



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

ALINE TAVARES DE LUCENA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO
DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DE ALUNOS
SURDOS**

**CAMPINA GRANDE-PB
2011**

ALINE TAVARES DE LUCENA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO
DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DE ALUNOS
SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura e
Formação em Psicologia da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento às
exigências legais para a obtenção do título
de Bacharel e Licenciada em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria do Carmo Eulálio

**CAMPINA GRANDE-PB
2011**


ALINE TAVARES DE LUCENA


**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO
DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DE ALUNOS
SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura e
Formação em Psicologia da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento às
exigências legais para a obtenção do título
de Bacharel e Licenciada em Psicologia.

Aprovada em 24/05/2011.


Profª Drª Maria do Carmo Eulálio/ UEPB
Orientadora


Profª. Ms. Luisa de Maillac Ramos Soares / UFCG
Examinadora


Profª. Ms. Maria José Cabral de Oliveira / UEPB
Examinadora

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

L935c Lucena, Aline Tavares de.
Concepções de Professores acerca do Desenvolvimento Sociocognitivo de Alunos Surdos [manuscrito] / Aline Tavares de Lucena. – 2011.

51 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas, 2011.

“Orientação: Profa. Dra. Maria do Carmo Eulálio, Departamento de Psicologia”.

1. Pessoas com necessidades especiais.. 2. Inclusão Social. 3. Ensino Regular. I. Título.

21. ed. CDD 371.92

DEDICATÓRIA

À minha avó, Josefa Daniel, (*in memoriam*), que sempre acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a Maria do Carmo Eulálio pela orientação, paciência e atenção dispensada durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores que fizeram parte da pesquisa, e que gentilmente aceitaram participar deste estudo e muito contribuíram.

Aos meus pais Alírio de Lucena e Maria do Socorro Tavares de Lucena que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Ao meu irmão, Alírio de Lucena Filho, pelo carinho demonstrado.

A Paulo Fernando Alves pelos inúmeros “puxões de orelha”, que sempre soaram como incentivo.

Aos meus queridos amigos Lucilaide Medeiros, Gilseane Cantalice, Vanessa Lacerda, Héryko Alves, Raquel Almeida, Ester Luiz, Paulo Almeida, George Lucena e Erondina Meira pela amizade que têm por mim, sabendo que esta é recíproca.

Aos colegas de turma, em especial, Gal Barbosa, Flávio Santos, Fernanda Nunes e Natália Bezerra por todos os momentos que passamos juntos ao longo destes cinco anos.

Aos funcionários da Clínica de Psicologia, Heraldo, Chagas e Vanildo Cardoso, pela amizade e presteza quando me foram necessárias.

Como confessar esse defeito de um sentido que devia ser, em mim, mais perfeito que nos outros, de um sentido que, em tempos atrás, foi tão perfeito como poucos homens dedicados à mesma arte que eu possuía! Não me era, contudo possível dizer aos homens: “Falai mais alto, gritai, pois eu estou surdo”.

Beethoven

RESUMO

A escolarização do aluno surdo é um desafio para a criatividade de professores, diretores e outras pessoas envolvidas com a sua educação. Portanto, a existência de questões como: o aluno surdo tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que os demais alunos considerados “normais”? A educação formal supre as necessidades educacionais do aluno surdo? são pertinentes. **Este trabalho teve como objetivo** conhecer as concepções de professores que atuam em instituições de ensino regular (públicas e/ou privadas) na cidade de Campina Grande-PB acerca do desenvolvimento sociocognitivo de alunos surdos. Participaram desse estudo dez professores que ensinam a alunos surdos em instituições de ensino regular (públicas e/ou privadas) desta cidade. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas registradas em um aparelho digital, e posteriormente transcritas, agrupadas e categorizadas em: concepções dos professores acerca da surdez; tipo de comunicação utilizado pelo professor com o aluno surdo; nível de capacitação (qualificação) dos professores para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos; metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem; principais dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem; percepções dos professores acerca da interação dos alunos surdos com os demais alunos; percepções dos professores acerca da garantia do sucesso do aluno surdo no ensino regular. Os resultados obtidos no estudo demonstraram que a maioria dos professores compreende a surdez a partir de um modelo clínico-terapêutico, frisando a atenção sobre a falta/deficiência auditiva de seus alunos; verificou-se que, a leitura labial é a forma de comunicação mais utilizada pelos professores entrevistados; pôde-se identificar que apenas um participante possui capacitação, nível I em LIBRAS. Observou-se também que os professores utilizam várias metodologias no processo ensino-aprendizagem, privilegiando códigos visuais. Os professores destacaram que a principal dificuldade encontrada no processo ensino-aprendizagem centraliza-se na falta de capacitação. Expressaram que os alunos surdos interagem muito bem com os demais alunos ouvintes e que estes são sociáveis, bem aceitos e encarados como qualquer um dos colegas. Consideraram que tanto a capacitação profissional, como a necessidade de um intérprete, são instrumentos necessários para garantir o sucesso do aluno surdo no ensino regular. Pôde-se perceber que os alunos surdos podem se desenvolver da mesma forma que os demais alunos considerados “normais”, no entanto, a educação formal não supre as necessidades de aprendizagem do aluno surdo, pois não oferece condições adequadas para que esse possa se desenvolver e permanecer no ambiente escolar de forma satisfatória.

Palavras chaves: Professor, ensino regular, aluno surdo.

ABSTRACT

The education of deaf students is a challenge to the creativity of teachers, principals and others involved with their education. Therefore, the existence of such issues as: the deaf student has the same possibilities of development that the other students considered "normal"? Formal education meets the educational needs of deaf students? are relevant. This study aimed to ascertain the views of professionals working in institutions of education (public and / or private) in Campina Grande - PB about social cognitive development of deaf students. Participated in this study, ten teachers who teach deaf students in regular education institutions (public and / or private) in this city. Data were collected through semi-structured interviews recorded in an electromagnetic device, and then transcribed, grouped and categorized as: teachers' conceptions about deafness, type of communication used by the teacher with the deaf student, level of training (qualification) to meet the educational needs of deaf students; methodologies used in teaching-learning process; main difficulties encountered in the teaching-learning, teachers' perceptions of the interaction of deaf students with other students, teachers' perceptions about the security of student success deaf in mainstream education. The results from this study showed that most teachers understand deafness from a clinical therapeutic model, emphasizing the lack of attention / hearing impaired students, it was found that lip-reading is a form of communication more used by the teachers, we could identify only one participant who has training, level I LB. It was also noted that teachers use different methodologies in the teaching-learning emphasizing visual codes. Teachers pointed out that the main difficulty in the teaching-learning centers on the lack of training. Expressed that the deaf students interact well with other students and listeners that they are sociable, well accepted and seen as any of his colleagues. They considered that both the professional training, the need for an interpreter, are necessary tools to ensure the success of deaf students into mainstream education. We could see that deaf students can develop the same way as the other students considered "normal", however, formal education does not meet the learning needs of deaf students, since it provides suitable conditions for this can be developed and stay in school satisfactorily.

KEYWORDS: Teacher, regular education, deaf students.

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO.....	11
2REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1Conhecendo a surdez	13
2.2Breve percurso da educação dos surdos	17
2.3Sobre a língua de sinais	21
2.4O surdo e o ensino regular	22
3METODOLOGIA.....	25
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	29
5CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
6REFERÊNCIAS	39
7APÊNDICES	42
8ANEXOS	48

1 INTRODUÇÃO

O primeiro contato com uma pessoa surda costuma causar incompreensão. Certamente, muitas pessoas devem se perguntar o que significa ser surdo. Diante das respostas, é muito comum a afirmação de que os surdos não apresentam nenhuma forma de comunicação ou linguagem desenvolvida, de que seus pensamentos são concretos ou primitivos.

Estas ideias e concepções partem de uma filosofia que se convencionou chamar de Oralismo. Os adeptos da abordagem oral acreditam que os surdos apresentam dificuldades de abstração, generalização, simbolização, dentre outras, e concluem que estes problemas podem ser evitados quando esses sujeitos passam por um treinamento intensivo da fala e da leitura da fala (leitura labial), adquirindo um desenvolvimento próximo aos padrões de normalidade (KIRK; GALLAGHER, 1991).

No entanto, existe outra abordagem que traz, fundamentalmente, uma nova concepção de surdez. De acordo com a concepção pedagógica e social, o surdo não é compreendido como um sujeito limitado por sua perda, mas como um sujeito em desenvolvimento que conhece e aprende, tanto mais por meio da experiência visual do que pela possível percepção acústica. Nesse contexto, as potencialidades dessas pessoas são mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, as quais encontram na língua de sinais seu principal meio de concretização (FERNANDES, 2003).

Apesar dos grandes esforços dos pesquisadores e educadores em demonstrar que o tipo de comunicação utilizado na abordagem oral não é o mais adequado para o surdo, tendo em vista que sua aprendizagem é muito difícil e complicada, o Oralismo foi (e continua sendo) uma abordagem dominante, e trouxe a prevalência de um modelo de educação impregnado de uma visão clínico-terapêutica, isto é, voltada para a reabilitação da audição e da fala – esta última tomada como sinônimo de linguagem (FERNANDES, 2003).

Face ao quadro exposto, pode-se conjecturar que a escolarização do aluno surdo é um desafio para a criatividade de professores, diretores e outras pessoas envolvidas com a sua educação. Portanto, pode-se indagar: o aluno surdo tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que os demais alunos considerados “normais”? A educação formal supre as necessidades educacionais do aluno surdo?

Na maior parte das instituições educacionais, situações de interação entre professores e alunos surdos são comumente mediadas pela linguagem oral. Diante desta realidade, justifica-se a importância em pesquisar e compreender a postura do professor em sala de aula, uma vez que são graves as consequências decorrentes do uso desse tipo de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, pois impede que o aluno surdo tenha acesso aos conteúdos de ensino da mesma forma que os demais alunos.

Partindo desse pressuposto, este estudo teve como objetivo conhecer as concepções de professores que atuam em instituições de ensino regular (públicas e/ou privadas) na cidade de Campina Grande-PB acerca do desenvolvimento sociocognitivo de alunos surdos. Como objetivos específicos; almejou-se conhecer as concepções de professores acerca da surdez; identificar a qualificação (capacitação) educacional especial de professores para atender as necessidades de alunos surdos; verificar as metodologias utilizadas por professores para orientar a sua prática profissional referente ao aluno surdo; averiguar as possíveis dificuldades e/ou facilidades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e; verificar como os professores percebem a socialização de alunos surdos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONHECENDO A SURDEZ

A capacidade de perceber, reconhecer e interpretar os diferentes sons produzidos no ambiente só é possível graças à existência de estruturas localizadas no ouvido humano, as quais funcionam de forma ajustada e harmoniosa. “Qualquer alteração produzida tanto no órgão da audição como na via auditiva” (MARCHESI, 2004, p. 172) pode ocasionar uma diminuição ou ausência da capacidade de ouvir e perceber sons, constituindo-se, dessa forma, como uma surdez ou uma deficiência auditiva.

A privação da audição faz com que as pessoas com perda auditiva compartilhem algo em comum, porém isto não quer dizer que elas fazem parte de um grupo homogêneo, pois existem diferenças individuais que refletem no desenvolvimento comunicativo e linguístico destas. Os principais fatores diferenciadores, segundo Marchesi (2004), dizem respeito à localização da lesão, a etiologia, o grau da perda auditiva, a idade de início da surdez e a fatores ambientais. Considerando o local onde se encontra a lesão, as perdas auditivas podem ser classificadas em três tipos (MARCHESI, 2004):

- **Condutiva ou de transmissão** - quando a lesão localiza-se no ouvido externo ou no ouvido médio, impedindo ou dificultando a passagem das ondas sonoras até o ouvido interno.
- **Neurosensorial ou de percepção** - quando a alteração está localizada no ouvido interno.
- **Mista** - quando as perdas auditivas são produzidas por alterações condutivas e neurosensoriais, ou seja, quando a alteração auditiva está localizada no ouvido externo e/ou médio e interno.

Marchesi (2004) ainda acrescenta que, considerando a etiologia da surdez, as perdas auditivas podem ser representadas por duas causas principais, as de base hereditária e as adquiridas.

Estima-se que a porcentagem da surdez de base hereditária situa-se em torno de 30 a 50%. As transmissões têm sido atribuídas a genes de caráter recessivo,

supondo dessa forma, que, em muitos casos, a perda auditiva das crianças surdas com pais ouvintes tem origem genética (MARCHESI, 2004).

As perdas auditivas adquiridas podem ser classificadas em (DEMÉTRIO, 2010):

- **Pré-natais** - as principais causas decorrem de doenças infecciosas que contagiam a mãe durante a gestação, como a toxoplasmose, sífilis, rubéola, citomegalovirose e herpes, incompatibilidade de RH, uso de drogas ilícitas, para citar algumas.
- **Perinatais** – as causas mais comuns são pré-maturidade, anóxia, fórceps e infecção hospitalar.
- **Pós-natais** – suas causas podem ser originadas por infecções como meningite, encefalite, sarampo, caxumba e sífilis adquirida, uso de remédios ototóxicos em excesso e sem orientação médica, exposição excessiva a ruídos e a sons muito intensos, e traumatismo craniano.

Nestes casos, há uma maior incidência de outras lesões ou problemas associados à surdez, o que explica os resultados obtidos em pesquisas; comprovando que o nível intelectual de crianças, cuja surdez é de origem hereditária, é mais elevado do que o de crianças surdas com outro tipo de etiologia (MARCHESI, 2004).

Embora existam instrumentos sofisticados para diagnósticos, os quais permitem determinar a etiologia da surdez, para 30% dos casos de deficiência auditiva, sua origem é relegada à categoria de causa desconhecida (KIRK; GALLAGHER, 1991).

Para se determinar o nível de audição de uma pessoa é necessário saber a intensidade de som que precisa ser ouvida por esta. Por exemplo, se a intensidade de som corresponde entre 0 e 15 decibéis (dB), isto quer dizer que ela possui uma audição normal (GOMES, 2003). O decibel, cujo símbolo é dB, é a unidade que mede a intensidade do som, o que permite que o indivíduo com surdez seja classificado pela área da saúde e pela área educacional em (BRASIL, 2006):

- **Parcialmente surdo**
 - *Pessoa com surdez leve (perda auditiva de até 40 dB)* - apresenta dificuldade em ouvir uma conversa silenciosa. Esta perda auditiva não

impossibilita a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, mas poderá ser a causa de algum problema na leitura e/ou na escrita.

→ *Pessoa com surdez moderada (perda auditiva entre 40 e 70 dB)* - apresenta dificuldades em compreender uma conversação normal em ambientes ruidosos. É frequente o atraso de linguagem e alterações articulatórias (trocas na fala), havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos.

- **Surdo**

→ *Pessoa com surdez severa (perda auditiva entre 70 e 90 dB)* - apresenta dificuldade em ouvir um trânsito ruidoso. Pode chegar até os quatro ou cinco anos sem aprender a falar, mas, se houver tratamento, a linguagem oral poderá ser adquirida.

→ *Pessoa com surdez profunda (perda auditiva superior a 90 dB)* - não consegue identificar e perceber a voz humana o que a impede de adquirir a linguagem oral. Geralmente utiliza uma língua gestual, podendo ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais.

Como se pode observar, o grau de perda auditiva pode trazer sérias implicações para o desenvolvimento de um indivíduo. Porém, não é apenas o grau de surdez que importa, mas principalmente, a idade em que ela ocorre (SACKS, 1998).

A perda auditiva pode ocorrer antes ou depois da aquisição da fala. No primeiro caso, denomina-se surdez pré-locutiva e no segundo, surdez pós-locutiva (MARCHESI, 2004).

Segundo os estudos de Kirk e Gallagher (1991), as consequências no desenvolvimento são maiores em crianças cujas surdez se produziram antes da fala ter se consolidado. Isto porque, ao contrário das crianças com surdez pós-locutivas, nas quais a fala foi no passado uma experiência auditiva, nunca tiveram nenhuma experiência com o som, tendo que aprender uma linguagem totalmente nova para elas.

Wright (1969 apud SACKS, 1998, p. 18), que ficou surdo depois da aquisição da fala, ao discorrer sobre sua experiência relata:

Tornar-me surdo na época em que me tornei - se a surdez tinha de ser meu destino - foi uma sorte extraordinária. Aos sete anos de idade uma criança provavelmente já compreende os fundamentos da língua, como eu compreendia. Ter aprendido naturalmente a falar foi outra vantagem – pronúncia, sintaxe, inflexão, expressões idiomáticas, tudo foi adquirido pelo ouvido. Eu possuía a base de um vocabulário que poderia ser ampliado sem dificuldade com a leitura. Tudo isso me teria sido impossível se eu tivesse nascido surdo ou perdido a audição mais cedo.

Em contraposição, Yamada (2010) ressalta que, as consequências da perda auditiva ultrapassam as dificuldades de se comunicar. Conforme a autora, a perda auditiva traz um impacto doloroso e complexo na vida das pessoas, principalmente daquelas que perderam a audição na adolescência ou na vida adulta. “Elas rompem com tudo o que tinham construído até então, vivenciam a perda, a insegurança e o medo do futuro” (YAMADA, 2010, p. 10).

Outro fator diferencial que pode mudar significativamente o curso de desenvolvimento da criança é se os pais, também, forem surdos ou ouvintes. Quando os pais, também, são surdos “aceitam com mais facilidade a surdez do seu filho, compreendem melhor sua situação e oferecem à criança um sistema de comunicação, a linguagem de sinais, que ela adquirirá com grande facilidade” (MARCHESI, 2004, p. 176).

No entanto, para os pais ouvintes, que são 90% do total, a confirmação do diagnóstico representa um dos momentos mais difíceis vividos por estes, ocorrendo mesmo que já tenha havido a suspeita da possibilidade da surdez. “Esse momento se caracteriza por um sentimento de incredulidade, um desejo de ficar só, uma sensação de vazio, ficando os pais incapacitados para processar qualquer informação recebida” (DEMÉTRIO, 2010, p. 5).

Com um tempo, alguns pais começam a conviver com a deficiência auditiva e se dispõem a aprender e a utilizar com seu filho o tipo de comunicação mais enriquecedor para o seu desenvolvimento. Por outro lado, existem aqueles pais que rejeitam o fato, e conseqüentemente, negam a existência da surdez de seu filho. Nesse contexto, Bergmann (2001) afirma que estes pais possuem uma “surdez emocional”, pois mesmo falando uma linguagem oral e tendo o ouvido são, não conseguem “escutar” a surdez do seu filho, isto é, não conseguem compreender as experiências vividas por este.

2.2 BREVE PERCURSO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A história da educação dos surdos é uma história repleta de controvérsias e descontinuidades. Por milhares de anos, os surdos sofreram os mais variados tipos de preconceitos e lhe foram negados direitos fundamentais, dentre eles, o direito de receber educação.

Na Grécia Antiga, por exemplo, as crianças surdas, quando não eram postas à margem da sociedade, eram condenadas à morte. Até mesmo Aristóteles emitiu opiniões sobre o surdo e sua educação. Ele acreditava que o pensamento era desenvolvido por meio da fala e ensinava que os surdos, por não possuírem linguagem, eram incapazes de raciocinar (GOLDFELD, 1997).

A própria religião, na Idade Média, fomentava o extermínio de crianças com deficiência. Mesmo Martin Luther, reformador protestante, aconselhava que se matasse as assim denominadas “crianças monstros” (BEYER, p. 14, 2005).

A situação das pessoas surdas era mesmo uma calamidade. Até o século XV não havia nenhum interesse na educação dos surdos. Privados de alfabetização e de instrução, estes eram forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes, à beira da miséria (SACKS, 1998).

Entretanto, no século XVI, começam a surgir os primeiros trabalhos que contribuíram com maior ou menor êxito na educação dos surdos. Dentre os educadores, destacam-se Pedro Ponce de León (1520-1584), Charles Michel de L'Épée (1712-1789), Thomas Braidwood (1715-1806) e Samuel Heineck (1720-1770).

Pedro Ponce de León dedicou grande parte de seu tempo ensinando surdos a falar. Estes eram filhos de aristocratas ricos que recebiam este tipo de educação para que pudessem ser reconhecidos pela lei (os mudos não eram reconhecidos), herdar títulos e a fortuna da família (SACKS, 1998). Como se pode observar, a preocupação em educar os surdos era meramente econômica, mas as contribuições de Pedro Ponce de León foram consideradas de grande importância para os seus contemporâneos.

Muitos consideram Charles Michel de L'Épée, o pai da língua gestual, conhecida aqui no Brasil como língua de sinais. Embora se saiba que a mesma já existia antes dele, foi ele que reconheceu que essa língua realmente existia e se desenvolvia. Sendo assim, proporcionou aos seus alunos surdos o acesso ao

conhecimento fazendo com que os mesmos associassem sinais a figuras e palavras escritas. Em 1755, fundou a primeira instituição pública para educação de surdos, o National Institution for Deaf-Mutes. (FALCÃO, 2007).

Influenciados pelos trabalhos de L'Épée, o alemão Samuel Heineck e o inglês Thomas Braidwood fundaram em seus respectivos países institutos para educação de surdos. Foi Heineck quem criou e definiu o método conhecido como Oralismo (MAZZOTTA, 2005).

Em resultado deste sucesso, Laurent Clerc, educador surdo, e Thomas Hopkins Gallaudet chegaram aos Estados Unidos, em 1816, exercendo forte influência nos professores americanos. No ano seguinte, os dois fundaram o American Asylum for the Deaf, em Hartford (SACKS, 1998).

No Brasil, a educação dos surdos chegou em 1885, com o educador francês Ernesto Huet.

Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Huet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES* (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

É importante ressaltar que nessa época as pessoas surdas eram chamadas de surdas-mudas. Essa expressão deixou de ter essa designação somente na idade moderna. Hoje em dia, é muito comum ouvir as pessoas chamarem o surdo de mudo, mas para Felipe (2001) essa ideia precisa ser apagada. A autora defende que o surdo não é mudo, pois não tem nenhum problema em seu aparelho fonador.

As escolas para surdos espalhavam-se ao redor do mundo e estes vivenciavam um período próspero. Apesar das divergências dos estudiosos quanto ao melhor método de comunicação a ser adotado no ensino dos surdos, a Língua de Sinais predominava e os professores, em sua maioria, eram também surdos.

Entretanto, os surdos, durante os fins do século XIX, enfrentaram um momento obscuro em sua história. Em 1880, no famoso Congresso de Milão, ocorreu a proibição do uso da Língua de Sinais ficando estabelecido, por um grupo de ouvintes, que os surdos deveriam ser ensinados pelo Oralismo. Segundo Goldfeld (1997, p. 30-31),

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva.

A prática hegemônica do Oralismo no processo educacional teve como consequência o fracasso de alunos surdos em todo mundo.

Na década de 1850 o nível de alfabetização e instrução de alunos surdos era equiparável ao de seus equivalentes ouvintes. Atualmente ocorre o inverso. “O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral” (SACKS, 1998, p. 41).

Conforme Marchesi (2007), foi comprovado, a partir de vários estudos realizados, que os alunos surdos quando utilizam métodos exclusivamente orais não conseguem atingir níveis satisfatórios em leitura labial, expressão oral ou leitura de textos escritos.

De acordo com Falcão (2007), se leva em média 10 anos para se oralizar um surdo, e, mesmo assim, nem todos os casos de surdez obtêm resultados da oralização satisfatórios.

Salles (2004) ressalta que no Brasil, apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos, submetidos ao processo de oralização, apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável. A maioria não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal. A autora ainda acrescenta que é comum encontrar surdos, com muitos anos de vida escolar, nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com as séries, além de defasagens em outras áreas.

Apesar do Oralismo ainda ter grande força em todo mundo, muitos estudiosos ouvintes, frustrados com o insucesso dos seus esforços, deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais para a pessoa surda. Com isso, na década de 1960, surgiu uma nova tendência denominada comunicação total.

A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação (Goldfeld, 1997, p. 35).

Para alguns autores a Comunicação Total utiliza a linguagem oral e gestual simultaneamente. Para outros, seria o emprego de diversas formas de comunicação: a fala, a leitura labial, a Língua de Sinais, o Português Sinalizado, o alfabeto manual, a audição residual, a leitura e a escrita sem a preocupação particular pela sua hierarquização. (KOSLOWSKI, 2000).

Tal perspectiva permitiu que alguns aspectos do trabalho educativo fossem, de fato, aperfeiçoados. Os surdos conseguiram compreender e se comunicar um pouco melhor, porém alguns problemas continuavam e a grande maioria dos surdos, mesmo após anos de escolaridade não conseguiam dominar a escrita (TENOR, 2008).

Outros estudos surgiram e com eles uma nova proposta de educação, o Bilinguismo. Esta proposta, atualmente a mais aceita pela comunidade surda,

viabiliza um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao da criança ouvinte possibilitando acesso à Língua de Sinais e a Língua do grupo majoritário (ouvintes). Justamente porque valoriza as relações interpessoais e o contexto social fazendo com que de fato a comunicação e a interpretação do mundo ocorram em tempo real (PLÁCIDO, 2004 apud FALCÃO, 2007, p.147).

No enfoque bilíngue uma nova língua, a Língua de Sinais, é incorporada à comunicação. Sendo assim, o surdo utiliza a Língua de Sinais como primeira língua na forma “falada” e a Língua Portuguesa como segunda língua, na forma falada ou escrita (FELIPE, 2002).

Para o Bilinguismo, o melhor contexto educacional para a pessoa surda seria uma escola que valorizasse a língua de sinais, pois permitiria maiores possibilidades de desenvolvimento a estas pessoas. Entretanto, de acordo com Sá (2001) pressupor a língua de sinais como primeira língua não faz do Bilinguismo uma filosofia completa. A autora ressalta que “é necessário ver a educação de surdos sendo caracterizada não só como uma educação bilíngue, mas também enquanto uma educação multicultural” (SÁ, 2001, p. 54). Ou seja, uma educação que valorize não apenas a questão linguística, mas também a identidade e a cultura surda.

2.3 SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS

A Língua de Sinais é reconhecida como língua natural da comunidade surda. Skliar (2005) ressalta que “natural”, entretanto, não quer dizer que ela ocorra espontaneamente, como acontece com a aquisição pelos ouvintes, da linguagem oral. Mas, “deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo. (SKLIAR, 2005, p. 26).

Sendo assim, a aquisição da língua de sinais dependerá do contato da pessoa surda com outras pessoas que dominam esta forma de comunicação. De acordo com Fernandes (2003), quanto mais precoce seja o acesso do sujeito surdo a língua de sinais, mais ele terá chance de um desenvolvimento pleno da linguagem nos mesmos moldes e padrões dos sujeitos ouvintes.

A este respeito, Marchesi (2004) ressalta os numerosos estudos realizados sobre a aquisição precoce da linguagem de sinais pelas crianças surdas, comprovando que sua evolução é muito semelhante a que se produz nas crianças ouvintes com relação à linguagem oral.

Muitas pessoas acreditam que a Língua de sinais é limitada e que é capaz de expressar apenas conteúdos concretos. Essas ideias precisam ser desfeitas, pois estudos sobre a linguagem de sinais comprovaram sua capacidade para expressar também o mundo poético e abstrato (MARCHESI, 2004).

Acredita-se também que a linguagem de sinais é universal. De acordo com Felipe (2001), isso é um mito, pois para cada país existe uma língua de sinais diferente. A autora ainda ressalta que na Língua Brasileira de Sinais, como na Língua Portuguesa, há também diferenças regionais.

No Brasil, a língua de sinais dos surdos é denominada Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e vem sendo estudada por vários linguistas e pesquisadores. De acordo com o Parágrafo único da LEI N° 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil.

Valverde (2000) ressalta que, antigamente, no Brasil não havia conhecimento quanto à existência da Língua de Sinais e muitas pessoas se referiam a LIBRAS como se fosse um conjunto de gestos, não entendendo que estas eram tão complexas e completas como quaisquer línguas orais. Sendo assim, os surdos sentiram a necessidade de fundar associações com o objetivo de divulgar sua língua e cultura.

Infelizmente são poucas as comunidades representativas de surdos, o que gera a não disseminação da Língua de Sinais e, conseqüentemente, o não conhecimento e utilização dessa língua pelos surdos (FERNANDES, 2003).

2.4 O SURDO E O ENSINO REGULAR

A possibilidade de que os alunos surdos, especialmente aqueles com surdez profunda, sejam educados na escola regular, juntamente com alunos ouvintes, tem sido vista com receio. Sobre esse aspecto, Marchesi (1996) aponta alguns fatores que indicam que a escola regular não está preparada para atender as necessidades educacionais desses alunos. Segundo o autor:

Os alunos surdos dos colégios regulares recebem menos atenção e de menor qualidade, já que o número de alunos por aula é maior e os recursos técnicos, pelo contrário, são menores; os professores nos colégios regulares não estão preparados para ensinar às crianças surdas; os alunos surdos têm sérios atrasos na comunicação oral e, por esse motivo, sua integração social não é fácil. Além disso, sua lentidão na aquisição da linguagem oral afeta as possibilidades de uma aprendizagem normal; a integração marginaliza a linguagem de sinais, que é necessária, segundo opinião quase unânime das associações de surdos, para a educação dos alunos surdos. (MARCHESI, 2006, p. 215).

Ao tentar minimizar as diferenças, muitas vezes, a escola nega a surdez do aluno e passa a tratá-lo da mesma forma que os demais, como se estes não possuíssem limitação alguma. Moura (2000) ao discutir questões relativas à surdez aponta que não existe a possibilidade de tratar o aluno surdo como “normal”, e ressalta que é a partir desse primeiro pressuposto que deve ser construído qualquer modelo de política educacional. Sobre essa questão, Dorziat (2009) salienta os prejuízos causados pela busca de transformar os surdos em pessoas iguais aos ouvintes. Segundo a autora, quando se invoca a condição de normal desses indivíduos, deixa-se de considerar um dado importante para entender sua

constituição humana, pois “não há como tirar dos surdos um aspecto que envolve sua formação subjetiva, seu estar (e, muitas vezes, não estar no mundo), suas experiências visuais imersas num entorno silencioso” (DORZIAT, 2009, p.9).

Ainda refletindo sobre essa questão, Soares e Lacerda (2007) destacam que o não compartilhamento de uma língua entre o aluno surdo e os demais alunos ouvintes dificulta a entrada desses no ensino regular. Eles ressaltam que os alunos surdos mesmo sendo da mesma faixa etária, de estarem na mesma série escolar, de possuírem as mesmas afinidades que os demais alunos, não possuem a mesma vivência linguística. Sendo assim, esses alunos seriam prejudicados, pois as trocas e experiências partilhadas ficariam restritas a momentos em que a comunicação seria estabelecida satisfatoriamente ao acaso, ou por meio da mediação de um intérprete, quando este se fizesse presente.

Muito se tem debatido a este respeito, porém a inclusão de alunos surdos no ensino regular só será plenamente possível quando forem atendidas suas necessidades educacionais especiais. Sobre este aspecto, Marchesi (1996) ressalta que existe um conjunto de decisões que precisam ser tomadas. Para o autor, deve-se verificar, primeiramente, o tipo de comunicação utilizado pelo professor com o aluno surdo e analisar se este tipo de comunicação favorece os intercâmbios comunicativos e acesso às aprendizagens escolares. Em seguida, deve-se avaliar o ritmo de aprendizagem desses alunos e, se necessário, adaptar o currículo as suas possibilidades. Ressalta que deve existir na escola um projeto de educação concreto que leve em consideração a presença de alunos surdos e, finalmente, acrescenta que é preciso observar a influência de outros fatores como: acústica da sala de aula, a posição do aluno em relação ao professor, luminosidade ou qualquer outra fonte de informação.

Conforme Skliar (2005), é necessária uma reorganização escolar, objetivos pedagógicos, a participação da comunidade surda no processo escolar. Acrescenta:

As potencialidades – os direitos – educacionais as quais faço referência são: a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade do desenvolvimento com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos, e, por último, a potencialidade de participação de surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania (SKLIAR, 2005, p.26).

Como se pode perceber, a inclusão do aluno surdo no ensino regular exige modificação. Incluir não é apenas colocar junto. Para que haja inclusão é necessário entender que devem ocorrer mudanças no sistema de ensino, promovendo uma educação que não exclui os alunos pelas suas limitações, mas que os inclui a partir de suas potencialidades.

3 METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Foi realizado um estudo descritivo exploratório com abordagem quanti-qualitativa. De acordo com Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. O enfoque quantitativo permite visualizar o perfil da amostra.

Participantes

Participaram deste estudo dez professores que ensinam alunos surdos em instituições de ensino regular (públicas e/ou privadas) na cidade de Campina Grande-PB. Para uma melhor caracterização da amostra, são apresentados abaixo os dados sócio-demográficos dos entrevistados:

QUADRO 1 - Caracterização dos professores da amostra.

Profissionais	Sexo	Disciplina que leciona	Há quanto tempo exerce a função	Nível que leciona	Instituição de ensino
Professor 01	Feminino	Biologia	08 anos	Fundam/Médio	Particular
Professor 02	Masculino	Geografia	07 anos	Fundam/Médio	Particular
Professor 03	Masculino	Matemática	05 anos	Fundam/Médio	Particular
Professor 04	Feminino	História	10 anos	Fundam/Médio	Particular
Professor 05	Masculino	Matemática	04 anos	Fundamental	Particular
Professor 06	Masculino	História	02 anos	Fundamental	Particular
Professor 07	Masculino	OTEC	29 anos	Superior	Pública
Professor 08	Masculino	Física	02 anos	Superior	Pública
Professor 09	Masculino	Física Geral I	02 anos	Superior	Pública
Professor 10	Feminino	Polivalente	04 anos	Fundamental	Pública

Fonte: Pesquisa

Composição da Amostra

A amostra foi constituída por professores de alunos surdos, e a quantidade de participantes foi definida pelo critério de saturação. O ponto de saturação acontece quando “as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que estão sendo coletados” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 17).

Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídos na pesquisa professores que atuam em instituições de ensino regular (públicas e/ou privadas) na cidade de Campina Grande-PB que ensinam alunos surdos. Foram excluídos da pesquisa professores que atuam em instituições de ensino especializado; que ensinam alunos surdos em instituições de ensino regular localizadas em outras cidades; e os que não aceitaram, espontaneamente, participar da pesquisa.

Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE D) registrada em um aparelho digital, contendo questões referentes aos dados sociodemográficos e questões compatíveis ao objeto de estudo, de forma que gerassem possibilidades de implicação nos discursos dos sujeitos.

Procedimento de Coleta de Dados

O procedimento de coleta de dados se caracterizou por duas fases. Na primeira fase, a pesquisadora dirigiu-se aos responsáveis pelas instituições de ensino e solicitou uma autorização (ANEXO A, B, C e D) para a realização da pesquisa. Na segunda fase, que se deu após aprovação do projeto, através do protocolo de número CAAE 0324.0133.000-10, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, a pesquisadora entrou em contato com cada participante explicando-lhe, claramente, os objetivos da pesquisa e solicitando o seu

consentimento em participar da mesma através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C).

Processamento e Análise dos Dados

Após o encerramento da coleta de dados foi iniciada a etapa de transcrição das entrevistas. Os dados referentes ao questionário sócio-demográfico foram analisados a partir dos métodos utilizados na Estatística Descritiva, “cujo objetivo é a observação de fenômenos da mesma natureza, a coleta de dados numéricos referentes a estes fenômenos, a organização e classificação desses dados observados e a sua apresentação através de gráficos e tabelas” (TOLLEDO; OVALLE, 1995, p.15)

Os dados advindos das entrevistas foram transcritos, literalmente, preservando o discurso dos participantes e, as respostas obtidas foram agrupadas, classificadas e organizadas em categorias, seguindo as diretrizes gerais da técnica de análise temática de conteúdo. A análise de conteúdo pode ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN 1979, p.42).

O material oriundo das entrevistas, concebido a partir dos objetivos do trabalho, foi agrupado em sete categorias, são elas: concepções dos professores acerca da surdez; tipo de comunicação utilizado pelo professor com o aluno surdo; nível de capacitação (qualificação) para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos; metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem; principais dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem; percepções dos professores acerca da interação dos alunos surdos com os demais alunos; percepções dos professores acerca da garantia do sucesso do aluno surdo no ensino regular.

Aspectos Éticos

Aportada nos princípios éticos, utilizou-se o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C) para formalizar o consentimento dado pelo pesquisado à pesquisadora, tomando-se desta forma, uma postura legal; a qual não houve nenhum tipo de limitação a influenciar a vontade e a decisão do sujeito da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados a seguir referem-se ao conjunto de entrevistas realizadas com dez professores de alunos surdos em instituições de ensino regular (públicas e/ou privadas), na cidade de Campina Grande-PB.

No que se refere às concepções dos professores acerca da surdez, identificou-se que a maioria dos participantes compreende a surdez a partir de um modelo clínico-terapêutico, frisando a atenção sobre a falta/deficiência auditiva de seus alunos; como corrobora o estudo de Fernandes (2000).

QUADRO 2 – Concepções dos professores acerca da surdez.

Categoria	Unidade de Análise	Nº F
Concepções dos professores acerca da surdez	Deficiência auditiva	06
	Ausência da capacidade de ouvir	02
	Perda parcial ou total da capacidade de ouvir	02
	Construção cultural da pessoa surda	01

Fonte: Pesquisa

*“Surdez é a ausência da capacidade de ouvir. *part. 04”*

*“Bom, eu entendo que é a perda parcial ou total da capacidade auditiva que impede que os surdos percebam os sons externos. *part. 5”*

*“Surdez seria a deficiência na audição do indivíduo, a restrição em termos dele escutar. Compromete outras funções como o próprio falar. *part. 06”*

*“(…) Seria a falta de capacidade da audição. Seria uma situação que um indivíduo não consegue ouvir os sons naturais do ambiente. *part. 08”*

*“Surdez eu entendo como uma deficiência auditiva, ou seja, o surdo ele não consegue captar os sons do meio ambiente ou das pessoas. *part.09”*

Vale salientar que um participante da amostra demonstra ter leitura sobre a temática. Sendo assim, quando indagado a respeito de sua concepção sobre a surdez explanou:

*“Surdez para mim é além da criança ser deficiente auditiva. A surdez é uma construção cultural da pessoa surda. Ou seja, o deficiente auditivo tem problemas na audição. Ele usa um aparelho, ele tenta oralizar. O surdo é uma pessoa que tem uma perda parcial ou total da audição, porém a primeira língua materna dele passa a ser a LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais. *part.10”*

* participante

Verificou-se, no discurso do participante, a distinção que ele faz entre surdez e deficiência auditiva. Para este, a surdez “*é além da criança ser deficiente auditiva. A surdez é uma construção cultural da pessoa surda*”. A este respeito, Felipe (2001) destaca que as pessoas surdas, que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e linguísticos respeitados, costumam fazer essa distinção, ressaltando que a palavra “deficiente auditivo” estigmatiza a pessoa surda porque a mostra sempre pelo que ela não tem, em relação às outras e, não, o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas.

Para Sá (2001), o termo “surdo” significa dizer que estes indivíduos são diferentes e não necessariamente deficientes. Segundo a autora:

Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (SÁ, 2001, p.49)

Quanto à comunicação utilizada pelo professor com o aluno surdo foram identificadas as seguintes unidades de análise: Leitura labial; ajuda dos colegas; gestos; escrita; LIBRAS e toque. Destaca-se, portanto, que as respostas de alguns profissionais encaixam-se em mais de um tipo de comunicação. Pode-se observar que houve predominância (oito profissionais) pela leitura labial como característica principal no tipo de comunicação.

QUADRO 3 – Tipo de comunicação utilizado pelo professor com o aluno surdo.

Categoria	Unidade de Análise	Nº
Tipo de comunicação utilizado pelo professor com o aluno surdo	Leitura labial	08
	Ajuda dos colegas	06
	Gestos	05
	Escrita	03
	LIBRAS	03
	Toque	01

Fonte: Pesquisa

A maioria dos participantes da pesquisa acredita que o aluno surdo compreende a sua mensagem ao falar de frente e pausadamente para este. A fala dos professores ilustra esse dado:

*“Tento falar pausadamente para que ele possa entender o que eu estou dizendo, pois não sei muito a língua de sinais. *part. 02”*

*“Eu não sei LIBRAS, mas eu gesticulo, procuro que eles façam minha leitura labial (...). *part. 06”*

*“(...) Eu tento falar, exatamente, o mais devagar possível para que ele possa fazer a leitura labial (...). *part. 07”*

*“(...) então assim, uma primeira prática inicial é sempre, no meu caso, procurar falar um pouco mais devagar e sempre que possível voltado para ele, para que ele entenda (...). *part. 08”*

Percebeu-se também, que um participante da pesquisa acredita que sentar o aluno surdo na primeira carteira facilita a compreensão deste em relação à leitura labial. Ele ressaltou:

*“(...) ele sempre está na parte da frente da turma. Gostava muito de ficar lá atrás. A gente sempre colocava ele na frente para que ele pudesse fazer, pelo menos um pouquinho da leitura labial. *part. 09”*

Conforme Fernandes (2003), estudos demonstram ser a leitura labial um meio ineficaz para a compreensão plena entre os interlocutores. A autora ressalta que os surdos, mesmo aqueles treinados para esta técnica, não conseguem entender 50% da mensagem emitida, uma vez que esta estará comprometida pela rapidez do fluxo da fala e pela dificuldade de leitura de fonemas não visíveis para os surdos.

Entretanto, mesmo sendo a leitura labial a forma de comunicação mais utilizada pelos professores entrevistados, verificou-se que estes se comunicam com os alunos surdos de diversas maneiras: *ajuda dos colegas, gestos, escrita, LIBRAS e toque*. A fala dos professores 01, 03, e 10 exemplifica essa questão:

*“Comunico-me com esses alunos por meio da LIBRAS, ajuda dos colegas de sala de aula e leitura labial. *part. 01”*

*“Tento me comunicar através de gestos ou da escrita e com o auxílio, no meu caso, dos outros alunos que compreendem a linguagem de sinais. *part. 03”*

“(...) pergunto aos alunos que sabem LIBRAS para traduzir o que eu falo e traduzir o que eles tentam me passar também (...).”

*“(...) eu me comunico em sinais, eu me comunico com gestos, eu oralizo porque ela consegue ler e fazer a leitura labial de algumas palavras. Então, eu tento me comunicar de diversas maneiras, visto que eu não tenho um intérprete na sala. *part. 10”*

Como se pode observar no discurso dos professores, a ajuda dos colegas é de extrema importância, pois permite um intercâmbio entre o professor e o aluno surdo. Para Marchesi (1996), esse aluno que melhor consegue se comunicar com o aluno surdo é chamado de *colega tutor*. A figura do *colega tutor* é evidenciada no discurso de um dos participantes da pesquisa:

* participante

*“Às vezes ele está com dúvida em alguma coisa, ele está tentando se comunicar e eu não consigo entender direito. Aí vem o tutor, que fica lá com ele, que entende mais ou menos o que ele fala. Ele passa: - Não, ele está com dúvida nisso. Aí eu vou lá e explico. *Part. 9”*

Em relação ao nível de capacitação (qualificação) para atender as necessidades (educacionais) dos alunos surdos, pôde-se identificar que a maioria dos profissionais (nove professores) não possui nenhum tipo de capacitação; apenas um sujeito da amostra possui. Alguns participantes destacaram:

*“Infelizmente não tenho nenhuma qualificação adequada que atenda as necessidades do aluno no processo ensino-aprendizagem. *part. 01”*

*“Infelizmente não possuo qualquer capacitação para essas necessidades, apesar de já ter procurado auxílio profissional, mas não obtive êxito na minha busca. *part. 03”*

*“Não, eu não possuo nenhum tipo de capacitação. O que eu aprendi foi com os próprios alunos aqui (...). *part. 05”*

*“Eu possuo apenas o nível I do curso de LIBRAS que é oferecido pela Associação de Surdos. *part. 10.”*

Percebeu-se que o profissional possuidor de capacitação *nível I em LIBRAS* tem uma visão mais ampliada acerca da surdez e da Língua de Sinais. No entanto, destaca que não domina uma grande quantidade de sinais, o que o impede de se comunicar efetivamente com o seu aluno surdo.

Em relação às metodologias utilizadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem, destacam-se: escrita; data-show; explicação individual; ajuda dos colegas; desenhos; imagens; seminários; dicionário em LIBRAS e cartazes, como pode ser observado a seguir no quadro 4.

QUADRO 4 - Metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem.

Categoria	Unidade de Análise	Nº F
Metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem com os alunos surdos	Escrita	04
	Data-show	03
	Explicação individual	02
	Ajuda dos colegas	02
	Desenhos	02
	Imagens	02
	Seminários	01
	Dicionário em LIBRAS	01
Cartazes	01	

Fonte: Pesquisa

* participante

Verificou-se que os professores utilizam várias metodologias no processo ensino-aprendizagem. As falas dos professores 03, 06 e 09 exemplificam como se dá esse trabalho.

*“Tento me expressar através da escrita e de desenhos, na parte da Geometria, e em alguns momentos busco uma explicação individual tentando sanar as dificuldades do meu aluno. *part. 03”*

*“(...) eu gosto de trabalhar com os alunos surdos sempre com eles fazendo seminários, eu vejo que eles produzem bem, que, ele vai gesticulando, outro aluno que entende a linguagem de sinais vai traduzindo e aí socializa para a sala toda o conhecimento que ele apreendeu referente a matéria. *part. 06”*

*“Com ele principalmente foi a utilização do data-show, pelo fato de não ter o suporte auditivo, então, surgiu a idéia de colocar tudo em data show, tudo que de relevância para as disciplinas, escrito, animado e com o auxílio também dos colegas dele que sabem LIBRAS. *part. 09”*

Identificou-se que os professores, mesmo tendo pouca experiência nesta área, são sensíveis às necessidades educacionais dos alunos surdos. Ficou evidenciado que, na maior parte das vezes, as atividades são planejadas levando-se em consideração a presença desses alunos. Para Goés (2007), essas adaptações não são feitas por uma equipe pedagógica, ficando a critério do professor fazer esses “ajustes” na sala de aula, muitas vezes, durante a aula. Segundo a autora, essa condição pode ser compreendida pelo número pequeno de alunos surdos em sala de aula, o que parece não provocar na escola uma real mobilização para aquilo que a inclusão exige.

Percebeu-se também que as metodologias utilizadas pelos professores não só beneficiam os alunos surdos, mas também os alunos ouvintes. Segundo Fernandes (2003), há inúmeras experiências que demonstram o aluno falante nativo do português beneficiado com as explicações ou sinônimos oferecidos aos surdos para a compreensão dos enunciados. A autora ressalta que a utilização de desenhos, são também importantes aliados, pois enriquecem o conteúdo e estimulam o hemisfério cerebral não-linguístico, tornando-se um recurso precioso de memorização para todos os alunos.

No que tange às principais dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, destacam-se: falta de capacitação; conseguir repassar o conteúdo; inexistência de símbolos da Física em LIBRAS; ausência de um intérprete; as limitações dos alunos surdos. Vale salientar que as respostas de alguns profissionais encaixaram-se em mais de uma unidade de análise.

* participante

QUADRO 5 - Principais dificuldades encontradas pelo professor no processo ensino-aprendizagem.

Categoria	Unidade de Análise	Nº F
Principais dificuldades encontradas pelo professor no processo ensino-aprendizagem.	Falta de capacitação	05
	Conseguir repassar o conteúdo	04
	Inexistência de símbolos da Física em LIBRAS	02
	Ausência de um intérprete	01
	As limitações dos alunos surdos	01

A principal questão centraliza-se na falta de capacitação. Quatro profissionais afirmaram não *conseguir repassar o conteúdo* de maneira inteligível para o aluno surdo devido à *falta de capacitação*. O participante 08, referindo-se a este aspecto mencionou:

*“A principal dificuldade que tem é, exatamente, essa falta ainda desse contato mais íntimo com a questão LIBRAS, e do entendimento dele, ou seja, do como ele está entendendo. Porque às vezes eu estou vendo que ele fica perdido na sala de aula e eu fico agoniado procurando meios de tentar que ele entenda, que ele perceba mais ou menos o que é que eu estou falando. *part. 08”*

Com relação à categoria percepções dos professores acerca da interação dos alunos surdos com os demais alunos, todos os participantes declararam que os alunos surdos interagem muito bem com os demais alunos, e acrescentaram que estes são sociáveis, bem aceitos e encarados como qualquer um dos colegas.

Os professores ainda destacaram que os alunos ouvintes são sensíveis às necessidades educacionais dos alunos surdos e os ajudam a realizar as atividades propostas, entretanto, um participante ressaltou que o seu aluno surdo não gosta de ser tratado de forma diferenciada. A fala do professor 08 ilustra essa questão:

*“Então assim, de início foi um pouco complicado porque todo mundo da turma dele pelo fato dele ter esse problema se sentia muito preocupado com ele. Então, por exemplo, em momentos de avaliação (...), acho que foi no primeiro ano dele aqui, da primeira avaliação que ele fez ele entregou a prova em branco, não fez nada na prova, mas segundo ele, ele sabia fazer. Só que ele se sentiu muito pressionado porque todo mundo da turma ficou preocupado tentando interagir com ele, saber se ele estava com dúvida, se ele estava conseguindo fazer. Então, ele, em meio a essa coisa toda, ele se sentiu agoniado, ele ficou muito sobrecarregado, e ele não conseguiu fazer, desistiu. Porque uma coisa que eu percebo nele, é que, ele interage com o pessoal, o pessoal ajuda, mas é como se ele não gostasse de ser tratado de forma diferente. *part. 08”*

* participante

A relação que o aluno surdo estabelece com os alunos ouvintes é importante para o seu desenvolvimento, entretanto, Fernandes (2003) ressalta que a convivência de alunos surdos com outros alunos que possuem a mesma condição é de extrema importância, pois permite a identificação positiva, a possibilidade de trocas linguísticas, desfazendo-se para eles a sensação de isolamento social e cultural. A autora ainda acrescenta que deve ser estimulada na escola, sempre que possível, a presença de surdos adultos, que auxiliem os alunos surdos na construção de sua identidade, trazendo-lhe estabilidade afetiva e emocional, favorecendo sua comunicação e participação no grupo social.

Sobre esse assunto, Goés (2007) destaca não haver uma preocupação com uma programação na escola que envolva a importância dos encontros entre os semelhantes. Sendo assim, os alunos especiais estão tendo poucas oportunidades de elaborar a semelhança em relação àqueles que têm o mesmo tipo de necessidade especial. Este aspecto é evidenciado por um participante:

*“Acredito que deveria haver mais de um aluno surdo, porque como vai construir a identidade da criança, do surdo, se não há outras crianças ou outros adultos surdos na escola para que ele possa também ter seu espaço, construir sua identidade. *part.10”*

No que concerne a categoria percepções dos professores acerca da garantia do sucesso do aluno surdo no ensino regular, ressalva-se que as respostas dos profissionais encaixam-se em mais de uma unidade de análise.

QUADRO 6 – Percepções dos professores sobre o sucesso do aluno surdo no ensino regular.

Categoria	Unidade de Análise	Nº
Percepções dos professores acerca da garantia do sucesso do aluno surdo no ensino regular	Capacitação profissional	06
	Contratação de um intérprete	05
	Empenho da família, professores e colegas	01
	Ajuda da medicina	01
	Presença de outros alunos surdos	01

Fonte: Pesquisa

* participante

A maioria dos profissionais respondeu que para garantir ao aluno surdo uma aprendizagem de qualidade no ensino regular, a escola deveria promover a capacitação da equipe de professores e contratar um intérprete de LIBRAS. Por lei, isso deveria acontecer, pois com base no artigo 23, do Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, (BRASIL, 2005) os serviços de um intérprete de LIBRAS, bem como o acesso dos professores à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo deveriam ser, obrigatoriamente, oferecidos.

No que tange ao intérprete de LIBRAS percebe-se sua contratação como condição necessária, visto que o professor, mesmo fluente em LIBRAS, não poderia falar as duas línguas ao mesmo tempo. No entanto, Falcão (2007) destaca que o professor deve ter em mente que o intérprete em LIBRAS é apenas um coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, pois não está preparado pedagogicamente para ensinar os conteúdos aos alunos surdos, mas apenas repassá-los. Sendo assim, “sua função consiste em facilitar a aquisição do conhecimento pela interpretação daquilo que escuta ou lê, em sinais, gestos e expressões que correspondem aos conhecimentos lhe confiados para a reinterpretação” (FALCÃO, 2007, p. 218)

Infelizmente, a contratação de intérpretes de LIBRAS que se disponham a atuar como intérprete educacional é mínima. Lacerda (2006) ressalta que isto se deve ao fato de existirem poucas pessoas com formação específica para atuarem neste campo, e acrescenta que, apesar do aumento no número de cursos, estes se concentram apenas nas grandes cidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos no estudo demonstraram que a maioria dos professores compreende a surdez a partir de um modelo clínico-terapêutico, frisando a atenção sobre a falta/deficiência auditiva de seus alunos; verificou-se que, mesmo sendo a leitura labial a forma de comunicação mais utilizada pelos professores entrevistados, estes recorrem a outras formas de comunicação, como: gestos, ajuda dos colegas, escrita, LIBRAS, ajuda do tutor e toque; pôde-se identificar que apenas um sujeito da amostra possui capacitação, nível I em LIBRAS, no entanto, este não domina uma grande quantidade de sinais, o que o impede de se comunicar efetivamente com o aluno surdo nesta linguagem.

Percebeu-se que os professores utilizam várias metodologias no processo ensino-aprendizagem, e privilegiam códigos visuais como: escrita, data-show, imagens, entre outros. Destacaram que a principal dificuldade encontrada no processo ensino-aprendizagem centraliza-se na falta de capacitação, impedindo-os de repassar o conteúdo de maneira que o aluno surdo entenda. Expressaram que os alunos surdos interagem muito bem com os demais alunos ouvintes e que estes são sociáveis, bem aceitos e encarados como qualquer um dos colegas. Os professores entrevistados consideram a capacitação profissional, bem como a contratação de um intérprete, instrumentos necessários para garantir o sucesso do aluno surdo no ensino regular.

Ficou evidente que os alunos surdos podem se desenvolver da mesma forma que os demais alunos considerados “normais”, no entanto, a educação formal não supre as necessidades de aprendizagem do aluno surdo, pois não oferece condições adequadas para que este possa se desenvolver e permanecer no ambiente escolar de forma satisfatória. De acordo com Marchesi (1996), para que isto ocorra é necessário livrar-se de duas concepções: a que considera a inclusão do aluno surdo como um problema que cada professor deve resolver em sua aula, e a que sustenta a inclusão dos alunos surdos sem pressupor nenhuma modificação no plano educacional.

Enfim, entendemos que outros estudos podem ser realizados, pois muitas indagações ainda permeiam este campo de conhecimento. É relevante o desenvolvimento de pesquisas em torno de questões referentes à área da surdez,

abordando tanto temas que envolvam as concepções de alunos surdos acerca da sua inserção no ensino regular, bem como as percepções de alunos considerados “normais” acerca da inserção de alunos surdos no ensino regular.

7 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Lisboa: LTDA, 1979.

BERGAMANN, Luisa. **Repercussões da surdez na criança, nos pais e suas implicações no tratamento**. 2001. Disponível em <
<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/TEXT01.htm> > Acesso em: 1 Fev. 2010.

BEYER. Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez. Conhecendo a Surdez e suas Implicações p.15-38, SEESP/MEC, Brasília: 2006

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 Set.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 23 Nov. 2010.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: Goés, Maria Cecília Rafael de; Laplane, Adriana Lia Frizman (Org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. cap. 4, p.69-91

DEMÉTRIO, Salimar Estilac Sandim; A criança deficiente auditiva. **Psique: Ciência e Vida**. São Paulo, ano. 5, n. 55, p. 4-7, 2010.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FALCÃO, Luís Alberico Barbosa. **Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos**. 2. ed. Recife: Ed. do Autor, 2007.

FELIPE, Tanya. **Libras em Contexto**: curso básico, livro do estudante/cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC: SEESP, 2001, p. 38.

FERNANDES, Sueli. Conhecendo a surdez. In: Aranha, Maria Salete Fábio (Org.). **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. p. 67-106.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. saúde pública**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p.17-27, 2008

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2008.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: Goés, Maria Cecília Rafael de; Laplane, Adriana Lia Frizman (Org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. cap. 4, p.69-91

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Cláudia A. Valderramas. A audição e a surdez. In: Aranha, Maria Salete Fábio (Org.). **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. p. 13-20.

KIRK, Samuel A; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOSLOWSKI, Lorena. O modelo bilíngüe/bicultural na educação dos surdos. In: **Anais do V Seminário Nacional do INES – Surdez: Desafios para o próximo milênio**. Rio de Janeiro. 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cadernos Cedes, Campinas, v, 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

MARCHESI, Álvaro. A educação da criança surda na escola integradora. In Coll, César. Palácios Jesús (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**:

Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Lúdicas, 1996.

_____, Álvaro. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: Coll, César; Marchesi, Álvaro; Palácios, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 9, p. 172-192.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Maria Cecília de. Cidadania e Surdez. Surdez. In: **Anais do V Seminário Nacional do INES – Surdez: Desafios para o próximo milênio.** Rio de Janeiro. 2000.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2001.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia de Letras, 1998.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: Goés, Maria Cecília Rafael de; Laplane, Adriana Lia Frizman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. cap. 6, p. 121-145

TENOR, Ana Claudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.** 2008. Disponível em <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/AnaClaudiaTenor.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2010.

TOLEDO, Geraldo Luciano; OVALLE, Ivo Izidoro. **Estatística Básica.** São Paulo: Atlas, 1995.

YAMADA, Midori Otake. A deficiência auditiva na adolescência. **Psique: Ciência e Vida**. São Paulo, ano. 5, n.55, p. 8-11, 2010.

VALVERDE. Fernando de Miranda. Ações para a legalização da LIBRAS. In: **Anais do V Seminário Nacional do INES – Surdez: Desafios para o próximo milênio**. Rio de Janeiro. 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DE ALUNOS SURDOS

Eu, _____, professora do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: _____, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em verificar seu desenvolvimento para que possam cumprir integralmente os itens da Resolução 196/96, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Orientadora

Orientando

Campina Grande, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B

TERMO DE COMPROMISSO DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 196/96 do CNS

Pesquisa: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DE ALUNOS SURDOS

Eu, _____, professora do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: _____ e CPF: _____ comprometo-me em cumprir integralmente os itens da Resolução 196/96 do CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos
Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.
Por ser verdade, assino o presente compromisso.

ORIENTADORA

Campina Grande, _____ de _____ de _____

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “Concepções de Professores acerca do Desenvolvimento Sociocognitivo de Alunos Surdos”.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho Concepções de Professores acerca do Desenvolvimento Sociocognitivo de Alunos Surdos terá como objetivo geral Conhecer as concepções de professores que ensinam em instituições de ensino regular (públicas e/ou privadas) na cidade de Campina Grande acerca do desenvolvimento sociocognitivo de alunos surdos.

Ao voluntário só caberá a autorização para responder um questionário sócio-demográfico e participar de uma entrevista semi-estruturada e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, revelando os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 88380629 com Aline Tavares de Lucena.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- **Dados Sócio-Demográficos**

Sexo () Feminino () Masculino

Escolaridade: _____

Disciplina que leciona: _____

A quanto tempo exerce esta função? _____

Nível que leciona: () Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Pública

() Ensino Médio

() Particular

() Educação Superior

- **Perguntas**

1. O que você entende por surdez?
2. De que forma você se comunica com o aluno surdo?
3. Você possui algum nível de qualificação (capacitação) que atende as necessidades (educacionais) dos alunos surdos?
4. Quais as metodologias que você utiliza no processo ensino-aprendizagem?
5. Quais as principais dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem?
6. Na sua percepção, como o aluno surdo interage com os outros alunos?
7. Na sua opinião, o que poderia ser feito para garantir o sucesso do aluno surdo no ensino regular?

ANEXOS

ANEXO A
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE FÍSICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DE ALUNOS SURDOS desenvolvido pela aluna ALINE TAVARES DE LUCENA do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora MARIA DO CARMO EULÁLIO.

Campina Grande, _____ de _____ de 2011

ANEXO B
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL FRANCISCO DA MOTTA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DE ALUNOS SURDOS desenvolvido pela aluna ALINE TAVARES DE LUCENA do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora MARIA DO CARMO EULÁLIO.

Campina Grande, _____ de _____ de 2011

ANEXO C
COLÉGIO PANORAMA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DE ALUNOS SURDOS desenvolvido pela aluna ALINE TAVARES DE LUCENA do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora MARIA DO CARMO EULÁLIO.

Campina Grande, _____ de _____ de 2011

ANEXO D
COLÉGIO AUTÊNTICO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DE ALUNOS SURDOS desenvolvido pela aluna ALINE TAVARES DE LUCENA do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora MARIA DO CARMO EULÁLIO.

Campina Grande, _____ de _____ de 2011