
Percepção de professores de surdos e gestor da educação sobre a surdez num município do Paraná

Luciana Santos Gerosino da Silva

Fonoaudióloga

Mestre em Distúrbios da Comunicação – Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Cláudia Giglio de Oliveira Gonçalves

Fonoaudióloga

Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação – Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Doutora em Saúde Pública – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Resumo

Objetivo: analisar a percepção de professores de surdos e gestor da educação sobre a surdez. **Método:** Trata-se de um estudo qualitativo, cuja coleta de dados se deu a partir de grupo focal formado por nove professores de surdos de centro de atendimento educacional especializado e também por entrevista aberta individual com gestor da educação de um município do Paraná. A análise do material extraído se deu a partir da análise do conteúdo na modalidade temática. A discussão dos dados foi organizada pela análise das falas dos sujeitos. **Resultados:** Foi possível extrair duas grandes categorias temáticas: Dificuldades na Comunicação com o Surdo, a Formação dos professores e suporte do sistema. **Conclusão:** Os desdobramentos de uma surdez diagnosticada tardiamente permearam os âmbitos relacionados à saúde e educação das crianças com surdez. A comunicação com o surdo se mostrou deficitária em decorrência da falta de uma língua. Os professores não apresentaram formação e condições estruturais adequadas para o exercício da docência com as crianças surdas.

Palavras-chave: Saúde pública. Diagnóstico precoce. Perda auditiva. Surdez. Fonoaudiologia. Educação do surdo.

Abstract

Objective: To analyze the perceptions of teachers of the deaf and manager of education about deafness. **Method:** This was a qualitative study, which data collection took place from focus group comprised of nine teachers of the deaf center specialized schooling and also by individual open interviews with managers of education in a city of Paraná. The analysis of the extracted material was made from the analysis of the thematic content. The discussion was organized by the data analysis of participants' speech. **Results:** It was possible to extract two major themes: Difficulties in Communication with the Deaf, the training of teachers and support system. **Conclusion:** The consequences of deafness diagnosed late permeated the fields related to health and education of deaf children. Communication with the deaf proved deficient due to the lack of a language. The teachers had no training and appropriate framework conditions for the exercise of teaching with deaf children.

Keywords: Public health. Early diagnosis. Hearing Loss. Deafness. Speech. Language and Hearing Sciences. Education of the Deaf.

Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005), cerca de 10% da população mundial é afetada por algum tipo de deficiência. Levantamento demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), constatou que 45.606.048 milhões de pessoas declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas e corresponde a 23,9% da população brasileira. A deficiência auditiva foi citada por 5,1% da população pesquisada, e destas, constatou-se que, 1,3% encontram-se na faixa etária de 0 a 14 anos.

Entre a população acometida, as crianças, inscritas nas faixas etárias inferiores a 15 anos, apresentam perda auditiva permanente, sendo que dois terços, cerca de 41 milhões, habitam países em desenvolvimento. Em neonatos, a incidência de deficiência auditiva é de 1,5 a 5,95 por 1.000 nascimentos e as causas muitas vezes poderiam ser evitadas (GUEFIER e SIQUEIRA, 2009, OLUSANYA, 2007).

A privação sensorial nos primeiros anos de vida poderá acarretar em dificuldades na aquisição da fala, da linguagem, interferindo no processo do desenvolvimento do pensamento, inteligência, raciocínio, como também na formação do indivíduo como um todo e até em seu processo de escolarização. Portanto, se faz necessário levar em consideração os fatores que podem resultar em perda auditiva e intervir precocemente (OLIVEIRA, CASTRO, RIBEIRO, 2002).

O reconhecimento da deficiência auditiva como problema de saúde pública impulsionou a criação de Políticas Públicas de Saúde direcionadas para a minimização dos danos trazidos por esse.

E em 2002, o Ministério da Saúde publica a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2003), que, com foco na reabilitação do indivíduo, garante a criação de redes hierarquizadas e regionalizadas, favorecendo o atendimento integral a esse grupo, dentre outros direitos.

Estendendo a discussão sobre os cuidados em saúde, com base em princípios do Sistema Único de Saúde, tais como a universalidade, equidade e integralidade aos cuidados em saúde para população com risco de deficiência auditiva e surdez, foi instituída em 2004 a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva (PNASA) (BRASIL, 2004).

As particularidades e especificidades do surdo, em seu processo de escolarização, já são levadas em consideração também nas Políticas de Educação Especial (BRASIL, 2007), que favorecem a inclusão de alunos surdos em escolas regulares e instituem a educação bilíngue nestes espaços.

Diversas políticas educacionais estão vigentes atualmente, como por exemplo, a lei de LIBRAS (BRASIL, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como um meio legal de comunicação, além de outros desdobramentos que vão dos direitos aos deveres da sociedade perante o surdo e vice-versa, abrangendo os aspectos sociais, políticos e econômicos.

Porém, as dificuldades de uma educação inclusiva satisfatória vão desde estrutura educacional das escolas à formação dos professores comuns e especializados, segundo Damázio (2005).

Mendes (2002, 2003), discute que, apesar de todo avanço na área legislativa que garante a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, há cerca de 6 milhões de criança e jovens com necessidades educacionais especiais e destes, não ultrapassam o número de quatrocentos mil alunos que estão inseridos na rede regular de ensino ou escola especial.

Deixa claro que ao invés de incluir o sujeito, o que se observa é uma exclusão generalizada, e que pode

ser atribuída a diversos fatores, entre eles a falta de recursos adequados e profissionais qualificados que desconhecem aspectos relativos à surdez, língua de sinais, e condições bilíngues dos surdos (SOUZA e GÓES, 1999).

Inúmeras pesquisas abordam tal realidade constatando a falta de preparo das escolas regulares e de professores, a dificuldade de comunicação, a falta de intérprete em sala de aula, a atribuição à falta de determinados recursos físicos e pessoais ao fracasso escolar do sujeito surdo (BORGES, 2004; SILVA e PEREIRA, 2003).

Lacerda (2000), ressalta que a presença do intérprete em sala de aula não causará mudanças significativas, caso a escola permaneça cristalizada na metodologia utilizada e currículo proposto.

Em pesquisa realizada com um grupo de professores da rede pública regular de ensino do Paraná, Guarinello (2006), buscou compreender a problemática envolvida na inclusão de alunos surdos em escolas regulares. Foram colocados diversos entraves como a dificuldade de aprendizagem dos alunos, porém não foi atribuída a relação dialógica existente entre o problema de aprendizagem e a falta de preparo dos professores e seu desconhecimento sobre a surdez. Um interferindo no outro e estando a falta de uma língua comum como algo ignorado pelos envolvidos.

Nesse sentido, despertou-nos o interesse em analisar a percepção de professores de surdos e gestor da educação sobre a surdez.

Material e Métodos

Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. O local da pesquisa foi o centro de atendimento educacional especializado localizado na região metropolitana de Curitiba – PR e se constitui referência em atendimento aos deficientes auditivos e visuais, constituindo a rede de serviços de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, com professores capacitados e um (1) profissional de fonoaudiologia.

Os alunos que frequentam em contra turno a escola regular, participam de programas que têm como objetivo desenvolver habilidades que favorecerão o processo de aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, processos cognitivos e perceptuais, a socialização e autonomia.

O critério de inclusão foi: professores que já vivenciaram ou que estão vivenciando a experiência de ter um aluno surdo em sala de aula da rede regular de ensino. Alunos estes, que iniciaram o acompanhamento no centro de atendimento educacional a partir de 2004 (data em que a Política Nacional de Atenção à Saúde

Auditiva foi instituída nacionalmente) e que tiveram seu diagnóstico de surdez tardio, com média de idade de 3,26 anos, e conseqüente ingresso tardio à escola. Como critério de exclusão: os demais professores de crianças que ingressaram no centro após esta data. Portanto, foram sujeitos elegíveis 9 professores da rede municipal de ensino.

O critério para a escolha dos gestores foi o cargo, disponibilidade e responsabilidade ocupada pelo mesmo. Participou um gestor, representando o Setor Educação que atua no núcleo regional de educação da área metropolitana norte do Paraná e é responsável pelas áreas de surdez, deficiência visual e deficiência física neuromotora.

Deste modo, os sujeitos compuseram dois grupos: Grupo I: Professores, que já vivenciaram ou que vivenciam a experiência de ter um aluno surdo em sala de aula da rede regular de ensino e Grupo II: Gestor, que representa e compõe a Secretarias de Educação. Os participantes apresentam a problemática da surdez como ponto em comum em suas vivências. Cada sujeito com seu olhar e perspectiva diante de suas dificuldades desde o diagnóstico, condutas e escolarização.

Como artifício facilitador e recurso mantenedor do sigilo dos participantes, estes foram representados pela inicial do grupo a que pertence (Grupo I

(professores) – GI; Grupo II (gestor)- GII acrescida de uma codificação correspondente ao participante (GI Professores– P1;GII Gestor – G1).

O recurso metodológico utilizado foi a estratégia do grupo focal e entrevista individual, pois volta-se para um determinado foco que consiste da problemática em questão e que o grupo irá discutir nas suas mais diversas dimensões possíveis dentro de um processo interacional.

O grupo focal foi composto por 9 sujeitos (professores), como é recomendado na literatura e que apresentam características e posição social semelhantes(MAZZA, MELO e CHIESA, 2009). Foram realizados 2 encontros, com todos os sujeitos, que tiveram 1 hora e meia de duração e em datas distintas do mês de fevereiro de 2012. O moderador-pesquisador conduziu as discussões mantendo o foco, que ocorreu num ambiente acolhedor: a sala de reunião do centro de atendimento educacional. Outro pesquisador fez a gravação do áudio e anotações pertinentes. Para os grupos focais dos professores, a discussão foi iniciada através da seguinte questão: “como é ter um aluno surdo em sala de aula?” e “como se dá o processo de inclusão de um aluno com surdez?”. Vale ressaltar que alguns professores não se colocaram em determinados assuntos e por isso seus relatos não constam nos recortes.

A técnica de entrevista individual aplicada ao gestor foi escolhida, porém tendo em mente que, o que se obtém são as narrativas das práticas e percepções dos sujeitos envolvidos e não objetos fiéis a sua prática (MINAYO, 2012).

Portanto, foi realizada entrevista aberta ou em profundidade, que se refere quando o informante é convidado a falar sobre determinado assunto e as perguntas do investigador que permearam o diálogo foram feitas com o intuito de aprofundamento das reflexões (MINAYO, 2012).

A entrevista foi agendada e aconteceu no local de trabalho do gestor, em apenas um encontro. A gravação foi autorizada e o gestor explicou, livremente, a partir de questões norteadoras: “como o serviço é estruturado? quais as contribuições do sistema para favorecer o processo de inclusão?”.

Os dados foram analisados a partir da Análise do Conteúdo na modalidade de Análise Temática, tendo como plano de fundo uma realidade partilhada pelos sujeitos: a surdez enquanto problemática social. Após a transcrição de todo o material, a análise foi delineada a partir de três etapas que possibilitou perceber relações entre as diferentes fontes (MINAYO, 2012).

As etapas seguiram da seguinte forma:

- Primeira etapa: foi realizada uma *leitura flutuante* do material em que o pesquisador teve contato direto com o mesmo; posteriormente foi constituído o *corpus* em que foi determinado as *unidades de registro* (palavras-chave ou frases), a *unidade de contexto* (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), *os recortes* e a forma de *categorização*.

As informações foram organizadas com o objetivo de promover uma aproximação com as informações e significados revelados nas falas dos sujeitos, estabelecendo núcleos de sentidos.

Logo, foi realizada a integração dos conteúdos por núcleos de sentidos de cada grupo como tentativa de estabelecer confronto entre os significados revelados nas falas. Após o encontro das divergências, convergências e complementaridades entre os núcleos de sentidos, entre os diferentes grupos, foi realizada leitura exaustiva do material, o que permitiu selecionarmos as categorias empíricas do estudo.

- Segunda etapa: foram criadas categorias que são expressões ou palavras significativas, em função das quais o conteúdo de uma fala foi organizado em um quadro, confrontando cada grupo.

- Terceira etapa: foram propostas *inferências* e realizadas interpretações do material, relacionando-as com o

arcabouço teórico e interpretação dos resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada.

Portanto, foi possível compreender as condições de produção de um dado discurso, seja ele de um professor ou gestor, marcado na memória social (corpo-histórico-cultural compartilhado) e interpassado por várias vozes sociais que podem ser percebidas na fala de um sujeito.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da instituição de origem em 05 de dezembro de 2011 com Registro CEP: 410ext043/2011-10 e os sujeitos assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando com a sua participação. Anteriormente a submissão do projeto ao comitê foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação e Saúde do município a autorização para o andamento da investigação, visto que, o objeto de estudo flutua sobre os dois setores.

Resultados

Faz-se necessário a caracterização das crianças inseridas no ensino regular, que são ou foram alunos dos professores da presente pesquisa que compõem o Grupo I.

Observa-se na Tabela 1 que a maioria das crianças (62,5%) compreende a faixa etária de seis à dez anos do sexo masculino (62,4%) e possui dois irmãos (50%). Todas as crianças apresentam o diagnóstico de perda auditiva sensorioneural bilateral de grau profundo, diagnosticada de 0 a 3 anos de vida (62,5%), de causa idiopática (62,5%), 87,5% das crianças não foram submetidas ao teste da orelhinha ao nascer.

Atualmente 37,5% não faz uso de nenhum tipo de prótese auditiva enquanto que 37,5% faz uso de AASI e 25% realizaram Implante Coclear. Apenas uma criança estuda em uma Escola Especial do município, outra encontra-se em classe especial de uma escola regular do município e as demais (6) estão incluídas salas comuns de escolas regulares.

O grupo I foi formado por professores da rede regular de ensino que tiveram ou estão vivenciando a experiência de um aluno surdo em sala de aula. Segue a caracterização do grupo em questão (Tabela 2).

Observa-se que a maioria pertence ao sexo feminino (88,8%), com idade média de 45,2 anos, com máxima de 58 e mínima de 36 anos. Possuem nível superior completo (88,8%) com até 15 anos de tempo de formação, sendo que destes 55,5%, possuem pós-graduação em Educação Especial, e 77,7% trabalham atualmente com um aluno surdo em sala de aula.

Tabela 1. Caracterização das crianças com surdez (n=8).

Dados	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Idade da criança		
1 – 6 anos	3	37,5
6 – 10 anos	5	62,5
Gênero		
Masc	5	62,4
Fem	3	37,5
Número de irmãos		
0	2	25
1	2	25
2	4	50
Diagnóstico Auditivo		
Surdez Bilateral	8	100
Fez o teste da orelhinha		
Sim	1	12,5
Não	7	87,5
Idade do diagnóstico		
0 – 3 anos	5	62,5
3 – 6 anos	2	25
6 + anos	1	12,5
Hipótese Diagnóstica da P.A.		
Idiopática	5	62,5
Meningite	2	25
Hereditariedade	1	12,5
Usa prótese auditiva		
Nenhum	3	37,5
AASI	3	37,5
IC	2	25

Tabela 2. Caracterização dos professores (n=9).

Dados	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Idade		
35 < 40	3	33,3
40 < 50	3	33,3
50 +	3	33,3
Gênero		
Masc	1	11,1
Fem	8	88,8
Escolaridade		
Superior compl.	8	88,8
Superior incomp.	1	11,1
Tempo de formação (anos)		
0 – 15	6	66,6
15 – 25	2	22,2
25 – 35	1	11,1
Pós-graduação		
Não possui	2	22,2
Psicopedagogia	2	22,2
Educação Especial	5	55,5
Já trabalhou com surdos		
Sim	7	77,7
Não	2	22,2
Quantidade de surdos em sala		
Nenhum	2	22,2
1	7	77,7

O Grupo II foi formado pelo gestor local, servidor estatutário que exerce cargo de gestão. Possui graduação em educação física e música e mestre em Engenharia de Produção, possui experiência na área de inclusão e atua no núcleo regional de educação da área metropolitana norte e é responsável pelas áreas de surdez, deficiência visual e deficiência física neuromotora (dados fornecidos durante a entrevista).

A partir da análise das falas dos sujeitos, foi possível extrair duas grandes categorias temáticas para discussão que se complementam e que ajudam a construir uma compreensão ao objeto de análise proposto.

As categorias temáticas com seus respectivos núcleos de sentido foram:

a. Dificuldades na Comunicação com o Surdo

Nesta categoria incluem-se os seguintes núcleos de sentido:

- A.1 Percepção sobre as dificuldades na comunicação decorrente da surdez;
- A.2 Percepção dos professores a respeito da comunicação dos pais com seus filhos surdos.
- A.3 O convívio e a comunicação com uma criança surda e a insegurança perante a inclusão social

b. Formação dos professores e suporte do sistema

- B.1 O despreparo profissional na atuação com o surdo;
- B.2 A formação dos professores e a questão da afinidade
- B.3 Oferta do sistema como facilitador da inclusão

A seguir apresentamos os recortes das falas dos sujeitos envolvidos e sua análise:

CATEGORIA A: Dificuldades na comunicação com o surdo

Os professores refletem sobre os impasses existentes durante o processo comunicativo em sala de aula com os alunos surdos e classificam o tipo de comunicação e o desempenho escolar como mínima e insuficiente e atribuem o fato à falta de uma língua materna.

Seguem os recortes:

Percepção dos professores sobre as dificuldades na comunicação decorrente da surdez

“Depois, lá pelo meio do ano, ele começou a participar mais, ele começou a aceitar mais porque ele estava lá naquele meio, então foi mais fácil, mas quanto à surdez, ainda é uma coisa que dificulta

... muito para ele se comunicar.” P6

“[...] Essa comunicação mínima é insuficiente! Então é muito difícil chegar ao denominador por causa da questão da comunicação.” P9

“[...]O emissor e receptor ali não tem LIBRAS, né? Então é muito difícil. [...] vai pegar um conteúdo mais complexo, pesado, você não consegue explicar”. P9

“[...] Eu acho toda essa dificuldade que a gente tem a língua é uma barreira, né? A falta de língua é uma barreira porque nem os alunos tem uma língua...” P9

“[...] agora esse ano ela já não está mais querendo me obedecer, ela já não me olha, o tempo todo eu tenbo que ta cobrando para que me olhe...ela não me ouve e por isso não entende o que eu falo [...]” P7

“[...] o problema é que a E. está com 7 anos e ainda não tem LIBRAS. Então não adianta eu ter LIBRAS e passar para ela que ela não entende.” P7

“[...] mas é complicado, né? Ele tem que olhar p mim, fazer leitura labial porque eu não consigo fazer LIBRAS, mas tava indo. Mas ele tem muita dificuldade na leitura e na escrita...eu mostrava para ele trabalhando as vogais, e encontros vocálicos...ele não consegue. A principal dificuldade que vejo é o processo de comunicação...que é difícil”. P3

“E ele não desenvolve como os outros alunos...ele não tem aquela interpretação como os outros alunos tem...tem que ser na visualização, no concreto, visual...é diferente dos outros. É difícil a comunicação.” P4

“[...] ele lê como se estivesse lendo um livro de inglês! Você lê mas não entende [...]” P4

“[...] é difícil a comunicação com ele é difícil e tudo engloba, né?A comunicação, os conteúdos...porque a criança não acompanha por não saber falar, escutar e tem problema de alfabetização. Não é

alfabetizado. Então como é que eu vou dá o conteúdo que estou dando pros outros que vão acompanhar e pra ele que não vai acompanhar? Eu acho muito difícil, fica complicado essa parte.” P1

“A comunicação tem que existir. Se eu não tenbo LIBRAS e eu vou fazer um gesto, vou desenhar qualquer coisa que demonstre o que eu quero dizer, mas tem que se comunicar, não tem jeito!” P2

“[...] se não se comunicar há o isolamento, que talvez tenha sido isso que possa ter acontecido no passado, em relação à família, de não trazer ele para escola, de não se pensar em educar o menino, na questão de letramento, nessa questão educacional mesmo.” P2

CATEGORIA B: Formação dos professores, afinidade e suporte do Sistema

A falta de formação adequada é colocada pelos professores como fator que dificulta a inclusão do aluno surdo em sala de aula. Somado a isso, vem a questão da afetividade e do perfil adequado como direito de escolha em ter ou não um aluno surdo em sala de aula.

Tais questões também são colocadas pela gestora da educação, que observa tais fatos como problematizadores das dificuldades encontradas pelos surdos em sala de aula.

O que o sistema oferece é dito pelos gestor como algo existente e pertencente à realidade das escolas municipais, o que contradiz as falas dos professores.

Seguem os recortes:

O Despreparo profissional na atuação com o surdo

“É um desafio. Você sai da faculdade e vai para sala de aula e cai um aluno surdo na sua turma..é muito difícil..eu me considero uma vitoriosa..porque do jeito que começou e do jeito que ficou..entende?” P6

“O professor tem medo de pegar o aluno e não dar conta.” P6

“[...] e muitas vezes esses professores não querem ter esse envolvimento, tanto envolvimento emocional; pegue um professor de uma série regular, ele não se envolve!” P9

“[...] a partir do momento que você abraça uma profissão você tem que encarar o que vier, então o professor. [...] ah não, eu não tenho perfil...o perfil do professor é ensinar independente se aquilo seja difícil ou não[...].” P9

“[...] como W. citou dos colegas dele lá [...] ah eu não quero educação especial é muito difícil...e quem disse que a educação do regular é fácil?” P9

“a nossa formação não dá suporte para a demanda do surdo.” P5

“[...] a gente vê isso dentro da nossa escola, que a gente vê que tem colegas de trabalho que dizem “não, eu não quero esse aluno porque eu não vou conseguir, dá trabalho [...]” P5

“[...] mas você deve trabalhar isso no seu dia a dia porque a tua clientela pede isso...você vai ter alunos assim! Não tem como fugir!” P5

“a gente só vai aprender na prática” P5

“[...] eu fiz a pós, mas não sei sabendo tudo... só pinceladas.. fazer,,,eu não tinha perfil para isso...eu me via como uma professora do ensino regular e pronto.”

“[...] só que hoje eu não vejo mais isso eu me vejo como uma

professora de educação especial. Eu me permitir.” P7

“[...] para quem quer trabalhar com crianças com dificuldades especiais você tem que gostar porque se você não gostar você não consegue” P8

“eu estudei para ensino regular e não para especial [...] até em um momento de minha vida eu até comecei mas depois parei, então a minha escolha foi ensino regular.” P4

“Você foi atrás porque você gosta, eu não! Eu estudei para ser professora do regular.” P4

“Agora é complicado ter uma criança surda em sala de aula. Eu não estou preparada enquanto professora, não posso falar que estou preparada porque não estou! Estou preparada para receber ensino regular, agora inclusão tá difícil.” P4

“Você não está preparada para isso, não fez um curso para isso. Primeiro de tudo a gente tem que ter curso, capacitação, preparação para receber esses alunos, senão não tem como!” P4

“[...] mas não é assim, jogar a criança dentro de uma sala porque é a criança que vai sofrer.” P4

“[...] é que a gente tem que dá muito amor, afeto, entender, acolher essa criança, em primeiro lugar acolher.” P3

“[...] ele é um desafio, né?” P4

“A gente tem medo, sabe?” P1

“[...] Nossa, quando me falaram que eu teria um “DA” em minha sala eu fiquei com muito medo. Medo de mim, não dele. Medo de eu não saber lidar, como iria fazer as coisas. Medo de dar conta mesmo. Porque se eu parar para atender ele eu não vou conseguir atender os outros. Eu tenho 32 alunos na minha sala.” P1

“[...] tem muito preconceito, sabe? Dos próprios professores em relação ao aluno surdo e em relação a ter uma professora auxiliar em sua sala.” P1

“Eu tenho gostado bastante, jamais eu imaginei que eu fosse

gostar assim.” P2

“Então, você acabada se identificando. Também tem isso de você se identificar com aquilo.” P2

“Por mais que eu fiquei só com ele, mas eu entendo esse medo da P1...é um medo de não dar conta mesmo, do não conseguir, do desafio mesmo...a cobrança também.” P2

“Só que para a gente tentar e fazer a gente tem que ter no mínimo uma fundamentação.” P2

“[...] eu estou fazendo por mim, pelo meu esforço por eu ter uma identificação com ele e tal, mas eu não sou intérprete, eu estou me virando com o pouquinho da LIBRAS que sei, estou tentando alfabetizar ele com o mínimo de LIBRAS que aprendi no curso é o que estou procurando, mas isso não é o ideal. Mas pelo menos a escola, mesmo que errada, está procurando de certa forma fazer algo.” P2

“E também tem a questão de gostar de ensinar, eu criei vínculo com ele, eu me empenho, fico junto, fico perto, eu gosto dele bastante, a gente tem uma relação legal e procuro aprender mais para ajudar ele.” P2

“O profissional tem que ter vontade senão não caminha.” P2

“Eu acho que você tem que ter certa afinidade, assim como com os ditos normais mesmo. É necessário afinidade! Com afinidade já é algo bem difícil e sem afinidade praticamente insuportável.” P2

“Eles já vivem num mundinho tão escuro que quando eles percebem alguém que não seja família que o acolhe, é como se ele se sentisse fazendo parte disso, da escola.” P2

“E a gente sabe que tem muitas professoras que não aceitam um surdo em sala de aula, por medo, por comodismo. Tem professora que prefere ter mais cinco alunos em sala do que mais 1 surdo, ou um cego, cadeirante. E ele tem direito a educação. Isso não pode!” P2

Formação do professor e afinidade

“Sim, uma das preocupações, principalmente agora com a questão da inclusão, é estar conversando com os professores e orientando. Até porque a inclusão está estourando exatamente nesta década, e este ano, em especial, nós estamos tendo vários pedidos de orientação sobre a questão de como lidar com as diversas modalidades de deficiência dentro do processo de inclusão.” G1

“Exatamente. A formação do professor tem uma grande defasagem em relação à orientação ao trabalho com a criança com deficiência e/ou transtornos.” G1

“E nós temos visto que os cursos de formação têm falhado muito na questão da abordagem do próprio processo de inclusão que é um processo irreversível.” G1

“Então existem professores que tem uma angústia natural por falta de conhecimento, tem professores que tem uma angústia em relação ao próprio sentido de agressão que eles sentem, eles se sentem agredidos com uma diferença tão grande e visível num aluno com deficiência por exemplo em relação a própria surdez na questão barreira de comunicação.” G1

“E existem os professores que têm uma resistência natural por não querer mudar o seu processo de ensino.” G1

“Quando acontece o chamado do núcleo é por uma situação específica. É quando o aluno dá algum tipo de problema ou chama a atenção pelo grupo de professores pela falta de inabilidade em como lidar com esse aluno.” G1

“Então nós vamos até a escola, conversamos com a equipe pedagógica, com a direção, com o grupo de professores, ou nós participamos das semanas pedagógicas das escolas.” G1

“Então eles nos chamam para falar das características dos alunos, sobre a questão de flexibilização de currículo que é algo bastante evidente esse ano para que possamos estar fazendo essas orientações.

Mas nós ainda vemos que a principal barreira é a barreira atitudinal.” G1

“É o não querer estar trabalhando com uma criança que tem uma deficiência auditiva, que tem uma diferença tão grande em relação ao grupo em geral.” G1

“Existem as duas situações. Existem barreiras por questões de afinidades e realmente eu entendo que o grupo que trabalha com educação especial e principalmente nas escolas especiais é um grupo de profissionais diferenciado, e que tem realmente um laço afetivo com essa clientela.” G1

“Na escola, muitos relatos são: eu não fui preparado para lidar com crianças deficientes. Mas dentro de um processo de inclusão, hoje, eu não tenho opção de escolha. Ou eu trabalho ou eu trabalho. A outra opção seria mudar de profissão.” G1

“É essa visão, é essa mudança de pensamento que nós tentamos plantar dentro das escolas. Que hoje o professor não tem mais escolha. É um direito garantido do aluno e é um processo que implantado de forma certa ou não, de cima pra baixo ou de uma necessidade, por uma imposição do governo ou por uma necessidade social, a inclusão está posta e não existe mais retorno.” G1

“Então existem essas duas situações, existe o não querer lidar com o aluno e existe também a falta de conhecimento.” G1

“Muitos tem essa barreira e quando nós mostramos que o processo de trabalho com o aluno com deficiência não é o bicho de 7 cabeças que todo mundo imagina, que cada deficiência tem uma especificidade e que com cada uma é possível um trabalho diferenciado e simples eles mudam, eles buscam o conhecimento e eles transformam a sua prática diária, mas existem alguns que realmente resistem e não querem!” G1

“E aí eu acho que entra muito mais a questão da afinidade” G1

O que o sistema oferta como facilitador da inclusão

“Bom, toda nossa estrutura é baseada na política pública vinda do MEC, do nosso órgão máximo em termo de educação no país.” G1

“Enquanto política pública imposta hoje no país para surdez especificamente nós temos alguns atendimentos de ensino especializados, o AEE. O que é que existe de AEE hoje para o aluno surdo no ensino comum? Em primeiro lugar existe os TILS(tradutor intérprete da língua de sinais) que atua dentro de sala de aula servindo como intermediador da comunicação do aluno surdo com o meio e do meio com o aluno surdo. Esse é o primeiro serviço de apoio.” G1

“O segundo são os atendimentos especializados nos CAES, que são os centros de atendimentos especializados na área da surdez. Nestes centros o aluno terá todo um trabalho específico dentro da surdez, desde a aprendizagem ou reforço da língua de sinais até outros estímulos que vão ser trabalhados dentro da especificidade e necessidade do aluno.” G1

“E também se faz, de certa forma, um reforço dentro do conteúdo escolar porque termina sendo utilizado com uma das estratégias utilizadas dentro do trabalho com aluno surdo, mas principalmente o atendimento e aprendizado em relação a LIBRAS.” G1

“Existe, isso eu estou falando em termos de Estado, em termos de ensino fundamental séries finais e ensino médio. No ensino fundamental série finais, existe um trabalho que se chama o PERAÉ que é um professor de apoio que fica com o aluno surdo, e que deve ser um professor bilingue, e que vai trabalhar tanto as questões da língua brasileira de sinais quanto as questões do português, justamente para começar a educação bilingue do aluno.” G1

“Tanto a estrutura de conhecimento em LIBRAS, que muitas vezes a criança entra na escola não sabendo LIBRAS porque os pais não incentivam esse aprendizado e também o português como segunda língua na modalidade escrita, e basicamente seriam esses 3 serviços.” G1

“Sim, atinge todos os municípios. E os núcleos regionais de educação eles estão baseados nas escolas estaduais, então o nosso apoio, a princípio são para as escolas estaduais, mas nós também fazemos um assessoramento das escolas municipais e particulares quando nos é solicitado esse assessoramento.” G1

Discussão

As questões referentes aos desdobramentos trazidos pela surdez tardiamente diagnosticada serão discutidas e analisadas as categorias anteriormente apresentadas, extraídas a partir das análises empíricas dos dados. Categorias estas, que foram pensadas de forma aprofundada com o intuito de subsidiar a busca do objetivo do presente estudo. Como numa rede, em que os nós se encontram, os núcleos de sentido foram criados a partir da aproximação e complementaridade das falas dos sujeitos envolvidos.

Logo, se faz necessário a caracterização desta população para melhor situarmos quem são as vozes que nos falam e isto desencadeará uma busca por aproximações e distanciamentos evidenciados nas falas a partir dos dois eixos.

O Grupo I foi composto por professores que vivenciaram ou que vivenciam a experiência com alunos surdos em sala de aula de Ensino Regular, é maioria do gênero feminino e tempo de formação entre zero a quinze anos. A maioria está atualmente com um aluno surdo, e quatro possuem pós-graduação em Educação Especial (TABELA 2).

E em relação à predominância do gênero feminino encontrada neste grupo, Pessanha (1994) reconhece o maior número de mulheres em exercício de docência, principalmente no ensino fundamental, e atribui isso à mudanças no processo de trabalho docente, que antes era dominado por homens (NEVES et al., 2011).

CATEGORIA 1 - Dificuldades na Comunicação com o Surdo

Com base em uma linguagem compreendida como “produto social e objeto do conhecimento” (SOUZA, 2007, p.20), consideramos os professores desta pesquisa como sujeitos que vivenciam em sala de aula as dificuldades trazidas pela surdez tardiamente descoberta, falam da necessidade de uma *língua* e atribuem a sua ausência como fator que dificulta a comunicação em sala de aula e traz prejuízos na escolarização.

Em pesquisa qualitativa realizada no município de Campinas, com o objetivo de investigar qual a imagem que professores do Ensino Fundamental tinham dos surdos a partir de entrevistas semiestruturada, obtiveram respostas que a surdez não atrapalha o desenvolvimento intelectual dos alunos. Porém, em contra partida, a maioria dos professores associou as dificuldades de aprendizagem com a falta de *linguagem* (SILVA e PEREIRA, 2003).

Pode-se perceber que houve uma aproximação de significados quando se referem aos conceitos de *língua e linguagem*. Segundo Bakhtin (1986), a língua vem como meio de ligação entre o psiquismo e a ideologia e é socialmente construída.

A linguagem, que por sua vez, apresenta um amplo sentido abrangendo tudo que envolve significação com valor semiótico, precisando ou não abranger uma língua e está presente no sujeito mesmo quando não haja comunicação perceptível (GOLDFELD, 2002).

O que pôde ser percebido entre os professores da pesquisa citada com os do presente estudo foi que, apesar de atribuírem as dificuldades escolares a fatores linguisticamente diferentes (língua e linguagem), verificou-se uma aproximação de sentidos entre os termos referidos pelos mesmos.

Isso pode ser atribuído ao possível desconhecimento que alguns possuem sobre a LIBRAS e sobre os meios

utilizados pelos surdos para adquirirem linguagem, que se faz por meio da visão (SILVA e PEREIRA, 2003).

A língua de sinais deve ser adquirida a partir da interação com outros sujeitos surdos, que compartilham da mesma língua e de todos os valores culturais nela envolvidos (SKLIAR, 2005).

Muitas vezes os meios de estimulação abordam a aquisição de uma língua (português) a partir de atividades repetitivas e mecânicas, não havendo o envolvimento por inteiro do sujeito que aprende. Isso reduz o sujeito a ser passivo em seu processo de aprendizagem e reduz a complexidade de uma língua a um código pronto e estático.

Uma das dificuldades da falta de uma língua é a compreensão de conteúdos complexos e abstratos, tornando deficitárias as trocas afetivas e comunicativas com pais e familiares, como também em sala de aula.

SCHEMBERG et al., (2012), ao realizarem pesquisa com professores a respeito de sua comunicação com os alunos surdos em sala de aula perceberam que era utilizado o gesto, escrita, a fala e leitura labial e alguns utilizam dois meios em conjunto ou apenas uma forma de comunicação.

Na presente pesquisa foi observado que os professores muitas vezes cobram dos alunos que “olhem” para ele enquanto ministra a aula, como se o

“olhar” fosse unicamente fator facilitador no processo de compreensão da linguagem oral.

Segundo Kelman (2011), usualmente os professores esperam que a criança faça leitura labial, algo que tendencia a capacidade da criança em aprender a língua portuguesa na modalidade oral, apenas por “reconhecimento dos sinais produzidos pela articulação labial”.

Sabe-se que muitos alunos chegam ao ensino regular, como os observados neste estudo, sem domínio suficiente do léxico e da estrutura da LIBRAS, portanto se tornam incapazes de apreender outra modalidade linguística apenas por estratégias como verbalizar lentamente as palavras (KELMAN, 2007).

E segundo Botelho (2009), a pessoa mais treinada que realiza a leitura labial absorve apenas 25% do que é dito, portanto pode-se analisar o que é apreendido por alunos que nem a língua materna adquiriram.

Silvestre (2007), a partir de testemunho de familiares, discorre sobre as principais barreiras comunicativas nas relações interpessoais. Entre as citadas estão as dificuldades por parte das crianças surdas para facilitar a construção de conhecimentos em situação de aprendizagem compartilhada, como também a presença de interações que restringem o conteúdo e dificultam os processos de reflexão e expressão linguística.

E, o mesmo autor, atribui os atrasos do desenvolvimento cognitivo às dificuldades de comunicação no espaço escolar como também em seio familiar. E o tipo de relação da família com a criança é que proporcionará alicerces para um satisfatório relacionamento intra e interpessoal (NEGRELLI e MARCON, 2006; GRARINELLO, 2004, GIROTO e MARTINS, 2012).

Considerando que uma surdez tardiamente diagnosticada poderá acarretar uma intervenção tardia que, independente da modalidade linguística escolhida, trará prejuízos na aquisição de uma língua, que por sua vez, tornará os processos de construção de pensamento e linguagem deficitários, e trará dificuldade de comunicação, interação social e atrasos de aprendizagem.

Esta criança, por sua vez, quando inserida/incluída em uma escola regular, obrigará a existência de esforços que transcendem a vontade dos professores e exigem trabalho conjunto, como já citado anteriormente.

CATEGORIA 2 - Formação dos professores e suporte do Sistema

Desafio, medo, desejo, rejeição e assistencialismo. Palavras que foram visualizadas em todos os discursos dos professores, que associadas às falhas atribuídas ao

processo de formação, impedem uma escolarização e inclusão satisfatória do surdo em sala de aula do ensino regular.

Segundo os documentos que regem a Constituição Brasileira (1988) a educação deverá atingir a todos e é colocada como um direito, que resulta no reconhecimento do sujeito enquanto cidadão e ser humano com sua dignidade respeitada.

E levando em consideração a diversidade da população, apontam para o atendimento educacional especializado para suprir as especificidades das crianças com deficiência a partir de apoio e recursos específicos (Art 208, Inciso III).

Além disso, a LDBEN assegura aos alunos com deficiência, professores do ensino regular devidamente capacitados, e a Resolução 02/2001 art 18 estabelece que os professores precisam estar aptos para atuarem com alunos com necessidades especiais.

Porém, diante das falas dos professores, não houve algum critério de seleção ou escolha, mas sim, a imposição do aluno em sala de um professor não capacitado para tanto.

Sabe-se que leis e decretos sustentam essa necessidade de capacitação profissional, contudo fica a critério e busca do próprio profissional, visto que, não é referida a legitimidade dos municípios em ofertarem os cursos de formação, e sim que sejam

“oferecidas formações a professores em nível médio por instituições de ensino” (SCHEMBERG et al., 2012, pg. 12).

Os professores relatam que não obtiveram formação específica e nem cursos ou outras formas de educação permanente, no que diz respeito às atividades práticas que favorecem a inclusão dos alunos.

E, em contrapartida, o gestor relata ações que atingem o município e que são baseadas nas leis e decretos existentes no país, apontando como diretriz a elaboração de apoio especializado aos professores do ensino regular.

A maioria dos cursos de formação em pedagogia trata da temática da inclusão durante períodos (horas) insuficientes, e para isso é necessária atuação de equipes multiprofissionais que garantam a formação continuada destes profissionais, que muitas vezes procuram suprir tais lacunas com cursos rápidos de LIBRAS ou especializações em Educação Especial (SOUZA, 2007).

Berberian e Calheita (2009), colocam a necessidade de existir uma abordagem em relação à linguagem nos cursos de formação como Letras e Pedagogia, para que haja um embasamento nas futuras reflexões sobre os “conhecimentos formulados sobre a língua/ linguagem”, como pôde ser visto nas falas dos professores.

Segundo Souza (2007), nos cursos de formação de professores, a Língua de Sinais é como um “código de transliteração simples”, como se fossem adquirir fluência em cursos breves.

Isso poderá causar prejuízos, pois os docentes passam a utilizar o bimodalismo em sala de aula e não a LIBRAS, como pode ser percebido nas falas dos professores e tal fato vai contra a educação bilíngue (Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, BRASIL, 2005) (GUARINELLO et al, 2007).

De acordo com isso, alguns professores relatam estarem satisfeitos com o que sistema ofertou como facilitador: professora auxiliar, que conhece alguns sinais e tenta ao máximo alfabetizar o seu aluno por meio da língua portuguesa.

Em um estudo qualitativo realizado no Paraná, a partir de entrevista com pais e professores com o intuito de analisar as interações linguísticas da criança na escola e em seu contexto familiar, foi possível perceber que os alunos não têm interações linguísticas satisfatórias tanto na escola, quanto em casa, como também os profissionais envolvidos em seu processo de escolarização desconhecem as especificidades e consequências da surdez nas crianças (SCHEMBERG, et al., 2012).

E em outro estudo, os pontos prejudiciais nas interações linguísticas em sala de aula foram a falta

de intérprete e o despreparo dos professores como também o desconhecimento sobre a surdez, causando um conceito prévio e levando à frustração o aluno com surdez (GUARINELLO et al., 2006).

Carlino et al. (2011), também verificou que os professores, apesar de já terem tido a experiência de aluno em sala de aula, colocaram que não sabiam lidar com crianças com surdez.

Silva et al. (2010), concorda que a falta de conhecimento para conduzir os processos em sala de aula em que haja uma criança com surdez pode indicar formação deficitária dos docentes. Góes (1999), exalta novamente a necessidade de capacitação dos professores ouvintes, como também a formação de professores surdos.

Tal fato pôde ser percebido nas falas dos professores da presente pesquisa quando se referem a si mesmos como incapazes e amedrontados diante da possibilidade de ter um aluno surdo em sala.

Colocam em evidência seu desconhecimento acerca da surdez e que uma escola não se torna inclusiva pelo simples fato de receber os alunos em seu espaço, e sim, ao proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado com recursos humanos e físicos adequados para uma educação bilíngue.

Os recursos necessários como adaptação linguística do conteúdo ministrado, tradutor/intérprete em sala

de aula e fornecendo apoio especializado, capacitação de recursos humanos (art 29 Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999) e a inserção do aluno na escola na mais tenra idade, poderiam minimizar tais consequências na práxis dos professores e evitaria a busca por soluções inadequadas.

Em contrapartida, a gestora (G1) responsável pela educação reconhece as defasagens na formação do professor e levanta a questão de “afinidade” deste profissional para com o surdo porém, baseada nas políticas de inclusão, enxerga que atualmente não pode ser visto como escolha ter ou não um aluno em sala de aula e sim, como pertencente ao fazer do docente e à educação de qualidade, um direito do aluno.

A escola é vista hoje como campo da diversidade e lugar de transformação social e baseado na ideologia de uma Educação para Todos (1988), os profissionais, serviços e sistemas, precisam estar aptos para lidar com as diferenças linguísticas encontradas no meio escolar.

O ideário inclusivista faz parte do fazer eminente do educador brasileiro, em que se baseia num discurso antidiscriminatório e a favor do reconhecimento e respeito pelas minorias e diferenças (MARQUES et al, 2005).

E é preciso ressaltar, mais uma vez, que a busca por uma integralidade, independe das nossas vontades, deixa de ser utópica para que passe a ser vivenciada em todos os espaços sociais, com coresponsabilização da população que se torna ativa nas transformações sociais (MATTOS, 2006).

Conclusões

Pode-se concluir que os desdobramentos de uma surdez diagnosticada tardiamente permearam os âmbitos relacionados à saúde e educação das crianças com surdez.

Os professores que se depararam em exercício de docência com uma dessas crianças tardiamente diagnosticada são, em sua maioria, do gênero feminino, pós-graduados em Educação Especial, com experiência pregressa com aluno surdo em sala de aula e com até 15 anos de formação.

Logo, partindo do conceito amplo de saúde adotada neste estudo, e valorizando as características socioeconômicas dos sujeitos, as questões levantadas pelos atores sociais envolvidos (professores e gestores), se encontraram e se distanciaram em diversos momentos. Porém, foi possível evidenciar certos pontos que esclarecem os questionamentos iniciais e atingem o objetivo proposto pelo estudo. São eles:

As crianças do presente estudo tiveram a surdez diagnosticada tardiamente o que desencadeou dificuldades no desenvolvimento de linguagem e aquisição de uma língua. Esta, por sua vez, contribuiu para a existência de uma comunicação deficitária das crianças na escola e na família. Os professores não apresentam condições estruturais e de formação para

lidar com as crianças surdas que, mesmo sem adquirir uma língua, são inseridas em salas regulares. O sistema educacional provém estrutura e equipamentos para melhor inclusão do aluno surdo em sala de aula, porém, diante do que foi verbalizado pelos professores, se mostram insuficientes e outras vezes inexistentes no município.

Referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/gm/2012/prt0793_24_04_2012.html. Acesso em: 15 de agosto de 2012.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos. Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em 12 de maio de 2012.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. *Língua Brasileira de Sinais- Libras*. Brasília: DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 16 de agosto de 2011.
- _____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria 2.073, de 28 de setembro de 2004. Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva. Disponível em: <http://www.sau.gov.br/sas>. Acesso em 03 de setembro de 2010.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Portaria nº. 1060 de 05 de junho de 2002. Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://dtr2001.sau.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2002/Gm/GM-1060.htm>. Acesso em: 16 de agosto de 2011.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Edições Câmara, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 18 de setembro de 2011.
- _____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2011.
- BERBERIAN A. P., CALHETA, P. P. Fonoaudiologia e educação: sobre práticas voltadas à formação de professores. In: FERNANDES, F. D. M., MENDES, B. C. A., NAVAS, A. L. P. G. P. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2009, p. 682-691.
- BORGES, A. R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 21, p. 63-68, 2004.
- BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 1, 1999. *Anais*. PUC: Minas Gerais. Setembro, 1999. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anais.php>. Acesso em: 08 jun. 2008

- CARLINO, F. C., DENARI, F. E., COSTA, M. P. R. Programa de orientação fonoaudiológica para professores da educação infantil. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.23, n°1, p. 15-23, abr, 2011.
- CASTRO, R. G. *LIBRAS: uma ponte para comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial Infantil e Fundamental)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.
- DAMÁZIO, M. F. M. *Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva*. 250 p. Tese de doutorado (Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- GIROTO, C. R. M., MARTINS, S. E. S. O. Atuação Interdisciplinar com grupo de pais ouvintes de crianças surdas sob a perspectiva bilíngue. In: BERBERIAN, A. P., SANTANA, A. P. *Fonoaudiologia em contextos grupais: Referenciais teóricos e práticos*. São Paulo: Plexus Editora, 2012. p.137-60.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2ª Edição, Campinas: Autores Associados, 1999.
- GOLDFELD, M. *A criança surda – Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2ª edição. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GUARINELLO, A. C., MASSI, G., BERBERIAN, A. P. Surdez e Linguagem escrita: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n°2, p. 205-218, maio-ago, 2007.
- GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P.; MASSI, G.; PAULA, M. A Inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.3, p.317-330, Set.-Dez, 2006.
- GUEFIER, B. C., SIQUEIRA, M. P. O teste da orelhinha. *Revista Vida e Saúde*, Rio de Janeiro, v2, N2 Fev, p 36-7, 2009.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características Gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Censo Demográfico, Rio de Janeiro, 2010.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e Surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.104.
- KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In M. C. TACCA; A. MITJANS MARTÍNEZ (Orgs.). *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011, p. 173 – 203.
- LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.
- MARQUES, C. A., SOUZA, L. T., FERREIRA, R. T., Paulo Freire e o paradigma da inclusão. *V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife*, 19 a 22-setembro 2005.

- MATTOS, R. A. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca dos valores que merecem ser definidos. In: PINHEIRO, R., MATTOS, R. A. (Org). *Os sentidos da Integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. Rio de Janeiro: Editora UERJ/ABRASCO, 2006. p.41-66.
- MAZZA V.A., MELO N.S.FO., CHIESA AM. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. *Cogitare Enferm.* v.14, n.1, p.183-8, 2009.
- MENDES, E.G. A educação inclusiva e a universidade Brasileira. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v.18, p. 42-44, 2002/2003.
- MINAYO M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva*. v. 17, n.3, p. 621-626, 2012.
- NEGRELLI, M. E. D., MARCON, S. S. A família e a criança surda. *Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, jan./abr. 2006.
- NEVES, M. Y., BRITO, J., ARAÚJO, A. J. S., SILVA, E. F. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: uma convocação teórico-analítica para estudos sobre a saúde das trabalhadoras da educação. In: GOMEZ, C. M., MACHADO, J. M. H., PENA, P. G. L. *Saúde do trabalhador na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011. p. 495-516.
- OLIVEIRA P., CASTRO F., RIBEIRO A. Surdez Infantil. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, São Paulo, v68, n3, p. 417-23, Maio, 2002.
- OLIVEIRA, R. G., SIMIONATO, M. A. W., NEGRELLI, M. A. D., MARCON, S. S. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. *Revista Acta Scientiarum*, Maringá, v. 26, n. 1, p. 183-191, 2004.
- OLUSANYA, B. O. Addressing the global neglect of childhood hearing impairment in developing countries. *Plos Medicine*, v4, n4, p. 626-30, Abril, 2007.
- PESSANHA, E. C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.
- QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SANTANA, A. P. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. O Ponto de vista de Pais E professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p. 17-32, Jan.-Mar, 2012.
- SCHNEIDER, R. *Educação de surdos - inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Ed. Universitária de Passo Fundo, 2006.
- SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003.

SILVA, D. R. C., SANTOS, L. M., LEMOS, S. M. A., CARVALHO, S. A. S., PERIN, R. M. Conhecimentos e práticas de professores de educação infantil sobre crianças com alterações auditivas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. São Paulo, v.15, n°.2, p.197-205., 2010.

SILVESTRE, N. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In: SOUZA, R. M., SILVESTRE, N. *Educação de surdos*. São Paulo: Summus, 2007, p. 49-99.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, R. M., SILVESTRE, N. *Educação de surdos*. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 163-188.