

A INCLUSÃO DO ALUNO COM PERDA AUDITIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE MARÍLIA

Marília Piazzzi Seno

RESUMO – Introdução: Atualmente a inclusão é um assunto bastante debatido e controverso. Ao mesmo tempo em que é imposta pelo sistema educacional, este não oferece a mínima estrutura para que esse processo seja realmente efetivo. Vivenciando esse desencontro estão os educadores e os alunos com necessidades educacionais especiais. Estes sendo atendidos improvisadamente e aqueles precisando buscar por si só resoluções para as dificuldades encontradas durante o percurso. **Método:** O objetivo deste trabalho foi pesquisar o conhecimento de 34 professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Marília que lecionam para alunos com perda auditiva, por meio da aplicação de questionário que pesquisou dados como os sentimentos do docente ao receber a notícia que terá um aluno deficiente auditivo / surdo incluído, informações prévias que retêm sobre a deficiência, o desenvolvimento individual da criança, os recursos tecnológicos disponíveis, o domínio da Língua Brasileira de Sinais e a importância de obter informações sobre as questões específicas inerentes à perda de audição. **Resultados:** Após a análise dos dados foi possível comprovarmos a necessidade e a importância do apoio especializado para a atuação do professor, que na maioria das vezes desconhece informações básicas que podem ser consideradas fundamentais para o bom desenvolvimento do aluno.

UNITERMOS: Perda auditiva. Surdez. Educação especial. Educação.

*Marília Piazzzi Seno – Fonoaudióloga e Psicopedagoga,
Coordenadora do Centro de Atendimento
Multidisciplinar - CAM da Secretaria Municipal da
Educação de Marília.*

*Correspondência
Marília Piazzzi Seno
Rua José Freire Sobrinho, 610 – Jd. Europa – Marília,
SP, Brasil – CEP 17514-014
E-mail: mariliaseno@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

A inclusão tem sido um assunto bastante debatido, principalmente pelos profissionais da área da educação, que expressam opiniões diferentes, gerando polêmicas e debates sobre seus reais benefícios para o progresso do aluno deficiente.

O Ministério da Educação e do Desporto (1998) define a Educação Especial, em seu capítulo V, art. 58, como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

A educação inclusiva nasceu e vem se fortalecendo dentro de um ensino regular sedento pela melhoria da qualidade da escolarização no mundo. Os especialistas inclusivos partem da idéia de que uma educação com qualidade teria como consequência a presença de todos os tipos de crianças dentro da escola regular¹; porém, em algumas situações, a experiência escolar é referida como inclusiva em função da presença de algum aluno deficiente em classe comum, ainda que este realize solitariamente alguma atividade diferenciada do resto da classe².

Ao mesmo tempo em que o sistema "impõe" o processo da inclusão, não oferece condições para que a mesma seja efetiva. O aluno deficiente dentro de uma sala de aula, que não esteja integrado aos demais, acaba tendo suas limitações destacadas de forma que suas diferenças parecem acentuar-se ainda mais representando um prejuízo para todos.

O sucesso do processo da inclusão está diretamente ligado à possibilidade de reconhecer as diferenças e aceitá-las. Isso não significa ignorá-las, isso não significa colocar crianças com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular e esperar que elas aprendam pela proximidade com seus colegas da mesma idade. Respeitar as diferenças é oportunizar os recursos necessários para que a criança aprenda. É fundamental que haja especialistas nessa equipe de apoio para que o professor não tenha que se tornar um super-herói conhecedor de todas as deficiências e de seus recursos de auxílio³.

A maioria das escolas não está preparada para receber um aluno com necessidades educacionais especiais. As barreiras arquitetônicas, o despreparo dos professores, a falta de uma equipe de apoio com profissionais especializados e a resistência dos educadores em modificar as suas práticas são evidentes nesse processo e dificultam ainda mais a acolhida a esses indivíduos. Oferecer alternativas que contemplem as diferenças, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos alunos, com e sem deficiências, mas sem discriminações, é indispensável⁴.

Não são as particularidades individuais que determinam se um aluno possui ou não dificuldade escolar que exija ações educativas diferenciadas, mas sim quando este aluno se depara às ações da escola, que está, na maioria das vezes, voltada para atendimento educacional a um grupo de referência, ou seja, a instituição espera que o aluno se "encaixe" na forma do processo educativo que ela oferece. As mudanças de atitudes e paradigmas são fundamentais para a construção de uma escola inclusiva, que não faça distinções entre deficientes e normais, que apresente uma proposta educacional que garanta e favoreça condições de aprendizagem a todos num só contexto, proporcionando uma educação diferenciada e dando respostas educativas ao aluno durante todo o processo de escolarização, se isto se fizer necessário, ou seja, oferecer uma educação permanente que atenda às peculiaridades de cada aluno⁵.

A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor atingida dentro de escolas inclusivas que atendem todas as crianças na comunidade. A inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio das transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas⁶.

Mas será que as crianças estão realmente melhor acolhidas em escolas regulares,

independentemente de sua necessidade especial?

A partir do momento em que os ajustes não estejam sendo realizados para oferecer ao indivíduo deficiente todas as possibilidades para o seu progresso, da mesma maneira que acontece com os demais, não podemos dizer que está havendo inclusão.

Para a concretização de uma pedagogia que realmente privilegie a diversidade, não é suficiente colocar as crianças juntas a fim de desencadear-se imitação e interação entre elas⁷. Apenas inserir o aluno deficiente na classe comum não garante que ele se integre de fato ao grupo que pode sofrer exclusão tanto no interior da classe, quanto na comunidade a qual pertence⁸.

Para a aceitação das diferenças não basta que os currículos sejam adaptados, os professores capacitados ou que haja uma equipe de especialistas na unidade escolar; antes de qualquer coisa é necessária uma mudança interna e individual. É preciso que as pessoas aceitem a diversidade naturalmente, para que suas atitudes e paradigmas sejam modificados da mesma forma.

O maior obstáculo para a mudança é interno, está dentro de cada um, envolvendo atitudes e medos. Há uma tendência para serem subestimadas as pessoas com deficiência e para ser superestimado o defeito, as dificuldades que podemos enfrentar e os desapontamentos que podem ocorrer se "falharem"⁹.

As adaptações previstas nos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 estão embasadas na premissa de que cada aluno tem peculiaridades específicas e especiais e para atendê-las são necessários ajustes e adaptações nos currículos regularmente propostos para os diferentes níveis de escolaridade, de forma a garantir as condições (respostas educacionais) que lhe são necessárias para acessar o conhecimento disponível¹⁰.

Não é tarefa simples planejar atividades diferenciadas e adequá-las às necessidades de cada aluno com necessidades educacionais

especiais; além disso, nem sempre a quantidade de alunos em sala de aula favorece essa prática ao educador.

Um dos desafios que os professores enfrentam em uma turma heterogênea é determinar adaptações curriculares e modificações didáticas importantes que permitam aos alunos com necessidades expressivas serem membros ativos da rotina diária da turma¹¹.

Sabemos que, muitas vezes, o educador não está emocionalmente preparado para lidar com esse tipo de situação. A ansiedade e a rejeição que muitos professores manifestam diante da integração, em aulas de alunos com necessidades educacionais especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência da experiência¹².

Diante de um aluno com deficiência na classe regular uma das reações comuns da parte do professor é afirmar que não está preparado para trabalhar com ele ou com outros educandos que apresentam uma necessidade educativa especial. De igual modo, ainda persistem algumas atitudes que expressam medo, pois o aluno diferente representa ameaça, o que conduz, muitas vezes, à fuga do problema, por meio de alguns mecanismos de defesa, tais como o abandono (através do não investimento do tempo, atenção, cuidado, dedicação a esse aluno no ambiente escolar, seja nas atividades pedagógicas, culturais, de lazer, de recreação, entre outras, embora lhe seja garantida a matrícula por força da lei, no ambiente escolar regular); a superproteção (que impede o aluno de crescer, de avançar na sua aprendizagem e socialização) e a negação, que se expressa por meio da atenuação, compensação e simulação¹³.

A atuação consciente e compromissada do educador é determinante no desenvolvimento dos alunos. A rotulação causa impactos, diminuindo as expectativas frente aos alunos e limitando as suas oportunidades de aprendizagem¹⁴. Em todo processo educativo, a competência profissional dos professores, sua capacidade para planejar situações de aprendizagem, realizar

processos de adaptação do currículo, elaborar pautas de trabalho em equipe, etc., adquire uma grande relevância, que nos parece decisiva para o êxito ou para o fracasso de tal processo¹².

O profissional da educação que atende um aluno com necessidades educacionais especiais deve evitar colocar a deficiência como foco das suas atenções para que não limite suas oportunidades de ação, ao mesmo tempo, precisa levá-las em consideração na hora de planejar suas atividades.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, não se deve estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em consideração as suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

A formação continuada possibilita diminuição da ansiedade e da insegurança nos professores e gestores educacionais, uma vez que se tornam potenciais multiplicadores, formando e informando os demais alunos, pais e/ou responsáveis, bem como toda a comunidade escolar¹⁵.

Ações independentes dificilmente vão possibilitar a inclusão efetiva do aluno com necessidades educacionais especiais, mas, com toda certeza, contribuíram para sua acolhida e aos poucos modificarão as atitudes dos educadores.

A inclusão no ensino regular do aluno deficiente auditivo, que pertence às classes média e alta da sociedade, vem ocorrendo com maior frequência, mesmo em um período que antecedeu a todas essas discussões. É provável que isso ocorra devido às condições às quais esse aluno deficiente auditivo foi exposto, durante seu desenvolvimento, com maior acesso a um dispositivo de amplificação sonora adequado às características da perda auditiva e ao trabalho conjunto entre especialistas, familiares e educadores, que são fundamentais para o sucesso do seu desenvolvimento e aprendizagem¹⁶.

As consequências que as limitações biológicas do indivíduo podem acarretar dependerão da idade em que a deficiência foi detectada, do tipo e grau da perda auditiva, do tempo de uso do recurso tecnológico, da reabilitação, do desenvolvimento linguístico, do empenho e participação familiar nesse processo, entre vários outros.

As crianças com perda de audição naturalmente não têm a mesma estimulação auditiva que aquelas ouvintes. O vocabulário se apresentará reduzido e seu próprio conhecimento do mundo pode ser limitado. Ao chegar à escola não terá vivenciado as mesmas situações que os demais colegas podendo se evidenciar um comprometimento linguístico e cognitivo.

Durante a comunicação com a criança deficiente auditiva é fundamental permanecer no seu campo visual e lembrar que as mensagens faciais e corporais estão sendo captadas constantemente. A receptividade – expressa pela atenção, sorriso, carinho e brincadeiras que os pais fazem com seus filhos – é que transmitem as primeiras impressões de sua importância. É o grau de receptividade demonstrado que irá traçar para ela o caminho para uma auto-estima elevada¹⁷.

Numa entrevista, realizada com uma professora de alunos surdos, formada em educação especial, na área de deficiência auditiva, em relação à abordagem de problemas na atuação com esses alunos, ela referiu-se a uma diversidade de temas: limitação de sua própria formação profissional, obstáculos para integração do surdo na sociedade, falta de colaboração da família no processo escolar e condições institucionais para o trabalho pedagógico (recursos materiais insuficientes, instabilidade na atribuição de classes, tempo reduzido de aulas, etc.)¹⁸.

O professor deve ser orientado que, devido às barreiras de acesso aos estímulos sonoros, a criança deficiente auditiva é extremamente prejudicada, em especial, nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e, em consequência no processo de construção de conhecimento, por apresentar dificuldades cognitivas que estão diretamente relacionadas

ao desenvolvimento da linguagem, e não a deficiência auditiva, a qual não acarreta qualquer déficit cognitivo¹⁰.

Quando estamos diante de um aluno com deficiência auditiva na sala de aula, podemos lançar mão de algumas estratégias como:

- sentá-lo próximo ao professor;
- não posicioná-lo de frente para a janela para que a leitura orofacial não seja dificultada pela claridade;
- o professor deve repetir as informações que o aluno não conseguiu captar e individualmente, se preciso for;
- não exigir do aluno que execute atividades algumas vezes fora do seu alcance, como um ditado de palavras isoladas¹⁹.

Além dos efeitos prejudiciais dos ruídos – principalmente quando o recurso tecnológico utilizado for o aparelho de amplificação sonora individual –, o número de alunos em sala de aula, a competição sonora, a distância do interlocutor e o desconhecimento, por parte do professor, de qual o nível da linguagem oral que este aluno domina também irão interferir no seu processo de aprendizagem.

As pessoas com déficits auditivos enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com deficiência auditiva / surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem²⁰.

MÉTODOS

Participaram desse estudo 34 professores da Rede Municipal de Ensino que lecionam para alunos deficientes auditivos matriculados desde o maternal até a Educação de Jovens e Adultos - EJA, com idades entre 21 e 60 anos, sendo um do sexo masculino e 33 do sexo feminino.

Os questionários foram aplicados no Centro de Apoio Psicopedagógico da Secretaria Municipal da Educação de Marília, no início de

2007 e de 2008, anteriormente à realização de palestras anuais, organizadas pela profissional do setor de Fonoaudiologia, que tinham por finalidade discutir aspectos específicos sobre a deficiência auditiva.

A base metodológica adotada utilizou a técnica de pesquisa qualitativa de caráter exploratório: "... uma atividade que coloca o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível e o representam através de entrevistas, conversas, fotografias e recordações, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do mesmo"²¹.

Tendo em vista que o método qualitativo exploratório não deve ser completamente desestruturado, devendo conter questões que levem a um objetivo específico, o levantamento de dados foi realizado por meio da aplicação de questionário, com perguntas dirigidas. É um procedimento útil para pesquisas exploratórias e tem como vantagens o conhecimento direto da realidade, quantificação, economia e rapidez²².

O questionário continha três questões de múltipla escolha e nove com opções de sim ou não, sendo duas dessas acompanhadas de respostas dissertativas (Quadro 1). As mesmas foram elaboradas a partir da análise teórica de aspectos pertinentes à inclusão do aluno com perda auditiva.

O protocolo foi entregue a cada um dos participantes, aos quais foi solicitado que respondessem fidedignamente. Não houve delimitação de tempo para devolução. A pesquisadora manteve-se na sala durante todo o processo, para garantir a individualidade das respostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os 34 participantes deste estudo, 23 não têm habilitação alguma. Dentre os habilitados, encontramos as seguintes áreas: supervisão escolar (1); deficiência auditiva (4); deficiência mental (3); administração (1); educação infantil (1) e deficiência auditiva e educação infantil (1).

Catorze desses professores nunca tiveram alunos incluídos, 13 deles já tinham lecionado

| Quadro 1 – Questionário aplicado nos professores |
|--|
| <p>1. O que você sentiu ao saber que lecionaria para um deficiente auditivo?</p> <p><input type="checkbox"/> medo de não saber como lidar com o aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> animado (a) com o novo desafio.</p> <p><input type="checkbox"/> preocupado (a) em como passar o pedagógico.</p> <p><input type="checkbox"/> não tive nenhuma sensação diferente.</p> |
| <p>2. Você tem algum conhecimento sobre Deficiência Auditiva?</p> <p><input type="checkbox"/> não.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, aprendi na habilitação.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, ao me deparar com essa nova situação eu mesma busquei mais informações.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, fui orientada por uma fonoaudióloga.</p> |
| <p>3. Como o (a) seu (sua) aluno (a) é em sala de aula?</p> <p><input type="checkbox"/> Corresponde às atividades propostas.</p> <p><input type="checkbox"/> Apresenta alguma dificuldade, mas acompanha a classe.</p> <p><input type="checkbox"/> Não consegue acompanhar a classe.</p> <p><input type="checkbox"/> Apesar de não acompanhar a classe tem apresentado progressos desde o início do ano.</p> |
| <p>4. Você sabe manusear um Aparelho Auditivo?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>5. Você sabe a diferença entre Implante Coclear e Aparelho Auditivo? Se sim, qual é?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>6. Seu (sua) aluno (a) usa Libras?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>7. Você sabe Libras?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>8. Seu (sua) aluno (a) frequenta sala de recursos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>9. Você tem contato com as professoras que o atendem na sala de recursos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>10. Já tinha tido contato com algum deficiente auditivo?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>11. Você acha que esses encontros para capacitação de professores são importantes?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Por que?</p> |
| <p>12. Teria interesse em participar de um segundo encontro (no 2º semestre) onde o tema seria mais aprofundado?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |

para deficientes auditivos e 7, para alunos com outros tipos de deficiência.

Quando questionados sobre o que sentiram ao saber que teriam um aluno deficiente auditivo na sala de aula:

- 54% caracterizaram-se preocupados em atuar profissionalmente com esse aluno;
- 28% referiram sentirem-se animados com o novo desafio;
- 15% assinalaram que não sentiram nada diferente;
- 3% responderam preocupados em atuar profissionalmente com esse aluno, porém animados com o novo desafio.

Pudemos observar que a maioria dos participantes demonstrou preocupação em atuar com esse aluno. O despreparo do professor ao receber uma criança com deficiência é um dos fatores mais relevantes na inclusão.

O medo, a insegurança, a ansiedade e a angústia são sentimentos naturais que geralmente acompanham o docente quando precisa se adaptar a essa nova situação, pois os professores, em sua grande maioria, não tiveram em sua formação acadêmica preparo suficiente para atuar e avaliar o desempenho acadêmico de seu aluno deficiente auditivo.

A questão da formação ou do acompanhamento do professor que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais tem se revelado pertinente e atual. Um aspecto a ser destacado é a possibilidade das dúvidas e “mitos” relacionados à perda de audição criarem resistência e insegurança destes professores que não se sentem preparados para estabelecerem uma relação, muitas vezes de comunicação, que permeia o processo de ensino e da aprendizagem²³.

Em relação ao conhecimento anterior sobre deficiência auditiva:

- 45% assinalaram não ter conhecimento algum;
- 26% relataram ter ido buscar informações diante da nova situação;
- 12% disseram já os trazer da habilitação;
- 12% referiram já terem recebido orientações de uma fonoaudióloga;

- 6% assinalaram trazê-los da habilitação e tê-los recebido de uma fonoaudióloga.

Diante das respostas acima é possível confirmarmos a falta de conhecimento específico do docente para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em contrapartida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) afirma que os sistemas de ensino devem assegurar a estes alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades (art. 59, inciso I).

Como é possível pregarmos a inclusão se o sistema não oferece o apoio mínimo para que ela seja efetivada? Além de tudo, o professor acaba sendo responsabilizado pelo fracasso do aluno e se culpa pela falta de preparo.

É fundamental sentir se há disponibilidade da escola e principalmente do professor para receber a criança deficiente auditiva e trabalhar de forma necessária e adequada seu problema, procurando proporcionar seu desenvolvimento. O professor deve estar ciente de que a obtenção de sucesso na educação especial depende, em grande parte, da compreensão que tenha do significado de sua atuação¹⁹.

Sobre o desenvolvimento do aluno em sala de aula:

- 41% disseram que estes apresentam alguma dificuldade, porém acompanham a classe;
- 24% relataram que os alunos deficientes auditivos incluídos correspondem às atividades propostas;
- 21% assinalaram que, apesar de não terem acompanhado a classe, apresentaram progressos desde o início do ano;
- 15% afirmaram que os alunos incluídos não acompanham os demais.

Observamos que, segundo as professoras, mais de 50% dos alunos com perda auditiva incluídos apresentam algum tipo de dificuldade para acompanhar os colegas de sala de aula.

As crianças que escutam normalmente iniciam o aprendizado da escrita de forma natural, já que têm bem desenvolvido o código oral. Desde o seu nascimento, conversas, diálogos,

piadas e histórias fizeram parte do seu cotidiano e, conseqüentemente, ocorre o desenvolvimento da fala e da linguagem com a incorporação de novas palavras ao seu vocabulário, compreensão de fatos que a cercam, interpretação de palavras com duplo sentido, etc. As pessoas com perdas auditivas estão privadas dessas situações e obviamente a falta de domínio do código oral irá interferir significativamente na aquisição da escrita.

É importante que o docente tenha conhecimento das estratégias que pode lançar mão para facilitar o desenvolvimento e progresso do aluno com perda auditiva. A partir do momento que compreende as necessidades específicas que os indivíduos apresentam, dependendo do grau do seu comprometimento, poderá aplicar recursos específicos para cada situação. Sua atuação correta é essencial nesse contexto, pois influenciará o ambiente e adequará as situações visando aproveitar ao máximo o potencial da criança incluída.

Ao serem questionados sobre o manuseio do aparelho de amplificação sonora individual – AASI:

- 80% responderam não saber manuseá-lo;
- 20% consideram-se aptos a manuseá-lo.

É extremamente importante que o professor conheça os mecanismos gerais, tanto do aparelho de amplificação sonora individual – AASI como do implante coclear – IC, para que saiba como agir em determinadas situações.

Algumas intercorrências, como, por exemplo, a retroalimentação acústica dos AASIs, podem ser minimizadas pela simples inserção correta do molde no ouvido, aspecto que pode ser monitorado com facilidade por qualquer adulto²⁴.

Quanto às diferenças entre o implante coclear e o aparelho de amplificação sonora individual:

- 71% referiram desconhecê-las;
- 29% disseram ter essa informação, descrevendo dados como a diferente localização do implante coclear ou do aparelho de amplificação sonora individual, o ato cirúrgico

do implante coclear e a possibilidade do desenvolvimento da comunicação oral com o implante coclear.

A diversificação dos momentos e das estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma sala de aula, de maneira oportuna e adequada é essencial para o sucesso da aprendizagem dos alunos²⁵.

Quando não entende os mecanismos da amplificação sonora do aparelho de amplificação sonora individual e do implante coclear fica difícil modificar a atuação ou incluir estratégias diferenciadas que auxiliem a comunicação e facilitem o processo ensino-aprendizagem.

A postura do professor em sala de aula e a forma como lida com as dificuldades apresentadas pelos alunos tanto pode auxiliá-los como pode desmotivá-los. No caso dos alunos com perdas auditivas, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais contextos linguísticos e situações extralinguísticas forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado²⁶.

Com relação à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, dentre os professores entrevistados:

- 18% referiram que seus alunos fazem uso da LIBRAS e 82% o negaram;
- 9% disseram conhecê-la contra outros 91% que não sabem usá-la.

Desses 18% de alunos que usam LIBRAS, apenas 2% têm professoras que entendem essa Língua; mas a maioria deles utiliza também a oralidade como forma de comunicação.

Notamos que nem todos os professores que lecionam para alunos com perda auditiva que se comunicam por meio da LIBRAS sabem utilizá-la. A dificuldade de comunicação interfere diretamente no aprendizado e priva o aluno de informações importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No processo da inclusão é previsto que a escola ofereça as mesmas condições de desenvolvimento para todos os alunos, independentemente das necessidades educacionais especiais que apresentem.

A metodologia de alfabetização precisa estar de acordo com as características linguísticas da criança. Assim, se o aluno utiliza a língua oral de forma satisfatória, dominando a narrativa, a consciência fonológica tem vocabulário e conhecimento de mundo compatíveis com a idade, poderá ser exposto a metodologias de alfabetização utilizadas para crianças ouvintes falantes do mesmo idioma. Se, além de utilizar a língua oral, a criança for falante de língua de sinais, poderão ser acrescentadas estratégias dessa língua para facilitar o processo de alfabetização. Se a criança se comunicar apenas por LIBRAS, a metodologia utilizada será, necessariamente, bastante diferente daquela utilizada com crianças ouvintes: as aulas deverão ser, obviamente, ministradas na língua que a criança domina e as estratégias para a criança compreender (leitura) e, posteriormente, produzir (escrita) a língua escrita precisam ser conhecidas e dominadas por seus professores²⁷.

Com referência à sala de recursos:

- 50% responderam que seus alunos a frequentam como apoio escolar. Destes, 23% relataram que mantém contato sistemático com os professores dessas salas;
- 50% assinalaram que seus alunos não a frequentam.

Há um tempo não muito distante, os alunos com perdas auditivas eram matriculados nas salas de aula especiais onde se aglomeravam crianças de diferentes idades que permaneciam ali durante anos, convivendo com os mesmos colegas, enquanto o sistema acreditava que essa era a melhor oportunidade que podiam promover para o seu progresso.

Com a chegada do processo de inclusão, as salas de recurso passaram a funcionar como um apoio a esses alunos que apresentam dificuldades para acompanhar a sala de aula regular devido às suas limitações, no caso, uma alteração sensorial.

Numa pesquisa realizada com profissionais que desenvolviam, em sua maioria, atividade docente verificou-se que os participantes acreditam que a partir do momento que há um

trabalho pedagógico sério e integrado, realizado por profissionais comprometidos com uma educação de qualidade para todos, haverá também a preocupação com: a adaptação curricular com base nas especificidades dos alunos; a valorização de suas potencialidades; o estímulo a valores como a cooperação e o respeito às diferenças, considerados fundamentais no processo de ensino-aprendizagem²⁸. A parceria entre escola, família e profissionais especializados é indispensável para que, em conjunto, haja um trabalho reflexivo que proporcione desenvolvimento satisfatório ao indivíduo.

Entre os participantes, 68% já tinham tido algum tipo de contato com pessoas deficientes auditivas e 32% nunca o tinham tido anteriormente.

As estratégias facilitadoras para a comunicação com um deficiente auditivo / surdo são recursos importantes no momento da interação.

Ao pesquisar o número de professores que já tinha tido algum contato com um deficiente auditivo, objetivávamos ter conhecimento de quantos deles já tinham vivenciado essa dificuldade de ser compreendido e de se fazer entender. Como observamos, a maioria referiu já ter passado por essa situação.

A distância e a posição que o professor fica em relação ao aluno interferem de forma significativa na sua compreensão. A pista visual é muito importante e auxilia a criança a entender o conteúdo que está sendo trabalhado. Nos usuários de aparelho de amplificação sonora individual, da mesma forma que os sons da fala são amplificados, o ruído também é; portanto, ações como colocação de feltros nos pés das mesas e cadeiras, presença de vasos e varais dentro da classe auxiliam na sua diminuição, reduzindo a reverberação.

Na sala de aula, conforme a posição em que o professor permanece em relação ao aluno deficiente auditivo, este poderá estar ouvindo apenas ruídos ambientais, isto é, se entre esse aluno e o professor se interpuserem outros alunos conversando, carteira sendo arrastada ou papel sendo amassado, esses sons chegarão ao

ouvido do aluno surdo, mascarando a voz do professor.

Quando questionados sobre seu interesse em participarem de outras palestras como a que seria realizada pela fonoaudióloga posteriormente à entrega dos questionários, 94% responderam afirmativamente e 6% apontaram desinteresse.

As respostas afirmativas estavam relacionadas às necessidades de um trabalho em equipe, trocas de experiência, sugestões de procedimentos e metodologias e obtenção de informações específicas para serem utilizadas na prática pedagógica.

Observamos que a maioria dos participantes responde afirmativamente a reuniões que propiciem discussões, nas quais possam sanar suas dúvidas, diminuir suas angústias, apresentarem casos e receberem orientações de profissionais habilitados.

CONCLUSÃO

O despreparo da maioria dos professores em receber um aluno deficiente é evidente. A situação provoca reações diversas que questionam tanto a disponibilidade física (estrutural e ambiental) e educacional (curricular e humana) da escola em atendê-los como os próprios valores pessoais e individuais dos educadores, que leva o indivíduo a perceber por si só que não está preparado para enfrentar esse tipo de condição.

O aluno com perda auditiva, assim como os demais que apresentam necessidades educacionais especiais, sentem na pele as falhas do sistema. Na escola são depositados e com muita sorte podem encontrar um docente sensibilizado, responsável e comprometido que busque por ele mesmo preencher as lacunas apresentadas por esse processo – que ocorrem desde o momento de sua formação acadêmica.

A partir do momento em que os educadores têm consciência da sua importância no processo da inclusão e como algumas atitudes simples podem auxiliar o desenvolvimento desse aluno, passam a agir como agentes multiplicadores, repassando informações, buscando apoio e intervindo com maior propriedade.

O trabalho de formação continuada possibilita diminuição da ansiedade e da insegurança dos professores e gestores educacionais no que tange à inclusão dos alunos surdos/ deficientes auditivos, uma vez que esses se tornam potenciais multiplicadores, formando e informando os demais alunos, pais e/ou responsáveis, bem como toda a comunidade escolar¹⁵.

Com base nos resultados desse estudo, concluímos que a maioria dos professores desconhece informações básicas que podem ser fundamentais para o bom desenvolvimento do aluno com perda auditiva incluído na sala de aula regular.

SUMMARY

Inclusion of students with hearing loss in the Municipal Schools in the city of Marília

Introduction: Currently, integration is a subject frequently discussed and controversial. While that is imposed by the educational system, this doesn't provide the minimum structure for this process to be truly effective. Experiencing this mismatch, are teachers and students with special educational needs. These, off handing being served and those needing to get itself resolutions to the difficulties encountered during the journey. **Methods:** The goal of this study was to investigate the knowledge of 34 teachers of municipal schools in the city of Marilia who teach students with hearing loss through self-administered questionnaire that surveyed data and the feelings of teachers to receive the news that will have a disabled child hearing/deaf included, information they already have about disability, the child's individual development, the technological resources available, the field of Brazilian Sign Language and the importance of getting information about the specific issues arising from the hearing loss. **Results:** After data analysis was possible to prove the necessity and importance of specialist support for the performance of teachers, who mostly know basic information that can be considered essential for the proper development of the student.

KEY WORDS: Hearing loss. Impairment. Deafness. Education, special. Education.

REFERÊNCIAS

1. Werneck C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA;2000.
2. Omote S. Estigma em tempos de inclusão. *Rev Bras Educ Espec.* 2004;10(3):287-308.
3. Pelosi MB. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: Manzini EJ, org. *Inclusão e acessibilidade.* Marília:ABPEE;2006. p.121-32.
4. Mantoan MTE. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: Omote S, org. *Inclusão: intenção e realidade.* Marília:ABPEE;2004. p.130-6.
5. Oliveira AAS, Leite LP. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: Manzini EJ, org. *Educação especial: temas atuais.* Marília:UNESP;2000. p.11-20.
6. Sasaki RK. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro:WVA;2002.
7. Braga MCB. *A interação professor-aluno em classe inclusiva: um estudo exploratório com criança autista [Dissertação de mestrado].* Marília:Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista;2001.
8. Custódio VS. *Atividades lúdicas como elemento facilitador para inclusão do deficiente auditivo na classe comum [Dissertação de mestrado].* Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista;2002.
9. Mittler P. *Educação inclusiva: contextos sociais.* Porto Alegre:Artmed;2003.
10. Buffa MJMB. *O que os pais de crianças deficientes auditivas devem saber sobre a escola.* In: Bevilacqua MC, Moret ALM, eds. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde.* São José dos Campos:Pulso;2005. p.295-306.

11. Vila RA, Thousand JS. Colaboração dos alunos: um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In: Stainback W, Stainback S, org. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed; 1999. p.200-30.
12. Gonzales JAT. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed; 2002.
13. Amaral LA. Pensar a diferença/deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE; 1994.
14. Ainscow M. Necessidades especiais em aula: um guia para a formação de professores. Lisboa: IIE, Ed. UNESCO; 1998.
15. Coneglian ALO, Gonçalves MPS. A formação continuada de professores da Rede Municipal de Marília sobre a inclusão de alunos deficientes auditivos / surdos. Anais da IX Jornada de Educação Especial. Marília; 2008.
16. Delgado-Pinheiro EMC. Professores do ensino regular e a educação inclusiva de alunos com perda auditiva [Tese de doutorado]. Marília: Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências; 2003.
17. Yamada MO. Como desenvolver a autoestima da criança com deficiência auditiva. In: Bevilacqua MC, Moret ALM, eds. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso; 2005. p.269-83.
18. Góes MCR. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados; 1999.
19. Bevilacqua MCA. Criança deficiente auditiva e a escola. 1987.
20. Damázio MFM. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP; 2007.
21. Borges MEN. A informação e o conhecimento na biologia do conhecer: uma abordagem cognitiva para os estudos em inteligência empresarial. [Tese de doutorado]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; 2002.
22. Tognetti MAR. Metodologia da pesquisa científica. São Carlos: Serviço de Biblioteca e Informação do Instituto de Física de São Carlos; 2006. Disponível em: http://sbi-web.ifsc.usp.br/metodologia_pesquisa_cientifica
23. Delgado-Pinheiro EMC, Libardi AL, Antônio FL, Gonçalves MPS. Conhecimento dos professores de alunos deficientes auditivos que frequentam ensino regular. Anais da XII Jornada de Fonoaudiologia da UNESP de Marília; 2008.
24. Almeida KD, Iorio MCM. Próteses auditivas: fundamentos teóricos e aplicações clínicas. São Paulo: Lovise; 2003.
25. Sanches IR. Professores de educação especial: da formação às práticas educativas. Porto: Porto Editora; 1996.
26. Salles HMML, Faulstich E, Carvalho OL, Ramos AAL. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP; 2004.
27. Lacerda CBF, Góes MCR. Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise; 2000.
28. Martins LAR. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: Manzini EJ, org. Inclusão e acessibilidade Marília: ABPEE; 2006. p.17-27.