sim Não()

Se teve conhecimento, de que tipo? _____

3. Você obteve alguma orientação para o trabalho com o aluno surdo?

() Sim Não()

Caso afirmativa, de que tipo foi esta orientação? _____

4. Você se considera preparada para atendê-los?

Sim Não

5. Você fez algum curso que abordasse o tema da educação especial para atuar com alunos surdos?

Sim Não

6. Você sente necessidade de maior conhecimento sobre a surdez?

Sim Não

7. Você conhece outro professor que atua com alunos surdos?

Sim Não

ANEXO 8

Avaliação dos alunos (anterior à validação semântica):*Avaliação do aluno*Identificação

Nome: Sexo: Idade: Série:

Escola:

Professor:

Caracterização da perda auditiva:

Faz uso de AASI? () Sim () Não

Tem acompanhamento fonoaudiológico? () Sim. Quanto tempo: Não ()

Tem acompanhamento pedagógico? () Sim. Quanto tempo: Não ()

ACADÊMICO					
1. Qual é o nível de expectativa quanto a este aluno quando comparado ao restante da sala?	Acima		Na média		Abaixo
	5	4	3	2	1
2. De acordo com o esperado por você, como está o potencial de desenvolvimento desse aluno?	Igual		Abaixo		Muito abaixo
	5	4	3	2	1
3. Como você classificaria o rendimento acadêmico desse aluno Quando comparado ao restante da classe?	Acima		Na média		Abaixo
	5	4	3	2	1
4. Com que frequência este aluno finaliza as tarefas em classe sozinho?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
	5	4	3	2	1
5. Este aluno necessita de ajuda constante para	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
	5	4	3	2	1

terminar as tarefas?					
6. Quanto a compreensão da matéria, este aluno precisa de mais explicações?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
	5	4	3	2	1
7. Em relação aos trabalhos acadêmicos mais complexos, este aluno consegue realizá-los?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
	5	4	3	2	1