

**ÁUREA OTONI DE OLIVEIRA**

**O PROFESSOR E A  
CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA**

**Universidade de Uberaba**

**Uberaba (MG), 2003.**

**ÁUREA OTONI DE OLIVEIRA**

**O PROFESSOR E A  
CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA**

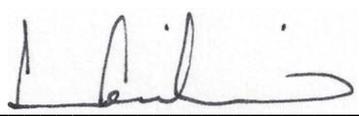
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade de Uberaba (MG) para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Formação de Professores.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eulália Henrique Maimoni.

UNIUBE  
2003

## Banca Examinadora

Orientador:   
Prof.<sup>a</sup> Dra. Eulália Henrique Maimoni / UNIUBE

1º Membro:   
Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Elizabeth Bortone / UFG

2º Membro:   
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio / UNIUBE

Uberaba (MG), 07 de março de 2003

04p OLIVEIRA, Áurea Otoni de  
O professor e a criança deficiente auditiva / Áurea Otoni de Oliveira. - 2003  
ix, 74 f.:il.

Dissertação (mestrado)-- Universidade de Uberaba, Uberaba, MG.  
Orientadora: Profª. Drª. Eulália Henrique Maimoni.

1. Deficientes auditivos - Educação. 2. Professores e alunos. 3. Professores  
Formação. 4. Deficientes auditivos – Aspectos sociais. I. Título.

CDD: 371.912

Às crianças observadas, por me ensinarem que todos nós, de uma maneira ou de outra, temos nossas deficiências que não nos impedem de sermos felizes e de alcançarmos nossos objetivos.

## AGRADECIMENTOS

À prof. Dr.<sup>a</sup> Eulália Henrique Maimoni, pela simplicidade, sabedoria e boa acolhida no final deste trabalho.

À prof. Dr.<sup>a</sup> Márcia Elizabeth Bortone, pela orientação no início deste trabalho.

Às escolas que me acolheram para esta pesquisa.

Aos meus pais, Rubens Ottoni e Solange de Lourdes Oliveira, por acreditarem e acompanharem minha trajetória transmitindo-me muita força e carinho.

Ao Cláudio, pela valiosa colaboração na organização dessa pesquisa, pela paciência, amor e compreensão.

A minha irmã Gláucia que soube administrar a clínica na minha ausência.

Aos pais das crianças observadas, que compreenderam e ajudaram nesta pesquisa.

Às professoras: Marlene, Mirian e Regina, pela receptividade .

Aos meus colegas de mestrado, pela amizade e por me ensinarem um pouco mais a respeito de Educação.

A todos os professores do mestrado, que ficaram acompanhando durante todo o tempo a nossa trajetória.

À colega e amiga Fg<sup>a</sup>. Priscila Lobo, pela colaboração na parte metodológica.

Ao professor Henrique, na valiosa ajuda da preparação do abstract.

À bibliotecária da UNIP Elisângela, pela paciência e ajuda da preparação da formatação deste trabalho.

Às alunas, pela compreensão de minhas ausências em sala de aula, para a preparação deste trabalho.

Finalmente, a todos que direta e indiretamente participaram de mais uma trajetória da minha vida.

## **RESUMO**

### **O PROFESSOR E A CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA**

O intuito desta pesquisa foi refletir sobre a formação do professor que trabalha com a criança deficiente auditiva na rede regular de ensino. O procedimento e a análise dos dados para a pesquisa foram divididos em dois momentos: no primeiro, procurou-se investigar o trabalho do professor junto a criança deficiente auditiva em sala de aula, na rede regular de ensino público, privado e especial. No segundo momento, o foco da pesquisa foi no aluno deficiente auditivo. Foram observadas três crianças portadoras de deficiência auditiva profunda. Com idade entre 7 e 9 anos, que freqüentam respectivamente, escola da rede pública de ensino, escola privada e ensino especial, matriculadas duas delas na 1ª série do ensino fundamental e uma na pré-alfabetização. Os dados colhidos demonstram que a maioria dos professores não tem experiência com essas crianças e, devido à escassez de informações a respeito do assunto, as escolas consideram inclusão a mera permanência da criança em sala de aula do ensino regular. Com isso, não é feito um estudo quanto a adequação do espaço físico, reestruturação do planejamento escolar, orientação e apoio de outros profissionais para auxiliar os educadores em sala de aula. As novas exigências educacionais de inclusão do deficiente pedem às universidades um novo professor, que seja crítico e saiba analisar e refletir sobre a sua realidade. Ao lidar com a criança deficiente auditiva, além do conhecimento de suas características, o professor deve olhar com atenção para criança e perceber a forma como ela se apresenta no contexto escolar.

# **ABSTRACT**

## **Teacher and the hearing impairment children**

The purpose of this research was to develop ideas about teacher's preparation concerning hearing impairment children in the Public School System. The data collection and analysis for this research were split in two parts: the first one analyzes the interviews done with teachers of hearing impairment children in public, private schools and special schools for disabled children; the second one observed the important think was a observation at the student, three children while in the classroom (school for disabled children, public and private). One of these children in first grade and the other two in the second year of elementary school, all of them with serious hearing problems and between seven (7) and nine (9) years of age. The gathered information proved that most of the teachers are not qualified to work and deal with these children. There is a lack of information about this matter and the educational institutions don't get the real meaning of inclusion. They think it's only about leaving this child in the classroom there in taking for granted if there is enough room and a good structure to receive this child and also proper guidance and support from other professionals. However, new educational demands about inclusion require from universities a "new teacher", one who is able to analyze and reflect about their reality. This "new teacher" must look carefully a hearing impairment child and analyze the whole context, not only their visible characteristics but also notice the way they behave in the school environment.

# SUMÁRIO

LISTA DE DESENHOS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	10
<u>1. A CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA</u> .....	15
<u>2. A INTEGRAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO EM SALAS REGULARES</u> .....	31
<u>3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO</u> .....	37
<u>4. METODOLOGIA</u> .....	45
<u>4.1. SUJEITOS:</u> .....	45
<u>4.2. PROCEDIMENTOS:</u> .....	45
<u>5. RESULTADOS</u> .....	48
<u>5.1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS:</u> .....	48
<u>5.2. ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA:</u> .....	58
<u>6. DISCUSSÃO DOS DADOS</u> .....	62
<u>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u> .....	67
<u>8. REFERÊNCIAS</u> .....	71
<u>9. APÊNDICES</u> .....	76

## LISTA DE DESENHOS

1. Ouvido.....	16
2. Quadro dos sons da fala.....	19

## LISTA DE FIGURAS

01. Fig. 1.....	48
02. Fig. 2.....	48
03. Fig. 3.....	48
04. Fig. 4.....	49
05. Fig. 5.....	49
06. Fig. 6.....	49
07. Fig. 7.....	50
08. Fig. 8.....	50
09. Fig. 9.....	51
10. Fig. 10.....	51
11. Fig. 11.....	52
12. Fig. 12.....	52
13. Fig. 13.....	53
14. Fig. 14.....	53
15. Fig. 15.....	54
16. Fig. 16.....	54
17. Fig. 17.....	54
18. Fig. 18.....	55
19. Fig. 19.....	55

## INTRODUÇÃO

Na qualidade de fonoaudióloga, a escola com que sempre sonhei para a criança deficiente auditiva seria aquela que tivesse, além de infra-estrutura adequada, professores devidamente qualificados que possibilitassem a integração da criança deficiente auditiva na escola.

A criança portadora de deficiência auditiva tem sido objeto de inúmeras pesquisas, principalmente nas últimas décadas, no Brasil e no exterior. Entre esses estudos destacam-se Bevilacqua (1987), Lafon (1989), Trenche (1995), Zorzi (1993), Goldfeld (1997), Roslyng-Jensen (1997), os quais não só procuram desenvolver, a partir de intensos estudos teóricos e práticos, novas metodologias para a aprendizagem da língua materna (tanto no seu aspecto oral como escrito), como também têm desenvolvido reflexões sobre a inserção da criança deficiente auditiva na sociedade. Apesar de todos esses esforços, ainda hoje, no início do século XXI, ocorrem inúmeras situações que revelam o preconceito enfrentado pela criança deficiente auditiva.

Sabe-se que um dos fatores fundamentais para que o ser humano desenvolva a linguagem oral é ter um mecanismo auditivo intacto, podendo, desta maneira, desenvolver a sua capacidade de reconhecer, discriminar e interpretar os sons que ouve. A linguagem oral apresenta-se, portanto, como o grande desafio da criança deficiente auditiva, já que esta vai enfrentar, no decorrer de sua vida, graves barreiras comunicativas, o que pode impedi-la, de atuar com plenitude em sua comunidade sócio-cultural.

O processo educacional a ser desenvolvido com o aluno deficiente auditivo constitui-se um dos maiores desafios que um professor enfrenta, principalmente em classes do ensino regular. Para que o professor vença mais esse desafio serão necessárias informações acerca dos limites e das potencialidades desse aluno e de como efetivar suas aulas.

Segundo Goldfeld (1997) pesquisadores e estudiosos da área da deficiência auditiva concordam em que a criança deficiente auditiva passa por diversas dificuldades no decorrer de sua vida. Dentre elas destaca-se a alfabetização, que muitas vezes, não é alcançada com sucesso.

Esta pesquisa pretende discutir a formação do professor da rede regular de ensino na questão da inclusão da criança deficiente auditiva, levantando dados do comportamento, tanto do educador como da criança, refletindo sobre o tema da formação do professor para a inclusão escolar.

Segundo Silva Júnior (2000) o termo “inclusão” é derivado do verbo “incluir”, que por sua vez está etimologicamente ligado ao termo latino *includere*. Originariamente significaria inserir, introduzir, acrescentar, podendo significar também, abranger, compreender, envolver, implicar. No contexto desta pesquisa, “inclusão” significa introduzir alguém ou alguma coisa em algo ou algum lugar.

A questão da inclusão escolar aprovada pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20/12/96 é um desafio para muitos educadores. A inclusão deve ser vista como uma integração da criança deficiente auditiva na rede regular, mas, na prática, percebe-se que há uma incompatibilidade. Verifica-se sala de aula sem um planejamento adequado para que possa inserir a criança deficiente auditiva no contexto escolar.

Para que haja uma sociedade mais justa, humanitária, na qual as diferenças sejam amenizadas, é necessário reavaliar o funcionamento das escolas, não apenas abrindo as portas para essas crianças especiais, mas oferecendo-lhes estruturas adequadas e professores devidamente qualificados. Para isso, são exigidas mudanças, reestruturações e renovações em nossas escolas, começando pelo envolvimento de pais, professores, alunos e especialistas nesse objetivo comum.

Observando o quadro educacional do Brasil, percebe-se a distância entre a lei elaborada e a realidade. Este estudo pretende abordar essa questão, enfatizando a formação do professor quanto à inserção da criança deficiente auditiva na rede regular de ensino. Para isso foi relatado, de forma objetiva e sucinta, o que vem a ser deficiência auditiva, dando maior relevância às crianças com perda auditiva de severa à profunda e relatando como se comportam e se comunicam, além dos cuidados que se deve ter ao recebê-las, a fim de que possam adquirir uma educação adequada e de qualidade.

As observações a respeito do assunto foram analisadas e interpretadas para uma melhor compreensão dessa problemática, na tentativa de proporcionar à criança

deficiente auditiva novas opções de integração mais plena e mais satisfatória à sociedade.

Segundo Alves (2001) o aluno, seja deficiente ou não, deveria ser o verdadeiro sujeito do currículo e não um instrumento ou um mero destinatário. Já Pimenta (2000) relata que há uma necessidade de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores, no sentido da transformação das existentes condições de ensino e aprendizagem para que a criança que está no processo de inclusão não seja marginalizada pela escola.

No decorrer deste trabalho buscou-se desenvolver reflexões sobre o processo de preparação dos professores diante da criança deficiente auditiva no ambiente escolar e, para tal, procurou-se verificar como foram feitas as mediações<sup>1</sup> sociais com as crianças deficientes auditivas, como esteve o preparo dos educadores para recebê-las e como os colegas as perceberam. Identificaram-se os possíveis obstáculos que essas crianças enfrentam sendo comparada a escola específica para deficiência auditiva com a da rede regular (público/privado), quanto ao atendimento a essas crianças, e a qualidade da interação professor e aluno e, por fim, foi traçado um perfil sócio-cultural do professor.

A idéia de realizar esta pesquisa partiu do propósito de sistematizar e aprofundar conhecimentos originados na prática clínica e escolar, por meio de experiências com crianças deficientes auditivas que apresentavam problemas escolares e a falta de conhecimento por parte do professor que não sabia lidar com essa criança.

Levantaram-se questões a respeito de onde estariam situados os fatores determinantes do fracasso escolar dessa criança, se estariam na escola ou nas próprias limitações que a deficiência auditiva proporciona. Pretendeu-se verificar a relação professor/aluno deficiente auditivo analisando também como as pessoas (da escola) agiam com estas crianças, a partir dos fatores aqui relatados, já que do contato clínico constante com eles veio o desejo de levantar algumas reflexões sobre essa problemática, visando trazer uma contribuição renovada para a interação professor/ aluno deficiente auditivo.

---

<sup>1</sup> Mediação: ato ou efeito de mediar, intercessão (Michaelis, 1998)

Como fonoaudióloga verificou-se a necessidade da atuação de outros profissionais estarem envolvidos na escola no sentido de complementar as ações envolvidas. Então, professores, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos fazem parte desta equipe multidisciplinar<sup>2</sup>.

A fonoaudióloga escolar tem como objetivo desenvolver trabalhos de prevenção no que se refere a área de comunicação escrita e oral, voz e audição. Cabe-lhe orientar os professores sobre aspectos de alfabetização, bem como fornecer instrumentos para observar a fala das crianças, além de prevenir outras alterações relacionado a voz, escrita etc. É importante salientar que o trabalho fonoaudiológico em uma escola tem um enfoque preventivo, cuja atuação é planejada em equipe e desenvolvida pelo professor em sala de aula.

Não é intenção deste estudo mostrar o que o professor deve fazer, mas refletir sobre o assunto, mostrar-lhe algumas opções para que a educação da criança deficiente auditiva não seja algo impossível de alcançar. Na verdade, o professor que é o mediador da aprendizagem e, portanto, das condutas propostas para estas crianças. Cabe ao fonoaudiólogo, orientar e fornecer-lhe subsídios em relação a linguagem, fala e audição na tentativa de diminuir suas frustrações advindas da relação com esta criança.

O fracasso escolar é resultado de fatores presentes na escola, na família e na própria comunidade. Neste trabalho pretende-se abordar apenas aqueles que se referem a formação de professores da rede regular de ensino.

No início do século XXI, quando se constatam uma globalização e tecnologização crescentes relativas à economia e ao conhecimento humano, seria contraditório tentar excluir a criança deficiente auditiva das escolas da rede regular. Se se pretende obter uma sociedade mais solidária, deve-se entender o verdadeiro sentido da inclusão. Será que a forma como a escola tem agido em relação à criança deficiente auditiva tem sido de inclusão?

Na primeira parte deste trabalho aborda-se um conjunto de temas, que tentam mostrar como é a criança deficiente auditiva: suas dificuldades, sua comunicação, o seu meio, bem como o processo de inclusão da criança em estudo. Inicia-se com um

---

<sup>2</sup> Multidisciplinar - relativo ou pertencente à multidisciplinaridade: uma equipe multidisciplinar analisará caso mais profundamente. Multidisciplinaridade é a integração de várias áreas do conhecimento para a resolução de problema etc. (Michaelis, 1998)

breve relato sobre deficiência auditiva em relação à sua história e a seus aspectos anatômicos e fisiológicos, para melhor compreensão da criança em análise. Definem-se perdas auditiva severa e profunda, mencionando as dificuldades das crianças que possuem esta perda e sua forma de comunicação. A seguir, são mencionadas as dificuldades que a criança deficiente auditiva encontra na escola. Relatam-se os métodos de alfabetização, a integração da criança deficiente auditiva em salas regulares e em seguida, analisa-se o que propõe a LDB (1996) quanto à educação especial.

A quarta parte é dedicada à consideração sobre o currículo e a formação de professores em relação ao processo de inclusão escolar, o que vem a ser inclusão, seus objetivos e como se entende uma educação sem excluídos e também é relatada a questão do professor reflexivo<sup>3</sup>. A pesquisa propõe, além de um conhecimento maior das crianças deficientes auditivas em estudo, um espaço para reflexão sobre o que se tem visto em sala de aula e o que precisa ser feito para que essas crianças tenham um processo educacional adequado, como tem sido a conduta do professor e seu preparo diante dessa realidade.

A partir das perspectivas analisadas e levando em consideração as demandas atuais da educação especial, o presente estudo pretendeu constituir-se em um ponto de partida para desacomodar as tradições e contribuir para melhorar a integração das crianças deficientes auditivas, além de incentivar o professor a pesquisar e refletir mais quanto ao processo de inclusão e à sua profissão propriamente dita.

---

<sup>3</sup> Professor Reflexivo: ...a prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar (Garrido, Pimenta e Moura,2000:91 apud Pimenta e Ghedin(2002:125)

## 1. A CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA

Neste capítulo são mostrados alguns fatores importantes para perceber como deve ser o processo de inclusão e como o professor deve lidar com essa criança em sala de aula, respeitando suas limitações.

Entende-se por deficiente auditivo aquele indivíduo que apresenta um déficit auditivo, ou seja, a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que pode variar de leve a profundo e, dependendo do grau, com perda total da comunicação. Neste estudo, estará sendo relatada apenas a perda auditiva neurossensorial de grau severo a profundo. Perda auditiva neurossensorial é a alteração que está localizada na orelha interna, ao nível do Órgão de Corti, ou em fibras do nervo auditivo. Esse tipo de deficiência auditiva é geralmente irreversível. A meningite, como exemplo, é uma das causas mais comuns de perda auditiva (Bevilacqua et al, 1998 a).

O sistema auditivo é constituído de duas partes: uma periférica e outra central. As partes que compõem o ouvido estão localizadas na parte periférica que são orelha<sup>4</sup> externa, média e interna. O ouvido capta vibrações do ar e as transforma em impulsos nervosos, que o cérebro irá analisar.

O canal auditivo leva o som a uma membrana circular e flexível, chamada tímpano, que vibra ao receber ondas sonoras. Esta, por sua vez, faz vibrar, na orelha média, três ossículos, que ampliam e intensificam as vibrações, conduzindo-as à orelha interna.

A função da orelha externa é de captar o som, a orelha média transforma energia sonora em mecânica e a interna analisa o tipo de som que o indivíduo está recebendo.

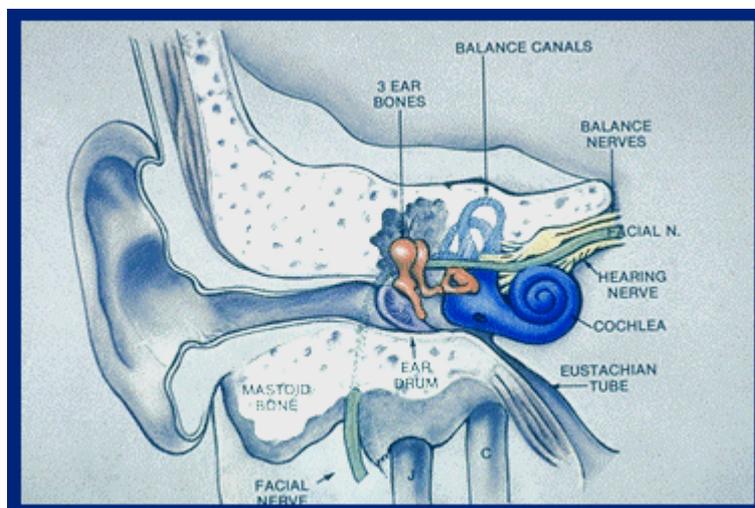
A perda auditiva neurossensorial manifesta-se em qualquer idade, desde o pré-natal até a idade avançada. A cóclea é um órgão interno do ouvido que é muito

---

<sup>4</sup> Orelha - neste texto quando se diz “ ouvido”, estar-se á referindo ao sentido da audição ou ao conjunto do sistema auditivo. Ao se tratar do órgão periférico, será usada a Nomenclatura Anatômica Brasileira, que recomenda a palavra “ORELHA” (Sociedade Brasileira de Anatomia, 1961) Costa et al, 2003.

sensível e vulnerável aos fatores genéticos, às doenças infantis, aos sons muito altos e a alguns medicamentos.

A gravura que segue mostra como é composto nosso ouvido:



Ipo.com.br

Na figura acima verifica-se uma visão esquemática da orelha externa, média e interna. Iniciando, de cima para baixo, o primeiro nome que aparece são os três ossículos, logo em seguida os canais semicirculares, nervos dos canais semicirculares, nervo facial, nervo auditivo, cóclea, tuba auditiva, membrana timpânica, nervo facial e osso da mastóide.

A audição, além do sentido de alerta, é o principal canal para que a linguagem e a fala sejam desenvolvidas. A deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida e tem várias causas, dentre elas destacam-se a meningite e a rubéola como sendo as grandes causadoras das perdas auditivas severas e profundas. A intensidade ou volume do som é medida em unidade chamada decibel, abreviada para dB.

As crianças que apresentam perda auditiva severa ou profunda devem fazer uso do AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual). Esse aparelho serve para captar e ampliar sons, mas não o suficiente para permitir a compreensão da fala pelas crianças com perda auditiva profunda. O grau e o tipo da perda de audição, assim como a idade em que esta ocorreu, vão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que o aluno deve receber.

A deficiência auditiva não altera a inteligência da criança, apenas não possibilita o uso de um dos órgãos do sentido, a audição; com isso ela levará mais tempo para saber comunicar com o outro, precisando da pista visual, da escrita e do apoio de profissionais para suprir este obstáculo.

A criança deficiente auditiva é uma criança que gosta de brincar e viver como todos os seres humanos. Ela tem condição de ler e escrever e possibilidade de crescer e se tornar um ser atuante em nossa sociedade (Bevilacqua, 1987).

Segundo Moura et al (1997), na Antigüidade greco-romana deficientes auditivos não eram considerados como seres humanos competentes, pois havia a convicção de que o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e esta não se desenvolvia sem a fala, ou seja, quem não ouvia, não falava, não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender. Na Idade Média (476-1453), os deficientes auditivos continuavam a ser vistos como não humanos, principalmente pela influência religiosa. Como eles não podiam falar, não recebiam os sacramentos da igreja católica, não podendo ser considerados imortais. Na Idade Moderna (1453-1789), inicia-se a primeira educação com o deficiente auditivo, mas esta restringia-se aos filhos de nobres. Descobre-se, nessa época que o deficiente auditivo possuía uma linguagem que servia para propósitos comunicativos. Apenas em 1817 é que foi fundada a primeira escola pública para deficiente auditivo. A primeira faculdade americana surgiu em 1864 em Washington (National Deaf –Mute College, atualmente Gallaudet University) e é a única até hoje específica em todo o mundo para o deficiente auditivo.

Até então o método utilizado, para a educação do deficiente auditivo, era o emprego de gestos. Em 1880, houve um congresso em Milão que veio debater a educação do deficiente auditivo, propondo que o mesmo fosse educado apenas no método oral puro. De 1900 aos dias atuais e com o acelerado desenvolvimento tecnológico, surgem os primeiros aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e coletivos<sup>5</sup>, aproveitando as possibilidades auditivas destes indivíduos e, assim, ajudando-os em sua educação.

---

<sup>5</sup> Aparelhos de amplificação coletivos - são compostos de um amplificador que fica na mesa do professor e para cada aluno deficiente auditivo há um fone que vai amplificar este som simultaneamente.

Na década de 60, desiludidos com os resultados colhidos com o método oralista, surge uma nova filosofia, a “Comunicação Total”, onde se aceita qualquer forma de comunicação, seja ela gestual ou oral. E a partir desta surge o “Bilingüismo”, que propõe o ensino de duas línguas para a criança. Goldfeld (1997) argumenta que a criança deficiente auditiva deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural do indivíduo deficiente auditivo e, como segunda língua, a oficial de seu país. No Brasil foi reconhecido como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2000), cujo poder público deve garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão desta língua como meio de comunicação.

Diante de todos estes métodos de ensino com o deficiente auditivo, o que se deve levar em conta é que esta criança nunca será um ouvinte. Partindo desse pressuposto, o educador deverá respeitar suas limitações, mas não esquecendo de fornecer condições para que ela elabore sua linguagem e adquira subsídios para seu desenvolvimento na aprendizagem.

Os obstáculos que o deficiente auditivo vem enfrentando em sua trajetória educacional têm sido grandes a ponto de afetar a sua cultura, língua e comunidade. Bevilacqua (1998 b) relata que "existem cerca de 2.250.000 habitantes portadores de deficiência auditiva no Brasil, o que corresponde a 1,5% da população brasileira e a um terceiro lugar entre as deficiências no país”.

Uma das conseqüências que a deficiência auditiva opera no indivíduo reside em um déficit no desenvolvimento da linguagem e fala, interferindo assim, em todo o processo de aprendizagem.

Bevilacqua et al (1998:16 a) descrevem a deficiência auditiva severa e profunda da seguinte forma:

*Deficiência auditiva severa - pode impedir o desenvolvimento de fala e linguagem. Contudo, se for feito o uso do aparelho auditivo, realizada uma boa intervenção terapêutica e houver um esforço contínuo, a criança poderá receber informações utilizando a audição para o desenvolvimento da fala, linguagem e aprendizado.*

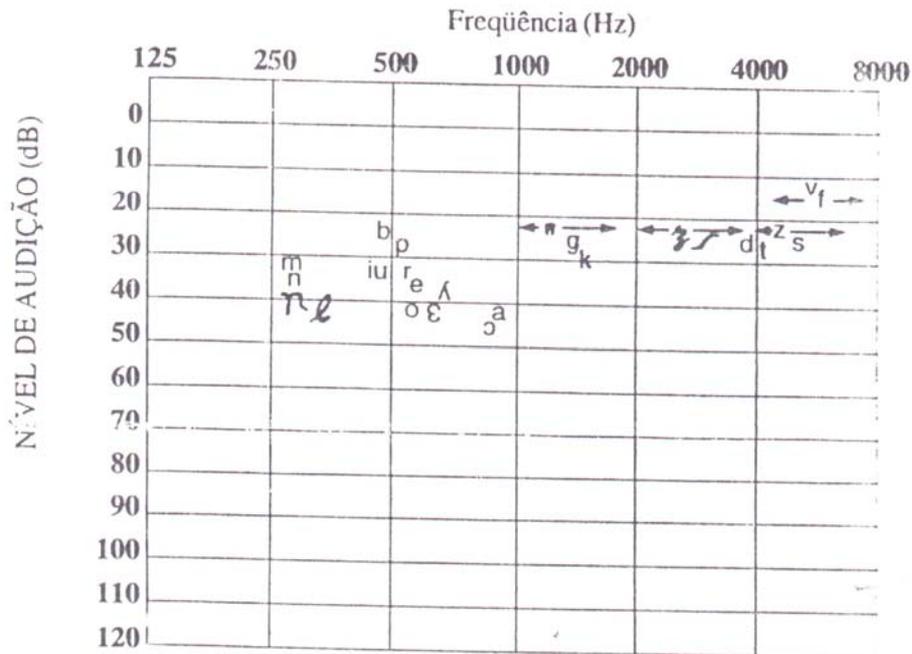
*Deficiência auditiva profunda - se não houver intervenção, a fala e a linguagem dificilmente irão se desenvolver. Se houver uso do "aparelho auditivo " e intervenção terapêutica intensa, a fala e a*

*linguagem podem ser desenvolvidas embora de maneira lenta e com dificuldade. Essas crianças freqüentemente irão se valer da leitura orofacial (leitura labial). Em outros casos, terão necessidade de adquirir a linguagem de sinais. A contribuição da audição como meio para o desenvolvimento de fala e linguagem irá variar muito entre as crianças deficientes auditivas profundas.*

Para trabalhar com a criança deficiente auditiva é necessário conhecer a audibilidade dos sons da fala, em função das regiões de freqüência que contém informações necessárias para a perfeita compreensão destes sons (Russo e Behlau, 1993).

Segundo Russo e Behlau (1993), por meio deste registro gráfico dos sons do Português, é possível obter uma informação visual aproximada, de como se percebe auditivamente e ainda prever qual seria o impacto na comunicação, em consequência de uma perda auditiva.

O quadro que segue abaixo foi elaborado por essas mesmas autoras, o qual nos fornece uma informação a mais sobre as reais dificuldades de compreensão auditiva, em função dos sons da fala que não são percebidos. O quadro representa os valores acústicos médios de freqüência e intensidade dos sons da fala do português brasileiro, dispostos no registro gráfico do audiograma.



(Russo e Behlau, 1993)

*Os valores acústicos médios de frequência e intensidade dos sons da fala do português brasileiro foram dispostos no registro gráfico do audiograma. Para as vogais foi feita uma notação de apenas o primeiro formante do som, ou seja, o mais intenso. Para as consoantes foi registrada apenas a frequência média da zona de maior intensidade (Russo & Behlau, 1993: 48).*

O que as autoras tentam mostrar é a disposição dos fonemas da língua portuguesa de acordo com a frequência (Hz) e intensidade (dB) do som. Por exemplo: [d] é um dos fonemas cuja percepção em termos de frequência e intensidade é uma das menores. [d] = 4000Hz, 25 dB, ou seja, a intensidade desse fonema seria equivalente a um sussurro. Uma criança com deficiência auditiva com perda auditiva severa jamais perceberia este som sem AASI, porque sua percepção de som encontra-se em torno de 70dBs, ou seja, ela só percebe sons acima de 70 dBs, que é o equivalente a um grito. Esta criança precisará do apoio visual e, às vezes, tátil, para perceber a maioria dos sons.

A aquisição da linguagem oral na criança deficiente auditiva severa ou profunda é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo várias aquisições, tais como: tomar conhecimento do mundo sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão, compreender a linguagem e aprender a expressar-se.

De acordo com Zorzi (1993), a linguagem verbal é uma forma de comunicação. Ela é mais complexa, mas não é a única. A criança, antes de ser capaz de usar as palavras, recorre a outros meios, como os gestos, quando quer comunicar alguma coisa.

Existe um retardo de linguagem nas crianças deficientes auditivas, pois há um impedimento sensorial físico, que prejudica a relação da criança com a linguagem, comprometendo sua aquisição.

Em alguns casos, não é apenas o fator orgânico a principal causa da não aquisição da linguagem. Essas crianças podem estar vivenciando ambientes ou situações pouco favoráveis ao seu desenvolvimento. Goldfeld (1997), seguindo uma linha sócio-interacionista<sup>6</sup>, menciona em seus estudos que a linguagem é adquirida

---

<sup>6</sup> Linha sócio-interacionista: uma abordagem que estuda a linguagem sob a ótica social e que reflete sobre a sua influência no desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Goldfeld, 1997:44)

pelo indivíduo de acordo com o meio social, das suas interações verbais e do diálogo na constituição da consciência humana.

Algumas características gerais que Zorzi (1993:75) relata em seus estudos a respeito da criança deficiente auditiva são:

*Comunicação - linguagem quando presente, pouco evoluída;  
Organização das ações - brinquedo simbólico dando mostra de que a criança é capaz de lidar com símbolos, que consegue representar conhecimento e experiências por meio de brinquedos e gestos, o que não ocorre em termos de linguagem.*

No desenvolvimento da linguagem, o papel ativo da criança desenvolve-se na construção de seu conhecimento, já o educador deve ser capaz de compreender o desenvolvimento infantil e saber as características peculiares da criança deficiente auditiva.

As alternativas do processo educacional da criança deficiente auditiva dependem das condições individuais do educando, do apoio familiar, do grau da perda auditiva e do comprometimento lingüístico, além da época em que ocorreu a deficiência auditiva e a idade em que começou sua educação.

A criança, tendo um ambiente de incentivo à sua atuação e condições para que comunique seus conhecimentos, aos poucos, vai se organizando e poderá, mesmo que suas respostas não sejam as esperadas, apresentar os passos necessários para aquisição do conhecimento aprofundado (Zorzi,1993).

Para Bevilacqua (1997), as pessoas envolvidas com a criança deficiente precisam adquirir, além de conhecimento da área, persistência e entusiasmo.

Nota-se que para a criança deficiente auditiva adquirir a linguagem, seja ela verbal ou gestual, existem vários fatores que contribuirão nesse processo: o nível cognitivo da criança, o meio social, a família, os profissionais ligados à área e força de vontade da própria criança.

Se a criança, além de apresentar uma deficiência auditiva, vier acompanhada de algum distúrbio neurológico ou deficiência mental, ou uma família que não lhe dá atenção e estímulos adequados e, também, um meio social inapropriado, essa criança terá grandes dificuldades em desenvolver a linguagem e a cognição.

Por muitos anos acreditava-se que a deficiência auditiva causava um déficit cognitivo, sendo este o fator causal do fracasso escolar. Hoje, entende-se que esta não é a realidade. A criança deficiente auditiva pode possuir as mesmas capacidades para adquirir uma língua, ter raciocínio lógico e outros relacionados ao aprendizado, quando comparada à criança ouvinte, quando não é comprovada uma real deficiência mental associada à deficiência auditiva.

Durante muito tempo os pesquisadores preocuparam-se mais com as questões relativas às dificuldades decorrentes da deficiência auditiva, deixando em segundo plano a integração escolar e social dessa criança. O fato da maioria de crianças deficientes auditivas não superaram etapas mais avançadas de escolaridade era, muitas vezes, explicado como decorrência natural das dificuldades mostradas, em vista do atraso de linguagem. Essa atitude fez reforçar preconceitos para com o indivíduo deficiente auditivo.

A expectativa que se tem diante da criança deficiente auditiva na escola é muito grande, é um desafio para todos. A criança deficiente auditiva que, desde cedo, iniciou um trabalho para desenvolver sua linguagem, tem muita possibilidade de ingressar em uma escola regular.

Normalmente, a criança ouvinte chega à escola com uma linguagem já constituída ou quase. Nesse caso, a escola apenas estimula o uso da linguagem oral, ao expor essa criança à escrita. A maioria das crianças deficientes apresenta um atraso na linguagem ao ingressar na escola e a escola deve promover o seu desenvolvimento, antes de trabalhar a escrita (Trenche, 1995).

A educação de crianças deficientes auditivas tem sido vista como uma meta a ser alcançada, pois as tentativas educacionais feitas até o momento não se têm mostrado suficientemente eficientes, para que a criança possa atingir o mesmo desenvolvimento social, acadêmico e profissional que os ouvintes de mesma faixa etária ou do mesmo grau escolar (Harrison et al, 1997).

Para Lafon (1989), a educação da criança deficiente auditiva deve seguir os mesmos requisitos que são utilizados pelas demais, tanto no plano das relações afetivas e sociais, como no da pedagogia, respeitando, sempre, suas limitações.

Trenche (1995) relata em seus estudos que, tanto a escola como o professor, desempenham um papel importantíssimo na relação que a criança deficiente auditiva estabelece com a língua. Para esta criança a escola representa um espaço não apenas para produção de linguagem, como é visto pelas crianças ouvintes, mas de superação das dificuldades inerentes à sua condição diferenciada. Para a criança deficiente auditiva o acesso à escrita, é visto, não como código, mas como universo de cognição. A escrita ainda pode introduzir para ela o exercício do confronto entre as formas de que ela dispõe para se comunicar e entender a realidade. A partir desse exercício de confronto, a criança, pouco a pouco, vai podendo participar de interações que não estão restritas ao contexto imediato, tanto no tempo quanto no espaço, com diferentes interlocutores.

Observando isso, o professor ou qualquer pessoa que for trabalhar a escrita com a criança deficiente auditiva deve considerar o que lembra Trenche (1995), para que a criança possa obter o desenvolvimento desejado, pois a escrita é uma forma de compensar a deficiência, ampliando as possibilidades de comunicação, de acesso a novas informações e de construção do conhecimento desse tipo de aluno.

A inserção da criança deficiente auditiva na escola dependerá de alguns fatores para que a mesma possa ter bom desempenho acadêmico. Entre esses destacam-se um corpo docente qualificado, uma sala com boa iluminação, tratada acusticamente, um bom planejamento escolar, materiais didático-pedagógicos necessários para o acesso do aluno ao currículo escolar.

Na maioria das escolas não existem condições facilitadoras para a criança compreender bem a voz do professor. Para isso a criança precisa estar em um ambiente que proporcione condições de absorção do próprio som dentro da sala de aula, a criança deverá sentar-se à frente e próxima ao professor, a claridade da sala deve ser adequada, deve-se eliminar os ruídos externos e a sala deverá ter poucos alunos. A questão do ruído em sala de aula não é apenas um incômodo, mas ele interfere no rendimento das atividades de ensino.

Um outro aspecto relativo à escola é a quantidade de alunos em sala, pois, para o ensino de deficientes auditivos, o número de alunos deve ser mais reduzido do que a de alunos da classe comum, não ultrapassando 15 alunos. Além disso, o uso do

aparelho auditivo (AASI) é imprescindível. Sem o AASI, não há como a criança perceber com melhor nitidez a voz do professor. Além dele, existem outros mecanismos como o aparelho de frequência modulada (FM), em que a fala do professor é percebida sem interferência da reverberação e do ruído de fundo, como o das luzes fluorescentes, grito dos colegas, ventilador e barulho proporcionado pela própria sala de aula.

Quanto ao professor, este deve compreender que a proposta curricular segue a mesma do ensino regular, com adaptações como: acesso ao currículo, utilizando sistemas de comunicação alternativos, como a Língua Brasileira de Sinais, a expressão corporal, utilização de técnicas, procedimentos de avaliação compatíveis com as necessidades da criança deficiente auditiva, sem alterar os objetivos da avaliação e o seu conteúdo, supressão de atividades que não possam ser alcançadas pela criança deficiente auditiva em razão de sua deficiência, substituindo-as por outras mais acessíveis. Exemplo: ditado, que pode ser substituído pelo autoditado ou pelo ditado por meio de gravuras.

Além dos fatores pontuados acima, antes de introduzir uma criança deficiente auditiva em uma escola deve-se considerar a receptividade. Há escolas que não aceitam crianças deficientes auditivas por falta de interesse, desconhecimento ou pressuposições as dificuldades que possam trazer para o processo educacional delas próprias e do resto da classe.

Para Bevilacqua (1997) toda criança portadora de deficiência auditiva precisa ser vista em sua totalidade. Olhar com atenção e perceber a forma como ela se apresenta no seu contexto familiar e escolar.

Diante dos muitos fracassos escolares de indivíduos deficientes auditivos acreditou na existência de uma barreira entre a família, a escola e a sociedade. Na verdade, a criança seja ela deficiente auditiva ou não, recebe seus primeiros ensinamentos na família. Deve-se entender por educação, um processo que se inicia no nascimento e se estende por toda a vida.

O sucesso do processo educacional de um deficiente auditivo depende não só dos educadores, mas do governo, dos especialistas e dos pais. O trabalho necessita de harmonia e integralidade entre todos (Bevilacqua, 1987).

Segundo Bevilacqua (1997:7):

*As crianças deficientes auditivas têm as mesmas necessidades e desejos que qualquer outra criança, apesar de precisarem de cuidados especiais. Por sua vez, os pais sentem, em relação a elas, as mesmas emoções e sentimentos que ocorrem no processo educacional de qualquer criança, como amor, ódio, alegria e tristeza.*

O desempenho dessa criança não dependerá apenas do tipo da perda ou do grau apresentado, mas também depende da própria criança. Cada indivíduo tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e suas habilidades as quais devem ser respeitadas. O educador deve assumir uma posição que não seja apenas de corrigir, ensinar o certo, mas de buscar, por meio de troca com a criança, facilitar e organizar a sua ação sobre o meio, sem a superproteção que faz com que a criança não se desenvolva como poderia.

"Justiça e fé exigem que cada ser humano seja respeitado não só em sua pessoa, mas também nas coisas que lhe pertencem; exigem também que todos colaborem na construção de uma sociedade justa" (Pegararo, 1999:40).

Sacaloski et al (2000) relatam alguns pré-requisitos para aquisição da leitura e escrita: maturidade neurológica, lingüística, perceptual e da estruturação lógica, necessárias para essa tarefa.

De acordo com Cagliari (1992), o processo de aquisição da linguagem se torna difícil quando a criança apresenta problemas biológicos e é admirável que, mesmo nessas circunstâncias, haja ainda pessoas que conseguem aprender a usar a linguagem ou reaprendê-la, atingindo um extraordinário grau de perfeição.

O processo da leitura e escrita é complexo e exige da criança não só experiência lingüística e um sistema maturacional adequado, mas também capacidade intelectual, fatores de ordem social, emocional, perceptual, física e psicológica. Vários pesquisadores a respeito estudaram diferentes aspectos da aquisição da leitura e da escrita.

Grossi (1997) relata em seus estudos que a criança faz experiências de ler a realidade em desenhos, gravuras e fatos, ou seja, em imagens gráficas, antes mesmo de compreender a possibilidade de que as letras possam ter algum vínculo com a expressão de alguma realidade.

Quanto à leitura, Feil (1988) observou que a criança, mesmo não reconhecendo os símbolos do alfabeto, já “lê” o seu meio, estabelecendo relações entre significantes e significados; relacionando sons, cheiros e texturas com objetos. Ela já categoriza, organiza, seleciona o que está ao seu redor.

Por outro lado, Teberosky (1989) observou que a criança constrói a denominação a partir de que cada coisa tem um nome e isso vai ajudá-la a categorizar cada dado de sua experiência.

Soares (1999), referindo-se à deficiência auditiva, argumenta que a mesma não se constitui em um fator de impedimento para a aquisição do conhecimento escolar. Há necessidade apenas de algumas adaptações: seja na sala de aula ou na forma de introduzir o conteúdo.

Com relação a isso, Ana Rímoli (apud Soares, 1999) lembra que o desenvolvimento da fala e da linguagem da criança deficiente auditiva terá a mesma duração de tempo utilizado para as crianças comuns, se os pais diagnosticarem precocemente o problema e iniciarem o mais rápido a estimulação.

Existem vários métodos para se alfabetizar uma criança; uns levam o aluno a combinar elementos isolados da língua, sons, letras, sílabas até chegar ao todo e em outros, o processo é o contrário, tendo como base, o processo mental de análise. Eles podem ser classificados em dois tipos: sintéticos e analítico, havendo ainda a proposta construtivista, que considera os dois anteriores como tradicionais (Ferreira e Teberosky, 1985)

Dentre os tradicionais, há o processo que enfatiza o conhecimento prévio dos elementos constitutivos da palavra. Esse processo começa pelos elementos que compõem a palavra: sons, letras e sílabas. Na medida em que a criança os adquire são combinados em unidades lingüísticas maiores, pelo processo de síntese.

Nos processos sintéticos os métodos são: alfabético; fônico e silábico.

Na opinião de Rizzo (1989) este tipo de processo que parte de elementos das palavras para o todo, contraria o natural modo de reconhecimento (percepção da forma) e não leva em consideração o processo natural de aprendizagem. Ele afasta o

vocabulário de assuntos ligados ao interesse infantil e das atividades (imediatas) e experiências vividas em sala de aula.

No método alfabético, o aluno aprende o nome das letras e suas formas. Logo após as letras são combinadas duas a duas, daí para frente as combinações se ampliam, formando grupos maiores de letras até formar as palavras. Só depois de muita repetição é que a leitura real começa.

No método fônico os sons das letras ou fonemas são ensinados primeiro e isoladamente e depois reunidos em sílabas, palavras e finalmente frases. De acordo com Rizzo (1989) uma das desvantagens deste método é que o som das consoantes permanece extremamente ligado ao das vogais e isto pode proporcionar dificuldades posteriores, no reconhecimento destas dentro de combinações mais complexas.

O método silábico utiliza-se de combinações a princípio das vogais, depois das consoantes, para então iniciarem os agrupamentos. Este ensino é repetitivo e tenta manter uma ligação de cada sílaba a uma palavra ilustrada. Exemplo: **ca** - caneca. Neste método o aluno tende a perder o interesse pela leitura. Há uma ausência do significado das sílabas, que são elementos abstratos e destituídos de valor de comunicação. Além disso, outra desvantagem desse processo é que a criança é barrada em sua criatividade, pois é obrigada a trilhar caminhos pré-concebidos.

Já o processo analítico de alfabetização preocupa-se mais com a compreensão. Nesse processo as palavras e sentenças são o ponto de partida. A partir do momento em que estas unidades maiores forem reconhecidas é que as unidades cada vez menores passam a ser reconhecidas isoladamente. Normalmente são chamados de métodos “globais” os classificados entre os “analíticos” já que utilizam o processo de análise do todo (palavras, sentenças, conto), para se chegar às sílabas e letras.

Seguindo este processo temos os métodos: palavração, sentençação e conto. No primeiro a palavra-chave é apresentada e os alunos aprendem a reconhecê-la, para depois destacar da mesma as sílabas, para se chegar às famílias silábicas. Ex: te-ti-to-tu, a partir de tatu.

Na sentençação, a atenção é dirigida a algum assunto ou atividade do interesse da classe. O tema é discutido e num segundo momento faz-se o registro

através de sentenças, em que palavras se repetem. O professor lê com entonação adequada e depois os alunos são orientados a procurar palavras semelhantes dentro da sentença e só assim, após a segunda e terceira lições, é que a criança começa a formar grupos de palavras semelhantes às primeiras. No conto, o professor parte de uma história.

Segundo Feil (1988) a desvantagem deste processo é que a criança não percebe fatos isolados, mas na sua totalidade, pois esses métodos cumprem o princípio do concreto para o abstrato e o aluno acostuma-se a ler a palavra pela sílaba inicial, adivinhando o restante e errando muito.

A proposta construtivista em alfabetização veio como uma alternativa quanto aos processos sintéticos e analíticos. De acordo com Azevedo e Marques (1995), a teoria construtivista representou uma verdadeira revolução na área da alfabetização, provocando uma verdadeira ruptura no processo de ensino – aprendizagem de aquisição da língua escrita.

Desta forma, essa abordagem substitui a representação de alfabetizando, como um ser passivo, que aprende por meio de associações viso-áudio-motoras, estimulados por métodos onipotentes, por uma outra representação do alfabetizando, enquanto ser ativo que pensa e, como tal, constrói hipóteses sobre o escrito em interação com outros sujeitos, transformando a tarefa de aprendizagem em um desafio intelectual sempre significativo e emocionante.

*Provisoriamente definiria o construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas, que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno à qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos (Rossler, 2000: 7).*

Ainda não existem estudos consistentes que informem sobre o melhor método de alfabetização para o deficiente auditivo. Contudo, para que a criança deficiente auditiva tenha um bom desenvolvimento do processo de alfabetização, a questão discutida não é saber qual é o melhor método e sim a maneira como é introduzido. Com isso, esse processo depende da criatividade do professor, de sua sensibilidade

para saber o momento certo de como introduzi-lo, de acordo com o desempenho da criança deficiente auditiva.

Para ser utilizado o método global, exige da criança maior domínio dos processos visuais e maior capacidade de análise e neste momento o professor enfrentará dois problemas: déficit na área da audição e na área da linguagem. Para suprir estes déficits, o professor precisará dar mais ênfase à pista auditiva, por meio de treinamento auditivo e explorar a linguagem a partir de estruturas completas.

No processo de alfabetização o objetivo primordial é dar condições para que os alunos adquiram o vocabulário básico da vida diária de forma clara e objetiva e cabe ao professor observar como cada aluno resolve a proposta, tentando solucionar suas dificuldade da melhor forma possível.

Não existe um método que possa solucionar todas as dificuldades que a criança deficiente apresentará durante o processo, para isso a escolha do melhor método de alfabetização para esta criança tem que levar em conta as características do aluno, dentro de uma abordagem multissensorial<sup>7</sup>, para obter um bom resultado. O importante é que o professor tenha uma visão ampla do desenvolvimento normal da linguagem de uma criança e perceba que, independentemente do método de alfabetização utilizado, cada criança terá seu ritmo de desenvolvimento, seja ela deficiente ou não. Neste sentido a sensibilidade e a competência por parte do educador farão a diferença na aprendizagem.

A alfabetização envolve um esforço grande da criança e que, portanto, ela precisa de muito apoio por parte dos educadores (Silva, 1991).

Embora nem sempre na prática as escolas tenham incorporado as novas posturas pedagógicas, muitas têm se aproximado entre o que pretendem ensinar e o que as crianças conseguem e querem aprender.

Assim, embora o construtivismo<sup>8</sup> tenha tido grande aceitação por parte dos educadores, talvez ainda seja muito cedo para se verificar a sua superioridade à

---

<sup>7</sup> Abordagem Multissensorial: uma abordagem que não enfatiza apenas a audição, mas sim a comunicação oral associado a outras possibilidades como expressão facial, pista tátil-cinestésica, leitura orofacial e gestos espontâneos.

<sup>8</sup> Construtivismo: se baseia nos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) propondo que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos.

aprendizagem da leitura e escrita do deficiente auditivo. Além disso, críticos do construtivismo não consideram como um movimento inovador dentro da educação (Rossler, 2000), quanto mais dentro da alfabetização de crianças.

Na prática, encontram-se crianças deficientes auditivas sendo alfabetizadas, por exemplo, pelo método fônico, obtendo resultados positivos. Alguns educadores criticam essa escolha, porque a pista auditiva é o foco principal para introduzi-lo. Com isso, pode-se perceber e enfatizar que o educador deve conhecer a capacidade da criança, usar da criatividade e explorar todo o material que estiver à sua disposição e bom senso para que a criança deficiente auditiva tenha êxito na aprendizagem.

Não existe escolas boas ou más simplesmente em função de sua postura filosófica ou método de ensino. Da mesma forma, não existem métodos de alfabetização perfeitos, porém, cabe ao professor fazer a escolha mais adequada para cada situação.

No próximo capítulo será relatado como tem sido feita a integração do deficiente auditivo em salas regulares, mencionando o que a lei determina e como tem funcionado na realidade.

## 2. A INTEGRAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO EM SALAS REGULARES

Neste capítulo pretende-se mostrar a lei que determina a inclusão da criança deficiente auditiva na rede regular de ensino e como tem sido na prática.

De acordo com Brzezinski (1998) a educação escolar cumpre papel essencial na aquisição do conhecimento historicamente construído pelo homem. A educação é um requisito necessário quanto às condições de participação na vida social, acesso à cultura, ao trabalho, ao convívio com o outro, principalmente, em uma sociedade de informação cada vez mais globalizada.

Segundo o artigo 53, *caput* da lei nº 8069 (13/07/90) “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e classificação para o trabalho”. Isto é válido também para a criança deficiente auditiva, em todos os níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, médio e educação superior. De acordo com o MEC, o Governo tem dado grande ênfase no levantamento de dados sobre essa modalidade de ensino.

*Título III, Do direito à educação e do dever de educar art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Niskier, 1997:30).*

Uma das finalidades que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20/12/96 coloca para o processo educativo é o pleno desenvolvimento do educando, a qualificação para o trabalho, bem como o preparo para o exercício da cidadania, garantindo um atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais. No capítulo V da Lei é tratado especificamente a respeito da educação especial.

*Capítulo V Da educação especial:  
Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.*

*&1º -Haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.*

*&2º -O atendimento educacional será feito em classe, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.*

*&3º -A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero aos seis anos, durante educação infantil.*

*Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:*

*I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Niskier, 1997: 48, 49).*

Conforme a portaria nº 1679 de 2 de dezembro de 1999, a instituição deve proporcionar condições de estudo para essa criança. No caso do aluno deficiente auditivo, quando necessário, deverá haver intérpretes da língua de sinais/ língua portuguesa, materiais de informação aos professores, para que se esclareça a especificidade lingüística do deficiente auditivo.

A educação especial deverá ser, preferencialmente, na rede pública e regular de ensino, oferecendo o apoio especializado à criança e esta educação deverá ser iniciada na faixa etária de zero a seis anos, segundo a LDB EN 9394/96. Para isso cabe ao município assegurar currículos adequados, recursos educativos e professores com especialização no assunto para atuar com estas crianças.

De acordo com Saviani (1998) o capítulo V de LDB EN 9394/96 compõe-se de três artigos versando sobre Educação Especial. O artigo 59 relata que os sistemas de ensino devem assegurar adequada organização do trabalho pedagógico para atender às necessidades específicas (inciso I), professores preparados para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular, capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns (inciso III).

A proposta de escola inclusiva ou integradora não é tão só dispensar uma educação de qualidade para todos, como também mudar atitudes preconceituosas da sociedade, no que se refere às pessoas portadoras de necessidades especiais.

Para Alves (2001), uma escola deve ser construída no respeito e integrar aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno, professor-professor. Respeitando todos os saberes, valores e atitudes, de todos, igualmente.

A partir desse ponto de vista, analisa-se como está sendo vista a inclusão escolar e a preparação dos educadores para receberem estas crianças.

Um ambiente harmonioso para a criança, seja ela deficiente ou não, proporciona um sentimento de segurança, de poder agir e de ser autônomo. O que diferencia a criança deficiente auditiva da criança sem comprometimento auditivo é que esta consegue encontrar soluções para se realizar com mais facilidade, mesmo que seja em situação difícil. Já aquela precisará primeiro garantir relacionamento com as pessoas, para estar inserida no contexto para uma melhor compreensão de soluções possíveis.

A criança com deficiência auditiva em uma escola regular é um desafio aos educadores, pois ela interfere tanto na recepção da linguagem, quanto na sua produção, dificultando assim o seu ajustamento social e acadêmico.

Kirk e Gallagher (1996) afirmam que uma entre mil crianças nascem com deficiência auditiva. Verificaram, também, que a criança com perda auditiva profunda fica entre 2 e 5 anos abaixo de sua idade cronológica em realização educacional escolar. Segundo os autores, os fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem e a realização educacional desta criança são: idade que iniciou a perda auditiva, período do diagnóstico, grau da perda, nível cognitivo, quantidade e qualidade de instrução.

A lei determina que se torne acessível à criança deficiente a possibilidade de se inserir na rede regular, eliminando, assim, qualquer forma de rotulação. No entanto, de acordo com a literatura sobre o assunto, percebe-se que grande parte das pesquisas na área, como as de Mantoam (1998), Skliar (1995), Andriolo (2000), Yamamoto (2000) e Sacaloski (2000); comprovam que a inclusão não tem sido feita como forma de integração.

Uma educação sem excluídos, segundo Stainback & Stainback (1999), proporcionaria maior oportunidade à criança deficiente de se preparar para a vida. O termo “exclusão”, segundo Boneti et al (1998) é mais do que separar, segregar,

discriminar grupos sociais por determinadas características inatas ou desenvolvidas. “Excluir” significa expulsar o indivíduo para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais.

Vivemos em uma sociedade excludente, onde o indivíduo que foge dos padrões, considerados normais, é visto como um inútil e, muitas vezes, impedido de adquirir maior integração social. Segundo Skliar et al (1999) as conseqüências de tudo isso são nocivas a criança, pois esta se encontra em formação da sua auto imagem, o que pode significar um prejuízo ainda maior para a superação das dificuldades no âmbito escolar.

*Os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas - todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso (Stainback & Stainback, 1999:22).*

A criança deficiente, na maioria das vezes, não consegue absorver todo o conteúdo da educação regular, mas para ela a experiência com as outras crianças, em um ambiente educacional regular é um grande benefício.

A inclusão da criança deficiente auditiva na rede regular de ensino não deve ser vista apenas como mera permanência da criança em sala de aula. Cabe a escola reformular os seus discursos, seus objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos para acolher essa criança, de forma que seja recebida de acordo com suas necessidades peculiar em relação à aprendizagem.

Para Skliar et al (1999) tentar compreender os indivíduos, sem antes procurar ver as diversas crenças e o discurso presente no contexto em que estão mergulhados, torna impossível falar em inclusão, pois são essas crenças e o discurso que irão determinar os rumos sociais do processo educativo.

A escola está num momento de reflexão, de analisar qual é o seu papel perante a sociedade, de tentar se enquadrar, de acordo com a necessidade do ser humano, ministrando um ensino diferenciado.

Stainback & Stainback (1999) enfatizam que para obter uma sociedade justa e igualitária caso a escola reavalie sua maneira de educar, principalmente quanto ao

aluno deficiente, é preciso oferecer oportunidades e habilidades para melhor inseri-lo no meio escolar.

De acordo com Skliar et al (1999) o bom desempenho da criança deficiente auditiva vai depender do tipo e grau de deficiência auditiva, bem como, da idade do diagnóstico e do uso ou não de aparelhos auditivos.

O acesso à linguagem é um dos problemas mais críticos da pedagogia em relação à criança deficiente auditiva, e sua adequada análise das propostas e do cumprimento de qualquer objetivo educativo requerem cuidados especiais.

Há uma resistência de algumas escolas quanto à inclusão. O professor acaba tendo que modificar sua forma de ensinar ou ter que fazer adaptações, alterando a estrutura e o funcionamento da sala de aula. Stainback & Stainback (1999) afirmam que se, nas escolas inclusivas, não houver o apoio conjunto dos professores, pais, alunos e especialistas a criança deficiente auditiva vai enfrentar muitos obstáculos.

A questão da inclusão tem sido enfoque de muitos debates, mas existe pouca discussão sobre o assunto quanto à maneira como esta tem influenciado no desenvolvimento da criança deficiente.

Mesmo entendendo que o objetivo da inclusão é de criar uma comunidade em que todas as crianças trabalhem e aprendem juntas por meio de uma ajuda mútua, similarmente, o objetivo da inclusão é também, de criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente. Ao contrário, precisa-se observar com mais cautela a maneira como as escolas têm, caracteristicamente, se organizado em torno das diferenças individuais e como desenvolveram outras estratégias.

Quanto a isso Aranha (1995) lembra que a criança deficiente auditiva não é apenas um problema de política educacional, e a inclusão não pode ser entendida como mera permanência da criança em sala de aula. A integração refere-se ao relacionamento entre pessoas, e isso é um mais complexo do que garantir a matrícula na escola pública.

Seguindo o significado real da palavra, “educar” pode ser entendido o processo da inclusão. “Educar” vem do latim *ex-ducere*, que quer dizer “conduzir ou

arrancar para fora” ou seja, criar condições e recursos para que cada um seja, descubra o seu modo próprio de ser (Cavanellas, 2000).

Para que a inclusão possa realmente acontecer, as pessoas têm que ser mais sensíveis às diferenças individuais e, tanto alunos, como professores têm de ter apoio e assistência adequados. Embora a Lei propicie a existência de especialistas e intérpretes, nem toda secretaria de educação a cumpre, embora, segundo Stainback & Stainback (1999) sem esses apoios, dificilmente os educadores saberão como agir.

Muitas escolas ainda têm dificuldade em planejar, e modificar os currículos e os programas de ensino para satisfazer às diferentes necessidades dos alunos inclusos. A inclusão tem sido um grande desafio.

No próximo capítulo o assunto abordado será a formação de professores para a inclusão da criança deficiente auditiva em rede regular de ensino, refletindo sobre a prática do professor em sala de aula.

### **3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO**

Pretende-se neste capítulo definir a formação de professores voltados para inclusão do deficiente auditivo, refletir sobre sua prática em sala de aula e mostrar alguma opções para que esse professor tenha uma boa atuação com a criança deficiente auditiva.

A educação tem grande influência da sociedade e da cultura; com isso, ela funciona sob determinadas exigências, princípios e controles sociais (Brandão, 2001).

Entendendo a escola como uma instituição social de transmissão cultural, que faz parte da nossa sociedade. Os diversos atores escolares (professores, alunos, dirigentes, funcionários) atualizam, nas suas relações cotidianas, os mecanismos culturais de diferenciação, utilizados como instrumentos sociais de produção da desigualdade (Bandeira, 1995).

Se a escola não repensar seus objetivos, reformular seu currículo e dar voz ativa no processo educativo aos professores e alunos, por meio de uma postura reflexiva, ela não pode falar de inclusão.

Na recente literatura acerca do assunto, verifica-se que a maioria dos professores do ensino regular não está preparada para receber adequadamente os alunos deficientes auditivos, o que mostra a necessidade da estruturação de um programa de suporte fonoaudiológico e pedagógico direcionado a eles, facilitando assim o sucesso do processo de inclusão (Andriolo, 2000; Sacaloski et al, 2000; Yamamoto et al, 2000)

Sacaloski et al (2000) afirmam que grande parte dos professores não se opõe à inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular, no entanto os mesmos sentem-se inseguros e acreditam que faltam recursos para a realização do trabalho, para a adequação de um espaço educacional com estas crianças em sala de aula.

Estabrooks (1994) desenvolveu um programa em uma escola americana (Metropolitan Toronto School Board) para atender as crianças deficientes auditivas.

Uma das providências foi orientar os professores, dando lhes informações a respeito da deficiência auditiva, como funciona o AASI, um FM, formas de terapia, desenvolvimento de fala e linguagem, entre outras, voltadas para a melhoria da compreensão da criança deficiente auditiva.

Na prática percebe-se que os professores não estão preparados para receber a criança deficiente auditivo em sala de aula, não têm noção dos limites e potencialidades desta criança. Não há uma equipe de profissionais de áreas afins, como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos para orientar quanto ao planejamento e atividades a serem dadas em sala de aula para proporcionar ao professor mais segurança e confiança no seu trabalho. Percebe-se a necessidade de se verificar a formação do professor antes de se falar em inclusão escolar.

De acordo com Alvarado Prada (1997:87):

*os termos “formação de professores” são entendidos na maioria dos casos como a preparação dos futuros profissionais da educação, mas atualmente com as críticas à má qualidade da educação e os intentos por melhorá-la, isto tem sido entendido em geral de duas formas. A primeira, preparação para ser profissional da educação, e a segunda, relacionada aos profissionais já atuantes nas escolas, ou seja, em serviço.*

Segundo Yamamoto et al (2000) existe um grande desafio com o qual se confronta a escola inclusiva, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança que se for praticada, a escola será capaz de ser bem sucedida em educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

*É verdade que o mundo contemporâneo \_ neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência (Libâneo, 2001: 15).*

Para que a postura da escola seja modificada é preciso investimento na formação do professor para a conquista da progressão do sistema educativo, principalmente na questão da inclusão.

“A formação de docentes em serviço é um dos elementos mais importantes quando se tem como alvo o progredir do sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo no qual todos os seres têm direitos a viver em condições dignas” (Alvarado Prada, 1997:97).

Pimenta (2002) relata que a formação dos professores não se deve fundamentar nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. Desta forma normativa o profissional pode não conseguir dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. Portanto a formação de professores não se reduz a treinamentos ou capacitação. E mais, só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas.

As Secretarias de Educação Especial e de Educação Fundamental estão publicando “Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. Seu objetivo é subsidiar a ação dos professores brasileiros em sua tarefa de ampliar o exercício da cidadania, de acordo com os princípios da escola inclusiva defendida pelo Ministério da Educação.

Para isso, uma das muitas discussões que estão sendo feitas pelos educadores, refere-se à questão do currículo. O planejamento curricular inclui uma seleção de um conjunto de fins a serem alcançados pela educação, devendo sofrer mudanças de acordo com a necessidade da sociedade. A fim de cumprir um currículo com essas dimensões, o professor deve estar em constante processo de formação.

A partir do momento em que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, as transformações das práticas docentes se efetivarão (Pimenta, 2000)

Giroux (*apud* Silva, 1999) propõe que a escola e o currículo devam funcionar como uma “esfera pública democrática” e tanto escola como currículo devem dar oportunidade para que o aluno exerça suas habilidades democráticas no meio social. Quanto aos professores, estes devem estar envolvidos ativamente de forma reflexiva na formação do currículo a serviço do processo de emancipação e libertação.

Para Silva (1999), currículo é um conjunto de conhecimentos onde aluno, professor, escola e sociedade devem dar sua opinião e, ao formulá-la, não se pode esquecer das diferenças, das diversidades e da individualidade de cada um. Percebe-se que, para introduzir a criança deficiente auditiva na rede regular de ensino, deve-se repensar a questão de formação de professores e do currículo escolar para uma escola sem excluídos.

Segundo Alves (2001:18) “na escola da Ponte, o currículo não existe em função do professor – é uma permanente referência do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno e uma referência permanente apropriada pelo aluno”.

Por outro lado, Libâneo (2001:44), argumenta que “todas as disciplinas do currículo precisam estar conectadas a conteúdos e valores sociais que desafiam a atuação dos cidadãos: a educação para o consumo, a busca da paz, da solidariedade, da justiça, da saúde pública”.

Além do currículo, outro item importante é a formação do educador. Alvarado Prada (1997) define que ser educador é educar-se permanentemente, sendo que a educação não tem fim, seu processo é contínuo. Cada conhecimento construído, tanto pelo educador, como pelo educando implica novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas, novas construções. Dessa forma, deve-se entender a formação de docentes em serviço como uma “formação contínua”.

Quando se fala em formação de professores em serviço, isso não deve ser entendido somente quanto ao fato de oferecer conhecimento ao aluno, implica também retomar o conhecimento cotidiano desse professor nas relações com seus estudantes, pois é nesse ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente (Alvarada Prado, 1997)

Uma escola não vive sem um professor. Porém, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor. Um professor crítico que saiba fazer análise e reflita sobre a sua realidade, em especial quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais.

“São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas” (Pimenta, 2002:44).

Segundo Libâneo (2001), a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se não dispõe de habilidades de pensamento, não sabe “aprender a aprender”, não dispõe de habilidades de organizar-se e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será incapaz de ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

O termo professor reflexivo tem sido mencionado com frequência entre os estudiosos da área da educação, principalmente quando se fala em formação de professores. Se o objetivo do professor reflexivo é de ser capaz de produzir conhecimento, de participar de decisões, fazendo críticas permanentes de sua prática e também, trazendo novas perspectivas para escola este é o professor para o trabalho com a criança deficiente auditiva em rede regular de ensino.

O professor, além de reflexivo, deve ter uma postura política e ser capaz de ajudar o aluno a ter pensamento autônomo. Sem isso, não dá para pensarmos em uma pedagogia crítica e uma escola aberta que faça um bom trabalho em relação a inclusão escolar.

De acordo com Libâneo (2002:55):

*...A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. Não é inútil recorrer à etimologia: o dicionário Houaiss menciona reflexivo + dade, caráter do que é reflexivo; reflexivo – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria “refletere” - recurvar dobrar, ver, voltar para trás...*

“Pensar crítico é a capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade “(Libâneo, 2001:37).

Dentro dessa perspectiva, Mazzeu (2000), citando Saviani menciona quais seriam as etapas no processo de formação de professores: reflexões sobre a prática

social, instrumentalização do professor, catarse e um retorno à prática social já modificada.

Assim, essa reflexão sobre a prática considera as reais condições de trabalho do professor, mas não fica apenas no senso comum, pois nessa instrumentalização, o professor se apropria de conhecimentos científicos, o que o auxiliarão a mudar a sua prática, pela consciência que adquire sobre o trabalho educativo.

*A formação de professores aqui proposta toma como ponto de partida os problemas enfrentados pelos professores, na tentativa de assegurar o domínio efetivo do saber escolar pelos alunos. Parte, portanto, das próprias dificuldades de aprendizagem da criança, considerando-as como desafio cuja superação possibilita o crescimento do professor na medida em que revela suas próprias dificuldades, seja em relação ao conteúdo escolar, seja em relação aos procedimentos de ensino (Mazzeu, 1998:66).*

Percebe-se que o professor precisa descontextualizar algumas práticas educativas, introduzindo novas reflexões, análises e formas de relacionamento, para que compreenda o seu papel de educador, principalmente no processo de inclusão.

Portanto, o exercício da prática constante da crítica reflexiva requer do professor, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e nas outras áreas relacionadas, como a psicologia, a fonoaudiologia, a psicopedagogia, para poder atuar melhor em sala de aula.

O professor que for trabalhar com crianças deficientes auditivas deve ter conhecimento básico, quanto ao tipo de perda de audição, quanto ao grau de comprometimento, e quanto às diferentes abordagens (oralismo, comunicação total, bilingüismo) para trabalhar com esta criança, mas isso ainda não é suficiente para que a criança deficiente auditiva seja vista em sua totalidade. Esses conceitos ajudam no sentido de fornecer parâmetros iniciais sobre a deficiência auditiva. O professor também, na sua sensibilidade, precisa olhar com atenção para a criança e perceber a forma como ela se apresenta no seu contexto escolar.

O sucesso da inclusão escolar está, em grande parte, na compreensão que o professor tenha do significado de sua atuação. A responsabilidade de facilitar o processo educacional de um deficiente auditivo não é papel só do governo e sim, de todos. Na realidade, é a falta de formação adequada do professor e a falta de clareza do especialista, entre outros fatores, que provocam essa falta de integração.

Para Libâneo (2001) o professor deve seguir novas atitudes docentes para se integrar nessa sociedade do conhecimento, ele destacou alguns pontos quanto às novas atitudes docentes diante das realidades do mundo, as quais serão apenas citadas. São elas: modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares, conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula, investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada, integrar no exercício da docência a dimensão afetiva, desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios.

Nóvoa (1990 apud Pimenta, 2000) acrescenta ainda que não só melhorar a qualidade de educação na formação do professor, mas modificando o currículo, dando privilégio às dimensões científicas e tecnológicas, estratégias pedagógicas com atitudes reflexivas e descentralização do ensino.

É impossível uma classificação rígida e é difícil para um educador delimitar determinadas opções educacionais quando se pensa que “cada criança é uma criança”. O que o educador deve fazer é apontar alguns caminhos, criar condições favoráveis ao aluno na escola. Se observar em um recreio escolar como as crianças correm, perceberá que cada uma corre de uma forma. Assim também se processa o desenvolvimento escolar de qualquer aluno.

Para o professor enfrentar o desafio da inclusão escolar será preciso: resgatar a sua profissão, redefini-la, fortalecê-la; lutar por melhores salários e condições de trabalho; lutar por formação de qualidade e ter uma educação continuada.

Para Libâneo (2001:50) “...ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é uma questão moral, de competência e de sobrevivência profissional”.

Diante das novas realidades escolares, o professor precisa de uma formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença. São necessárias

mudanças no perfil da educação e das escolas e no seu papel na formação geral (Libâneo, 2001)

O momento por que passamos tem exigido da escola mudanças quanto às respostas educativas e metodológicas em relação às novas exigências de formação. Para Libâneo (2001) as mudanças devem ocorrer quanto à capacitação tecnológica, à diversidade cultural, à alfabetização tecnológica, à superinformação, ao relativismo ético, e quanto à consciência ecológica. Para que isso ocorra é preciso reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.

O desafio é grande e as mudanças também. Para Demo (1999) o caminho seria: universalizar a educação básica, aperfeiçoar a formação dos professores e colaborar na trajetória de sua organização política, além de equipar adequadamente o espaço físico da escola.

A formação de professores implica teorizar a prática e praticar a teoria. Para isso deve-se conhecer melhor em que contextos e circunstâncias os professores se apropriam do conhecimento e do modo como este influencia o seu ensino (Cachapuz, 2000).

Para que o professor possa trabalhar numa abordagem sócio-histórica é necessário que seu processo de formação tenha todas essas características mencionadas neste capítulo. Para que isso ocorra, deve haver mudanças na formação inicial e continuada de professores, no sentido de que o mesmo possa ser um bom mediador de aprendizagens, não só para o aluno comum, mas também para aquele com necessidades especiais.

Uma formação continuada que o conduza gradualmente a se tornar mais autônomo, construindo sua própria metodologia educacional e seus materiais pedagógicos, pode tornar sua prática educativa mais voltada para alunos tão diferentes, como o deficiente auditivo, o que apresenta dificuldades de aprendizagem ou outros que fogem à norma.

## **4. METODOLOGIA**

O presente estudo deu-se em dois momentos: no primeiro, procurou-se investigar acerca do professor de criança com deficiência auditiva; no segundo, o foco da pesquisa foi no aluno deficiente auditivo.

### **4.1. Sujeitos:**

1º Momento:

Participaram desta pesquisa 15 (quinze) professores do ensino básico e fundamental da cidade de Goiânia – GO, que tinham em sala de aula pelo menos 1 (uma) criança deficiente auditiva. Os professores eram do ensino público, particular e de ensino especial, do sexo feminino, lecionando do pré à 8ª série.

2º Momento:

Selecionaram-se 3(três) alunos em uma das escolas em que se realizou a entrevista com os professores. Os 3(três) sujeitos, escolhidos para a pesquisa, deveriam apresentar as seguintes características:

- a) idade entre 7 (sete) e 9 (nove) anos;
- b) frequentar escola ( regular particular, pública ou ensino especial);
- c) ter perda auditiva do tipo neurosensorial profunda e bilateral; e
- d) estar na pré-alfabetização ou na 1ª série do ensino básico.

Não foi exigido o uso do AASI pelas crianças, e as professoras desses alunos também foram objeto de observação.

### **4.2. Procedimentos:**

No primeiro momento dessa pesquisa foi elaborado um questionário para o professor responder, contendo questões relativas à sua percepção acerca do aluno deficiente auditivo, sua forma de comunicar-se com ele e a preocupação da escola com o desempenho dessa criança e do professor em sala de aula. O questionário contém um total de 17(dezessete) questões sobre formação acadêmica, experiência no ensino especial, experiência no ensino regular, cursos de aperfeiçoamento, participação em eventos científicos, criatividade em sala de aula, performance diante

da criança deficiente auditiva. , sendo todas fechadas com exceção de duas questões abertas onde o professor teve a oportunidade de justificar sua resposta.(Apêndice 1). Responderam ao questionário 15 (quinze) professores. Os questionários foram aplicados apenas a professores que trabalhavam na rede regular no ensino básico e fundamental, e que em sua sala havia pelo menos uma criança deficiente auditiva.

No segundo momento da pesquisa, foram realizadas as observações de crianças deficientes auditivas em sala de aula.

O critério para a escolha das escolas participantes consistia em escolher uma escola pública e uma da rede particular e uma escola de ensino especial para o deficiente auditivo.

A observação foi direcionada para alguns aspectos e realizada em cada sala de aula, num período de três meses, sendo uma vez por semana, por três horas em cada escola, com o objetivo de comparar as informações obtidas nos questionários com a observação feita nas salas da aula. No final foram feitas cinco visitas em cada escola, num total de 15 horas e, normalmente, o professor não sabia o dia e o horário das observações, para que não houvesse influência na rotina do seu trabalho.

As observações foram feitas em sala de aula e durante o recreio. Além das observações foi realizada uma atividade de comunicação e expressão e uma de matemática com cada criança (Apêndice 2), nas três escolas em estudo e verificadas também as atividades realizadas pela criança em sala, bem como suas avaliações, mostradas pela professora. A utilização de uma atividade única para as três crianças observadas teve como objetivo facilitar a análise de dados. A intenção foi elaborar um material único para melhor análise das crianças observadas e suas atividades em sala de aula seriam atividades complementares.

As observações foram direcionadas para alguns aspectos, em relação à escola, ao aluno e ao professor.

Em relação à escola foram considerados: parte física, coordenação, equipe de apoio, material didático e recreativo, material para reabilitação auditiva, cursos para professores, reuniões com os pais e número de alunos em sala de aula. Quanto à sala, sua disposição de carteiras, limpeza, decoração, se tinha trabalhos realizados pelas crianças em estudo nas paredes da sala.

Em relação ao aluno foi considerado se o aluno deficiente auditivo fazia ou não o uso do AASI, onde se sentava na sala de aula, como lidava com as dificuldades do dia a dia nas aulas, como se comunicava com os colegas e professores, nível de interesse e desempenho escolar.

Em sala de aula foi observado como a professora introduzia a matéria, que material pedagógico utilizava e sua atenção para as crianças, principalmente a criança deficiente auditiva.

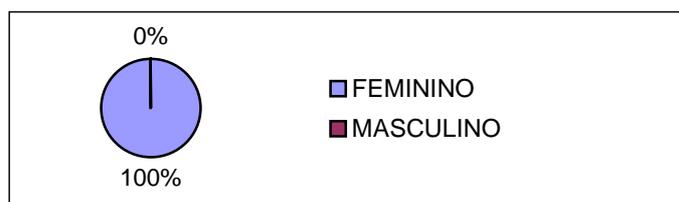
Quanto ao aluno deficiente auditivo foi analisado sua organização com os materiais, seu interesse em sala de aula, o relacionamento com professor e colegas, suas dúvidas e observação quanto aos seus exercícios feitos.

## 5. Resultados

### 5.1. Análise dos questionários:

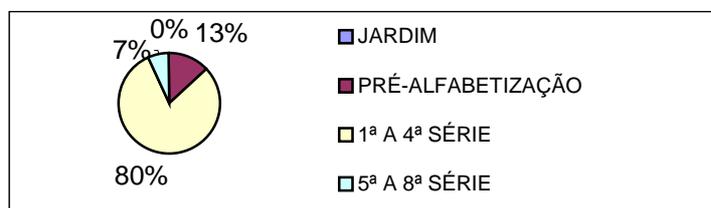
As respostas ao questionário foram analisadas quantitativa e qualitativamente.

Na fig. 1 demonstra-se que todos os questionários ( N=15 ) foram respondidos por professoras. Veja abaixo:



**Fig. 1** – Sexo do professor

A respeito da atuação profissional dos professores entrevistados, a maioria (80%) lecionam na 1ª à 4ª série e apenas 1% (um por cento) estão na 5ª à 8ª série. Veja dados na fig. 2:



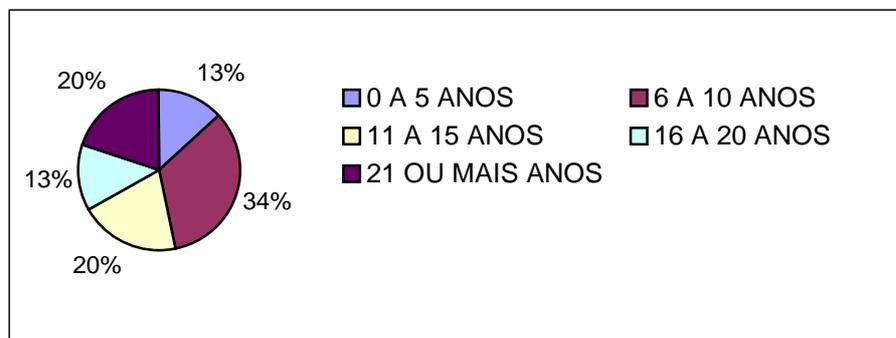
**Fig. 2** – Nível de Atuação Profissional da Professora

Quanto ao método de alfabetização utilizado pela escola, prevaleceu (47%) o método silábico, logo em seguida o método sócio-interacionismo (40%) e nenhuma faz uso do fônico. Esses dados podem ser comprovados na fig. 3.



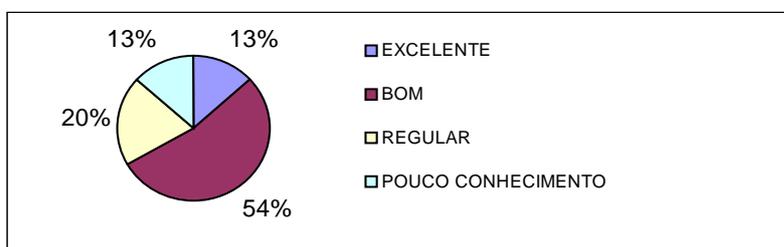
**Fig. 3** – Método de Alfabetização da Escola

Em relação ao tempo na profissão a maioria (34%) tem de 6 a 10 anos, 20% (vinte por cento) estão com 11 a 15 anos e de 20 ou mais tempo atuando como professor. Veja fig. 4:



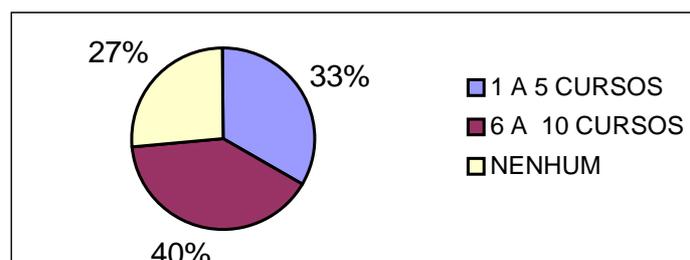
**Fig. 4** – Tempo na Profissão das Professoras

Pela análise quantitativa, pode-se observar que a maioria, 54% (cinquenta e quatro por cento) mencionou ter um bom conhecimento quanto à criança deficiente auditiva de severa a profunda, 13% (treze por cento) relataram ter um conhecimento regular e também, excelente conhecimento quanto ao assunto, e ninguém relatou ter pouco conhecimento, conforme mostra a figura 5.



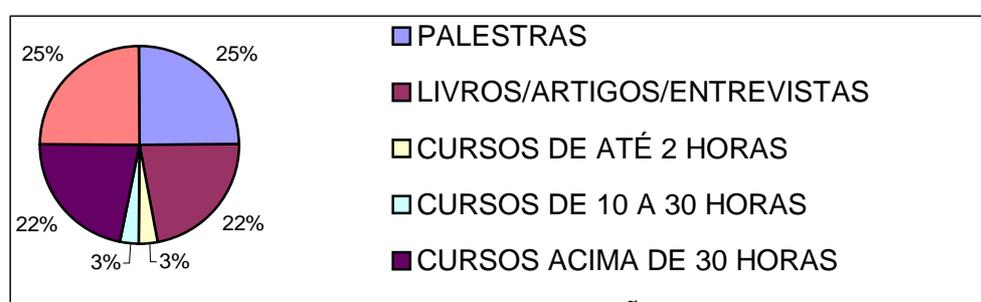
**Fig. 5** - Conhecimento do professor quanto à criança DA de severa a profunda

Ao serem perguntadas sobre o preparo do educador para atender uma criança deficiente auditiva, a maioria das professoras, 40% (quarenta por cento), já fez de 6 a 10 cursos e apenas 27% (vinte e sete por cento) nunca fez nenhum curso, conforme figura 6:



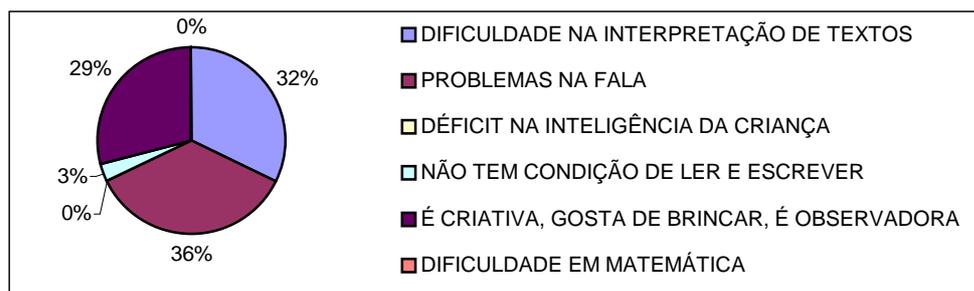
**Fig. 6** – Preparo do professor para atender a criança DA

A figura 7 mostra que as informações quanto à DA foram adquiridas praticamente por palestras e livros/artigos/entrevistas - 25% (vinte e cinco por cento), e a minoria respondeu que obteve a informação em cursos acima de 2 horas e de 10 a 30 horas, 3% (três por cento):



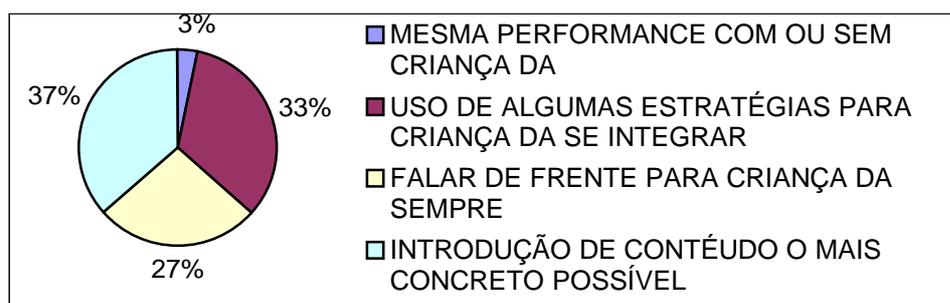
**Fig. 7** - Informação adquirida a respeito da criança DA

Quanto às respostas das professoras em relação às características da criança DA, neste item, as entrevistadas poderiam dar mais de uma resposta. As educadoras relataram que são características da criança DA: problemas na fala 36% (trinta e seis por cento), dificuldade na interpretação de textos 32% (trinta e dois por cento), 29% (vinte e nove por cento) relataram que são crianças criativas, gostam de brincar e são observadoras. Por outro lado, apenas 3% (três por cento) disseram que a criança DA não tem condição de ler e escrever, conforme mostra a figura 8.



**Fig. 8** – Características da criança DA, na opinião das professoras.

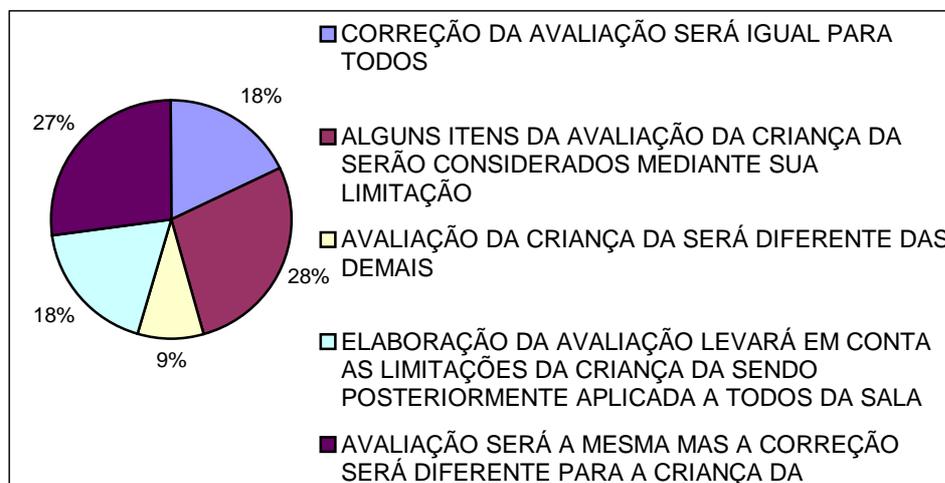
Ao serem perguntadas como deve introduzir um conteúdo novo em sala de aula, 37% (trinta e sete por cento) introduzem o conteúdo o mais concreto possível (dramatização), 33% (trinta e três por cento) usam de algumas estratégias para criança DA se integrar, 27% (vinte e sete por cento) falam de frente para criança DA (sempre) e apenas 3% (três por cento) utiliza a mesma performance com ou sem criança DA em sala de aula, conforme a fig. 9:



**Fig. 9** – Introdução de conteúdo novo em sala de aula

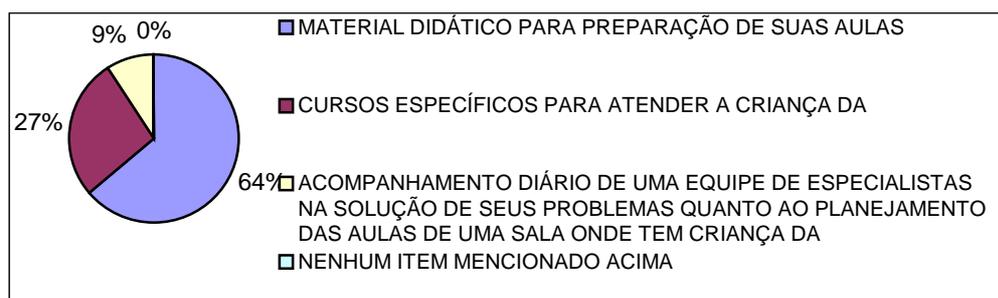
Quanto à avaliação 28% (vinte e oito por cento) responderam que alguns itens da avaliação da criança DA serão considerados mediante sua limitação e para 27% (vinte e sete por cento) a avaliação será a mesma, mas a correção será diferente para a criança DA, enquanto que para 18% (dezoito por cento) a correção da avaliação será igual para todos. Quanto à elaboração da avaliação, 18% (dezoito por cento) levarão em conta as limitações da criança DA sendo posteriormente aplicada a

todos da sala e 9% (nove por cento) a avaliação da criança DA será diferente das demais. Fig. 10:



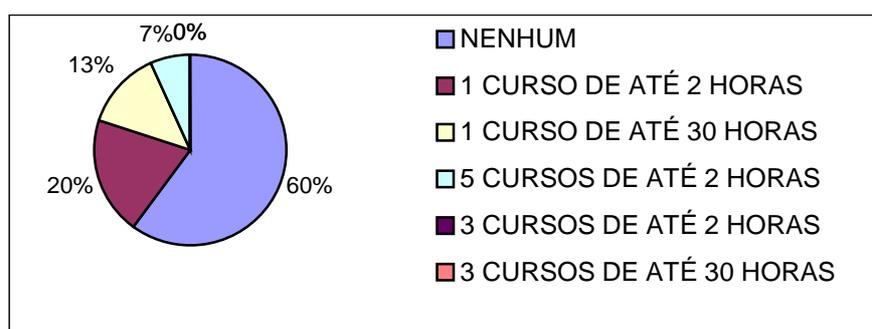
**Fig. 10** - Tipo de avaliação em sala de aula

Ao serem solicitadas a responder sobre o que a escola deve oferecer para receber a criança DA, a maioria 64% (sessenta e quatro por cento) respondeu que a escola deve oferecer material didático para preparação de aulas para receber a criança DA, 27% (vinte e sete por cento) devem oferecer cursos específicos para atender a criança DA, 9% (nove por cento) acham que deve haver um acompanhamento diário de uma equipe de especialistas na solução de seus problemas quanto ao planejamento das aulas de uma sala onde há criança DA e nenhuma das entrevistadas acham que não há necessidade de nenhum item acima mencionado. Figura 11.



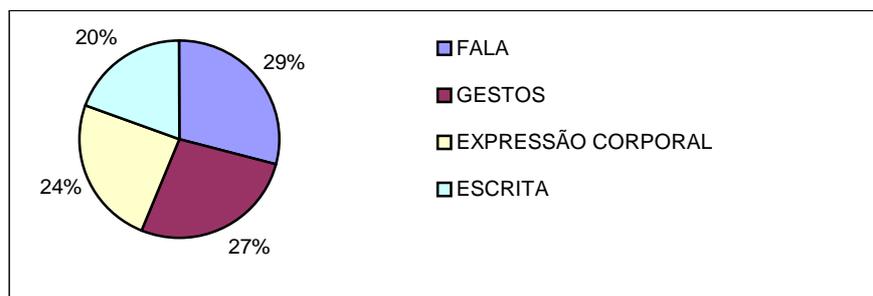
**Fig. 11** - O que a escola deve oferecer para receber a criança DA

Ao serem solicitadas a informar a frequência com que a escola oferece cursos de formação para o trabalho com alunos DA, a maioria 60% (sessenta por cento) respondeu que não houve nenhum curso, 20% (vinte por cento) apenas 1(um) curso de até 2 horas, 13% (treze por cento) 1 (um) curso de até 30 horas e 7% (sete por cento) 5 cursos de até 2 horas e não houve resposta em 3 cursos de 2 horas nem 3 de 30 horas. Veja fig. 12.



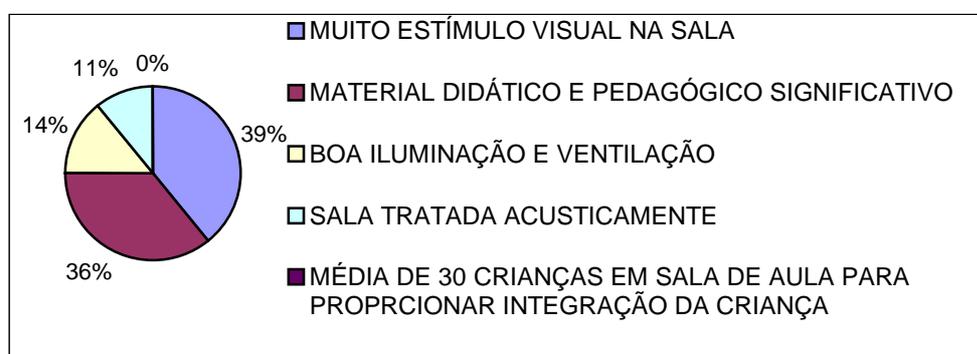
**Fig. 12** - Frequência de cursos oferecidos pela escola

Quando foram perguntadas sobre como se comunicavam com as crianças DA, as entrevistadas responderam com mais de uma resposta quanto à forma de comunicação com a criança DA a maioria 29% (vinte e nove por cento) respondeu que é através da fala, 27% (vinte e sete por cento) por gestos, 24% (vinte e quatro por cento) por meio da expressão corporal e 20% (vinte por cento) por meio da escrita, como mostra a figura 13.



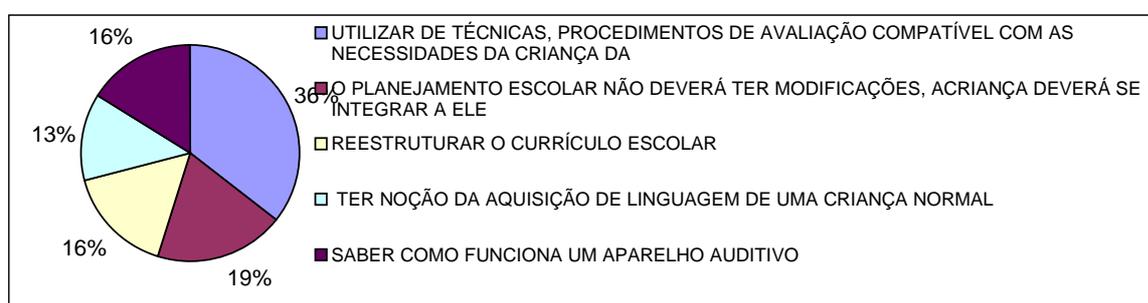
**Fig. 13** - Como a professora comunica com a criança DA

Ao serem solicitadas a informarem sobre as condições da sala de aula para uma criança DA, nesse item, as entrevistadas responderam com mais de uma resposta: 39% (trinta e nove por cento) responderam que a sala deveria ter muito estímulo visual, 36% (trinta e seis por cento) material didático e pedagógico significativo, 14% (quatorze por cento) boa iluminação e ventilação e 11% (onze por cento) responderam que a sala deveria ser tratada acusticamente (silenciosa). Ninguém marcou o item referente a ter 30 alunos em sala, conforme consta na fig. 14.



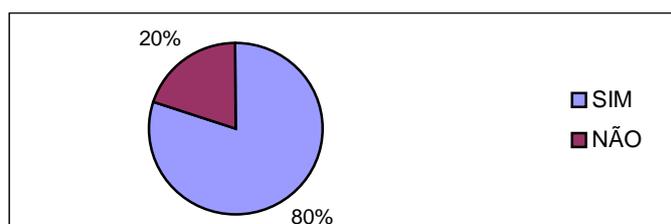
**Fig. 14** - Sala ideal para criança DA

Em relação à pergunta sobre o que o professor necessita fazer a respeito da inclusão escolar, as entrevistadas tiveram mais de uma opção de resposta. A professora, diante da inclusão escolar, necessita utilizar técnicas, procedimentos de avaliação compatíveis com as necessidades de criança DA, 36% (trinta e seis por cento), 19% (dezenove por cento) responderam que o planejamento escolar não deverá ter modificações, a criança deverá se integrar a ele, 16% (dezesesseis por cento) acharam que se deve reestruturar o currículo escolar e saber como funciona um aparelho auditivo, e 13% disseram que o professor deve ter noção sobre a aquisição da linguagem de uma criança normal . Isso é o que mostra a figura 15.



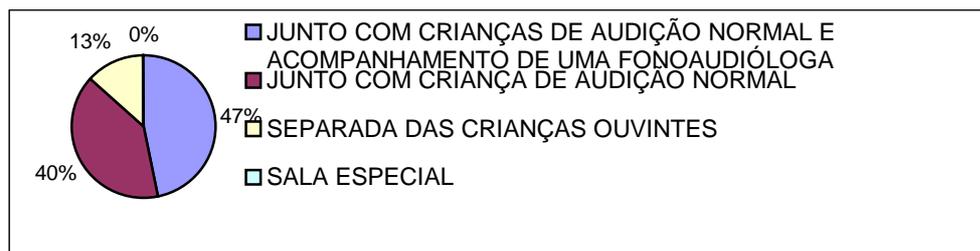
**Fig.15** –Necessidade do professor em relação à inclusão escolar

Ao serem perguntadas se estão preparadas para receber uma criança DA, 80% (oitenta por cento) responderam que sim, 20% (vinte por cento) que não. Nesse último caso, as justificativas são que não têm formação profissional para trabalhar ou não fizeram cursos ou participaram de palestras. Figura 16:



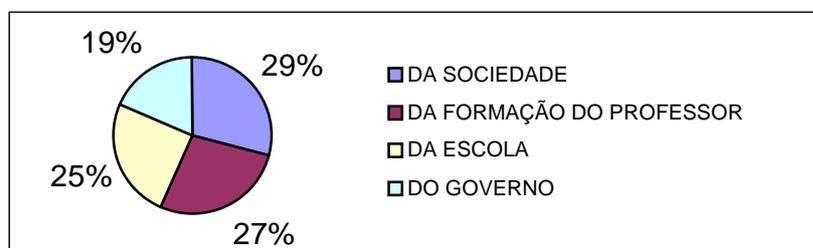
**Fig. 16** – A aceitação do professor quanto à inclusão da criança DA em sala de aula.

Mediante a pergunta de como deveria ser a educação escolar de uma criança DA, 47% (quarenta e sete por cento) responderam que a educação de uma criança DA deve ser junto com crianças de audição normal e acompanhada por uma fonoaudióloga, 40% (quarenta por cento) que deveria ser junto com criança de audição normal e 13% (treze por cento) concordam que a criança DA deveria estudar separada das crianças ouvintes e ninguém optou por sala especial (fig. 17)



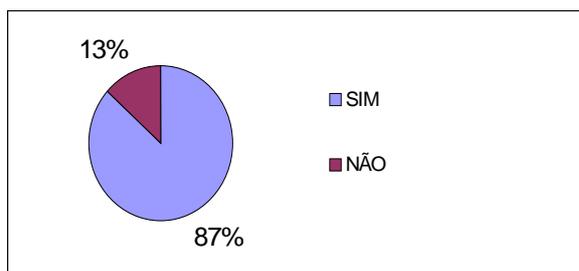
**Fig.17** – Como deve ser a educação de uma criança DA.

Ao serem solicitadas a dizerem de quem ou do que depende a inclusão da criança DA, a maioria 29% (vinte e nove por cento) respondeu que depende da sociedade, 27% (vinte e sete por cento) da formação de professores, 25% (vinte e cinco por cento) da escola e 19% (dezenove por cento) do governo (fig. 18):



**Fig. 18** - A inclusão da criança depende de quem?

Ao responderem se é possível a inclusão da criança DA na rede regular de ensino a maioria das entrevistadas concordam ser possível a inclusão da criança DA 87% (oitenta e sete por cento) e 13% (treze por cento) não acham possível, conforme figura 19.



**Fig. 19** – Aceitação do professor em relação a inclusão da criança DA na rede regular de ensino

## 5.2. Análise das observações em sala de aula:

A partir dos dados colhidos nas observações e pela análise de material escrito, percebe-se que todas as crianças observadas apresentaram dificuldades fonéticas, sintáticas e principalmente semânticas. Suas maiores dificuldades foram: o uso das preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal; ou seja, tudo aquilo que se refere aos componentes estruturais da organização da sua fala. Segue abaixo alguns exemplos das dificuldades encontradas pelas crianças na atividade de Comunicação e Expressão

### 1) Quanto à sintática:

Formação de frases a partir de uma gravura:

a) Criança da escola privada: *asorvete é da Tatiane* (Figura de um sorvete - **O sorvete é da Tatiane**).

b) Criança da escola pública: *Casa bonito* (Figura de uma casa - **A casa é bonita**)

c) Criança da escola especial: *O urco é de bomito* (Figura de um urso - **O urso é bonito**).

### 2) Quanto à semântica:

Na análise do texto, uma das perguntas foi: Por que a Cotinha tornou-se uma galinha feliz?

a) *A galinha Cotinho hoje e a rainha*

b) *Cotinha é uma galinha feliz.*

c) *colinha a uma galinha feliz.*

### 3) Quanto à fonética:

Todas as crianças observadas têm dificuldades nos fonemas que diferenciam apenas pelo traço de sonoridade. Ex: Bato por Pato, Vaca por Faca...

### 4) Quanto à ortografia

Geralmente apresentaram boa incorporação das regras ortográficas, facilitada por sua excelente capacidade visual, exceto nas questões de acentuação. Foram analisados seus cadernos provas e atividades diárias.

#### **5) Raciocínio lógico:**

As crianças não apresentaram grandes dificuldades conseguindo resolver as contas de adição e subtração, mas na resolução do problema, onde exige compreensão do texto, apenas uma criança conseguiu resolver a questão.

#### **6) Quanto ao nível de formação das professoras:**

Nas três escolas observadas, todas as professoras são pedagogas há mais de 5 anos. No ensino privado a professora nunca fez curso para trabalhar com criança deficiente auditiva, e a da rede pública fez um curso de Libras em cinco finais de semana e a da escola especial tem especialização em ensino especial. Isto vem demonstrar que apesar do tempo na profissão, ainda é deficitária a preparação para receber uma criança deficiente auditiva em sala de aula.

#### **7) Planejamento das aulas:**

Privada: semanal

Pública: quinzenal

Especial: quinzenal

#### **8) Conteúdo e estratégias de aula:**

Todas as professoras observadas mencionaram que, em sala de aula, não faziam uso apenas de um método de alfabetização e diziam que aplicavam mais o construtivismo. Nas observações percebeu-se que o método analítico-sintético era o mais empregado e todas utilizavam algumas atividades que não são utilizadas na escola atual, como, por exemplo, separar sílabas. Na atividade de avaliação do aluno não era explorada a criatividade da criança, onde as perguntas de compreensão do texto eram sempre explícitas, bastava retirar uma parte do texto. Exemplo: desenho de um menino andando em um cavalo. Pergunta: O que ele está fazendo? Este tipo de pergunta não favorece a alfabetização.

Em relação ao questionário aplicado as professoras (40%) responderam que o método de alfabetização utilizado era o sócio interacionismo, e 13% o construtivismo. Na prática percebeu-se que as professoras não tinham noção do que vem a ser estes métodos.

Em algumas avaliações feitas anteriormente por uma das crianças observada foi constatado que se aplicou um ditado com a criança deficiente auditiva. Como aplicar esta atividade sabendo que a maior dificuldade da criança é a audição?

Neste momento, percebe-se a necessidade de uma orientação fonoaudiológica para auxiliar o professor como substituir certas atividades e como introduzir outras em sala de aula para que a criança deficiente auditiva possa acompanhar a turma sem grandes dificuldades, respeitando seus limites e explorando seu potencial sem desestruturar a rotina da sala de aula.

Na escola de ensino privado havia sempre um planejamento diário, utilizando-se várias estratégias e material didático diversificado. A professora parecia ter conhecimento, experiência e competência no que fazia. Apesar do conhecimento sobre a deficiência auditiva ser precário da professora desta escola, por meio de sua sensibilidade conseguia confiança da criança deficiente auditiva e essa por sua vez atendia as suas expectativas, participando ativamente das atividades propostas.

Na escola pública havia um planejamento diário e quase toda a matéria era passada no quadro. O material pedagógico era precário. A professora era bastante diretiva ao propor atividades. Na sala havia muitos alunos com duas crianças deficientes auditivas em sala. Havia uma sobrecarga, cansaço, falta de estimulação e apoio pedagógico muito grande.

Na escola especial não havia uma exigência em seguir um planejamento como nas outras escolas. A maioria do conteúdo era passada no quadro-negro, havia uma carência de material pedagógico. O conteúdo dado no dia era menos, comparado ao do ensino regular. A professora era também diretiva e parecia pouco entusiasmada com seu trabalho. Apesar dessa professora ser mais preparada que as demais, com pós-graduação em ensino especial, notava-se uma certa desilusão com a profissão, e que não acreditava no potencial das crianças em sala de aula. Sempre quando estava sendo observada deixava isto claro, por meio de suas atitudes em sala de aula.

### **9) Relação professor/ aluno deficiente auditivo:**

Percebeu-se na escola de ensino privado uma atenção especial por parte da professora pela criança deficiente auditiva, a mesma dispunha de tempo para lhe ensinar durante todo o período de aula, preocupava-se sempre em falar de frente e nunca deixava a criança fora das atividades dadas em sala de aula e não permitia que nenhum coleguinha a criticasse. Verificava sempre se seu AASI estava funcionando. Sua sala tinha poucos alunos (7 alunos).

Na escola de rede pública havia muitas crianças em sala (24 alunos, sendo dois desses deficientes auditivos). Havia muito barulho dentro da sala de aula, e sua luminosidade não era boa. Ao introduzir algo novo em sala percebia-se que a professora esquecia de dar atenção para as crianças deficientes auditivas, a mesma deixava que depois a tradutora passasse a informação para as crianças. Essa tradutora nem sempre estava em sala de aula, porque a mesma tinha que auxiliar outras salas. Normalmente a tradutora é uma deficiente auditiva que passa para o aluno deficiente auditivo as informações através da Língua de Sinais.

Muitas vezes percebia-se que a criança deficiente auditiva ficava sem a informação desejada tendo que perguntar o coleguinha ao lado. Muitas vezes a professora dizia que depois lhe explicava e esquecia. Alguns assuntos, como por exemplo, o aborto, foram mencionados em sala de aula, sem nenhum preparo para os alunos, quanto mais para a criança deficiente auditiva.

Na escola de ensino especial as crianças não tinham muita disciplina, todos os cadernos eram desorganizados, sujos e percebia que não havia uma cobrança por parte da professora. As atividades, além de serem poucas, eram passadas no quadro negro para os alunos copiarem. A professora sempre estava reclamando da escola, da profissão, da falta de material pedagógico e percebeu-se que não havia um planejamento adequado para introdução de novos conteúdos por parte do professor. A sala contava com 7 (sete) alunos.

## 6. DISCUSSÃO DOS DADOS

Diante dos dados desta pesquisa pode-se concluir que parece não haver uma preparação adequada, não só do professor, como da escola frente à criança deficiente auditiva, em especial na rede regular de ensino.

Quando as professoras responderam que têm um bom conhecimento quanto à criança deficiente auditiva de severa a profunda, no questionário isso entra em contradição, com suas respostas quando lhes é perguntado sobre as características dessa criança. Algumas (3%) responderam que a criança deficiente auditiva não tem condição de ler e escrever. Na observação em sala de aula percebeu-se que muitas vezes o educador não sabia como lidar com a criança diante de suas dificuldades de aprendizagem. Se a própria escola não prepara o educador, não podemos esperar um desempenho adequado a essa criança. Na figura 6, 27% (vinte e sete por cento) das entrevistadas mencionaram que nunca fizeram curso específico sobre deficiência auditiva.

*A superação de problemas de aprendizagem, sejam eles de crianças deficientes auditivas ou não exige que o professor se aproprie e crie instrumentos de trabalho (procedimentos, técnicas, materiais didáticos) e, ao mesmo tempo, desenvolva um discurso significativo, fundamentado teoricamente, que possibilite compreender esses problemas e reorientar a prática no sentido de superação deles (Mazzeu, 1998:68).*

Por outro lado, Bevilacqua (1987), relata que a criança deficiente auditiva gosta de brincar, ter um bom convívio com as pessoas, ela tem condição de ler e escrever e, além disso, apresenta a possibilidade de crescer e se tornar um ser atuante na sociedade. Em sala de aula percebeu-se que nas três escolas as crianças observadas têm o desejo de brincar, se esforçam para ler e escrever e em nenhum momento apresentaram dificuldades no convívio com as pessoas.

O sucesso da criança deficiente auditiva na escola regular de ensino irá depender do conhecimento do professor quanto às limitações dessa criança e, além disso, o professor deverá ser persistente e ter entusiasmo (Bevilacqua, 1997) . Observou-se pelos dados apresentados nas figuras 5, 6, 7 e 8, que a realidade entra

em contradição como que relata esta autora. Em sala de aula constatou-se que nas três escolas as professoras não têm bom conhecimento das características e limitações da criança deficiente auditiva, mas são persistentes e têm entusiasmo. Apenas a professora de ensino especial, que devido sua baixa estima com a profissão, deixou a desejar.

Quanto ao preparo das professoras, os dados indicaram que as professoras nunca tiveram um preparo profissional para atender a criança deficiente auditiva obtendo informações a respeito dessa criança somente através de palestras, livros, artigos e entrevistas (fig. 7), já que a escola não oferece nenhum curso nessa área (fig. 12). Na observação em sala de aula, percebeu-se professoras desestimuladas com a profissão e frustradas por não terem conhecimento suficiente a respeito da deficiência auditiva.

Talvez seja por razões como essas que Harrison et al (1997) afirma que a educação da criança deficiente auditiva até o momento não tem se mostrado suficientemente eficiente para que esta criança possa atingir o mesmo desenvolvimento social, acadêmico e profissional da criança com audição normal de mesma faixa etária ou do mesmo grau escolar.

Por outro lado, a maioria das respostas das professoras está de acordo com Bevilacqua (1997), já que as mesmas expressaram que se deve fazer uso de algumas estratégias para a criança deficiente auditiva se integrar quanto a questão de informação de conteúdo novo em sala de aula (fig. 9). O tipo de avaliação em sala de aula para esta criança deve ter alguns itens da avaliação que deverão ser considerados mediante sua limitação (fig. 10). Esta mesma autora lembra que a criança deficiente auditiva tem as mesmas necessidades e desejos que qualquer outra criança, apesar de precisarem de cuidados especiais. Na observação em sala de aula muitas vezes estes requisitos não foram seguidos. Verificaram-se aulas sem planejamento adequado e falta de material didático. Comprovou-se na escola de ensino privado, por exemplo, provas dadas anteriormente para a criança deficiente auditiva com ditado, sem nenhuma estratégia específica.

Quando o assunto era a inclusão da criança deficiente auditiva, percebeu-se uma boa receptividade por parte das professoras, pois grande parte das entrevistadas relatou estar preparada para receber a criança deficiente auditiva e muitas acham que

a educação desta criança deve ser junto com crianças de audição normal e para que a inclusão possa se realizar, responderam que depende da sociedade, da formação do professor e da escola sendo que a grande maioria mencionou ser possível a inclusão da criança deficiente auditiva na rede regular de ensino. Neste ponto as professoras partilham do que Bevilacqua (1987) expressa a respeito de que o sucesso escolar da criança deficiente auditiva é responsabilidade de todos nós e não apenas do governo, dos especialistas e outros (fig. 16, 17 e 18). Em sala de aula, a professora de ensino especial não acredita muito nas possibilidades da criança deficiente auditiva ser alfabetizada e obter ensino superior. A mesma mencionou várias vezes quando se estava observando as crianças.

Quanto à escola ideal para a criança deficiente auditiva, houve uma contradição entre as respostas ao questionário e as observações feitas em sala de aula (fig. 14). A realidade não condiz com o que as professoras relataram. Na rede pública e do ensino especial, as salas estavam em péssimo estado para atender não só a criança deficiente auditiva como a criança que apresenta audição normal. O número elevado de alunos na rede pública, iluminação inadequada, material e recurso pedagógico precário, sem contar com o ruído dentro das salas de aula, faz com que esse aluno não consiga se concentrar adequadamente.

Estes dados vêm confirmar o que dizem vários autores, como Mantoam (1998), Skliar (1995), Andriolo (2000), Yamamoto (2000) e Sacaloski (2000) de que a inclusão não tem sido feita como forma de integração. Sacaloski (2000) ainda acrescenta que grande parte dos professores não se opõe à inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular, no entanto os mesmos sentem-se inseguros e acreditam que faltam recursos para a realização do trabalho, para a adequação de um espaço educacional com estas crianças em sala de aula.

Além disso, Libâneo (2001) considera relevante que o professor deva se submeter a uma prática constante, se organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem para ajudar o aluno a potencializar sua capacidade cognitiva. Demo (1999) propõe que o caminho seria de universalizar a educação básica, aperfeiçoar a formação dos professores e colaborar na trajetória de sua organização política, sem deixar de equipar adequadamente o espaço físico da escola.

O que mais chamou atenção é que das três escolas observadas era de se esperar que a rede pública fosse a mais precária em recursos pedagógicos, mas não em relação à formação de professores, quando comparada à escola de ensino privado. Mas, das três professoras observadas, a professora do ensino especial, que tinha pós-graduação em ensino especial, era a professoras mais desestimulada, sem criatividade para ensinar. As demais nunca tiveram um curso direcionado para o trabalho com deficiente auditivo e tentavam dentro de suas limitações conhecer um pouco mais essa criança. Pareciam ter, portanto, maior disponibilidade para um processo de formação continuada.

Talvez a proposta metodológica, citada por Mazzeu (1998), para a formação continuada de professores possa ser implementada nesse contexto, uma vez que ela parte de reflexões sobre a prática social. O objetivo dessas reflexões difere muito dos muitos cursos teóricos, de extensão ou de especialização, pois considera as condições concretas de trabalho docente, sobre o que o professor faz suas reflexões, medido por um outro. Esse outro, mais preparado nessa área, vai responder às perguntas de busca de um professor ativo que quer se instrumentalizar.

Esse processo poderá conduzir o professor a tomar consciência do que deve ser mudado, e esse momento ocorre porque se dá a ruptura com o conhecimento provindo do senso comum, pois esse professor se apropria do conhecimento científico historicamente construído, na interação com outros mais informados sobre a criança deficiente auditiva.

Os cursos comumente ministrados não conseguem promover mudanças na prática docente, e o professor, em lugar de conseguir sua autonomia, instrumentalizando-se e criando seus próprios métodos de trabalho, fica repetindo práticas de outros. Daí o desânimo da professora que teoricamente seria a mais bem preparada para o trabalho com o aluno deficiente auditivo.

Por isso a importância de um professor reflexivo, ou seja, aquele que “pensa” sua prática, que desenvolve a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Como foi mencionado durante todo este estudo, o professor não consegue trabalhar sozinho e se a escola não investir em uma formação de qualidade, de forma continuada e tentar resgatar sua profissão através de uma prática reflexiva o trabalho com crianças deficientes auditivas em rede regular de ensino não será de inclusão.

O trabalho do professor no processo de inclusão necessita além de uma prática reflexiva, noções das potencialidades e limites da criança deficiente auditiva, bem como o apoio de profissionais das áreas afins para lhe auxiliar no planejamento de suas aulas, assessorando nas atividades propostas em sala de aula para que o professor não sinta inseguro, frustrado e muitas vezes desmotivado com os desafios de incluir uma criança que necessite de um cuidado maior no seu processo de aprendizagem.

Diante destes fatos percebe-se que para a inclusão acontecer é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca do seu eu profissional. Por isso a importância de um professor reflexivo, aquele que conhece de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar, respeitando as diversidades culturais.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes a sociedade rejeita, tem preconceito contra tudo que não conhece e tudo que difere dos padrões considerados normais. É importante que a escola tenha conhecimento específico do indivíduo deficiente auditivo e das suas capacidades, para não correr o risco de rotular essa criança ou até de excluí-la.

Pais, profissionais da educação e todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na aprendizagem da criança deficiente auditiva, devem dar condições para essa criança ter uma verdadeira integração no contexto social, pois a integração representa um processo de valorização pessoal do aluno e do professor como profissional da educação. Essa é a nossa grande contribuição, ou do contrário, nosso discurso quanto à integração se tornaria vazio.

Os professores são os profissionais mais envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar, por isso é que a reforma educacional ou proposta pedagógica deve começar com eles, principalmente quando se fala em inclusão escolar.

O educador tem que sentir que deve haver mudança e para isso, a informação, o interesse pelo que faz e a reflexão sobre sua prática são fatores importantes neste processo. O educador ainda não ocupou o seu espaço.

Libâneo (2000) argumenta que para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo o educador deverá repensar seus objetivos, ter novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, e capacidade de percepção de mudanças. A educação precisa se reconstruir.

Os cursos de formação de professores estão aquém do esperado para uma formação reflexiva<sup>9</sup>, ainda estão presos a “treinamentos” de um conjunto de técnicas e de métodos de ensino (Silva, 1992).

Às vezes, a oportunidade de escolha não é dada ao professor, porque na maioria das vezes o material disponibilizado tem fraco conteúdo que impossibilita ao

---

<sup>9</sup> Formação reflexiva: segundo Zeichner, 1992 apud Pimenta e Ghedin, 2002 o ensino reflexivo não é um tipo de operação mecânica que pode ser contida em um modelo fabricado e consumido por professores.

professor construir sua metodologia de trabalho. Corroboram o entendimento acima as três perspectivas a serem acionadas conjuntamente prescritas por Zeichner (1992 apud Pimenta e Ghedin, 2002) . São elas: a prática reflexiva que deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; o professor deve reconhecer que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leve à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem .Desta forma pode-se pensar em criar condições que permitam a mudança institucional e social.

Segundo Libâneo (2001), é preciso resgatar a profissionalidade do educador, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional, salários dignos e condições de trabalho.

Para Prado e Pinto (1995) o fracasso escolar não deve ser jogado nos ombros do professor individualmente. Há vários fatores que a instituição escolar deve analisar antes de julgá-lo. Tais como: classes superlotadas para serem alfabetizadas; infra-estrutura escolar precária; salários baixos; carência em orientação pedagógica e em material pedagógico.

De acordo com Libâneo (2001), o professor precisa, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir em sala de aula, habilidades comunicativas e saber lidar com as diferenças.

Diante dessas análises, constatou-se que, sem dúvida alguma, uma das principais barreiras da inserção da criança deficiente auditiva na rede regular é o despreparo dos profissionais. Isto é agravado também pelos fatores já mencionados, relativos ao número excessivo de alunos em sala de aula, salários baixos, escolas funcionando em condições precárias, e dirigentes ineficazes; fatores esses que dependem de uma política governamental que invista realmente na educação. Percebe-se que o sistema educacional não é eficaz sequer para os alunos considerados “normais”. Inserir uma criança deficiente auditiva na rede regular ainda é uma proposta inexecutável. Não é um “cursinho” de 30 horas que vai mudar a prática do professor em sala de aula. Nem uma especialização de 360 horas, como foi

o caso da professora da sala especial. É necessário rever o processo de formação de professor.

Confirma esse entendimento quando Libâneo (2002) relata que o professor deve ter como característica em sua formação: saber planejar e promover em sala de aula situação em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva seus problemas, faça pensar. E afirma também, que reflexão é o resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Por meio da reflexão podemos nos desinstalar, desta forma quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar não será autônomo. Reflexão está ligada à experiência, e por isso, conhecimento prático é um processo de reflexão na ação.

Se quisermos acompanhar a evolução do mundo e compreender o processo da globalização, a escola não poderá continuar excluindo as crianças deficientes. Seria contraditório no momento em que o relatório para a UNESCO (Delors, 1999) propõe os quatro pilares (aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos), deixar de lado os deficientes, ou excluí-los, oferecendo-lhes uma educação separada da comunidade como um todo.

Para Cavanellas (2000:21) a inclusão significa: “possibilitar o exercício da cidadania e da igualdade, considerando e respeitando desafios, quando se trata de compromisso social.”. Infelizmente não foi esta inclusão vista nas escolas observadas.

Para que isso ocorra, deve-se, a princípio, garantir aos professores melhores condições financeiras e funcionais de atuação e incentivá-los à educação continuada, além de um adequado suporte pedagógico. Sendo assim, não só a criança deficiente auditiva se beneficiará como todas as outras crianças em sala de aula.

A reflexão que se apresentou não pretende dar soluções para o problema da inclusão da criança deficiente auditiva, mas identificar as barreiras e apresentar reflexões sobre como melhorar a aprendizagem dessa criança e seu conseqüente ajustamento ao ambiente escolar, não só pela aceitação pelos professores e colegas

das suas diferenças, mas também pela instrumentação do professor para poder mediar suas aprendizagens.

Neste estudo pretendeu-se mostrar como professor pode atuar em sala de aula em presença de uma criança deficiente auditiva. A intenção foi subsidiar o professor acerca da questão da inclusão escolar.

Não há inclusão da criança deficiente auditiva na rede regular de ensino sem que haja um conhecimento mínimo das características e limitações que a deficiência auditiva pode proporcionar. Na pesquisa verificou-se um déficit de informação, por parte do professor.

O sucesso da inclusão escolar é conseqüência da colaboração de todos, por isso o trabalho entre professor e profissionais das áreas afins deve estar interligado para uma melhor adequação da criança DA em sala de aula.

É esperado que se estabeleça uma relação interdisciplinar de troca e cooperação dentro de uma escola. Para alcançar os objetivos desejados com a criança deficiente auditiva, o professor, a família, a criança, os outros profissionais envolvidos no processo, como psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, pedagogo e a escola devem atuar de forma integrada, tendo em mente o objetivo em comum que é a inclusão escolar da criança deficiente auditiva.

Se as pessoas entenderem e praticarem o verdadeiro objetivo da inclusão, qual seja o de criar uma comunidade em que todas as crianças aprendem, interagem e trabalham juntas, com o apoio dos colegas e da sociedade, a inclusão não será uma exclusão.

## 8. REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviços.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997 .

ALVES, R . **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papyrus , 2001.

ANDRIOLO, A. P. A; OLIVEIRA, E.S. **O processo de inclusão de crianças portadoras de deficiências auditiva em classes regulares de ensino: qual é o suporte fonoaudiológico necessário aos professores?** Anais do Congresso Internacional de Audiologia Bauru: USC, 2000

ARANHA, M.S.F. **Integração Social do Deficiente : análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia - Cognição e Linguagem / A questão da Integração do deficiente :** Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo. n° 2 p. 66 – 70, 1995.

AZEVEDO, M. A. ; MARQUES, M. L (org). **Alfabetização Hoje..** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BANDEIRA, M. L. **Antropologia: diversidade e educação.** Fascículo 4. Universidade Federal de Mato Grosso - Núcleo de Educação aberta e a distância . Cuiabá ,1995.

BEVILACQUA, M. C . **A Criança deficiente auditiva e a escola .** São Paulo:Balieiro,. v.2, 1987. (Coleção Ensinando - Aprendendo Cadernos Brasileiros de Educação).

BEVILACQUA, M. C; FORMIGONI, G. M. P. **Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva.** São Paulo: Pró-Fono, 1997.

BEVILACQUA, M. C (org). **Conceitos Básicos sobre a Audição e Deficiência Auditiva.** Bauru : HPRLLP USP, 1998-a . (Caderno de audiologia 1).

BEVILACQUA, M. C (org) **Deficiência auditiva: aspectos epistemológicos e alterações do ouvido médio.** Bauru: HPRLLP. USP, 1998-b. (Caderno de audiologia 3).

BONETI, L. W. (Coord). **Educação, exclusão e cidadania.** Ijuí. RS :UNIJUI, 1998 .

BRANDÃO, C. R . **O que é educação .** 40 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos: 203) .

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos.** Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília : MEC / SEESP, 1997. V.II. (Série Atualidade Pedagógicas ; n° 4).

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura –MEC. In: Secretaria da Educação Especial. Brasília-DF 2000. Disponível em: [http://www.mec.gov.br/educação\\_especial/o que é educação especial/dados da educação especial/legislação específica/publicações](http://www.mec.gov.br/educação_especial/o_que_é_educacao_especial/dados_da_educacao_especial/legislacao_especifica/publicacoes) acesso em :04 out.2000.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002

BRZEZINSKI, I. (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 2 ed São Paulo: Cortez,1998.

CACHAPUZ, A. F. **Investigação em didática das ciências em Portugal: um balanço crítico.** In: Pimenta, S. G. (org). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal . 3 ed. . São Paulo: Cortez. Cap 6: 205-240, 2000.

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 5 ed. São Paulo: Scipione,1992.(Série Pensamento e ação do magistério).
- CAVANELLAS, L. B. **Psicologia e Compromisso Social – Educação inclusiva : desafios, limites e perspectivas**\_. São Paulo. *Revista Psicologia – Ciência e Profissão*. Ano 20 n° 1 p. 18 – 23, 2000.
- COSTA, et al. **Patologia do ouvido relacionada com o trabalho**. In Mendes R. Patologia do trabalho. São Paulo: Atheneu 2 ed. Cap. 29: 1253-1282. 2003.
- DELORS, J. et al . **Educação : um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO. Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**\_. São Paulo : Cortez; Brasília DF MEC : UNESCO. 1999.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.(Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 25).
- ESTABROOKS, W. (org). **Auditory – Verbal Therapy: for parents and Professionals**. Alexander Graham Bell Association for the Deaf. Washington. DC. USA, 1994.
- FEIL, I. T. S. **Alfabetização – Um desafio novo para um novo tempo** . 10 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1988. (Série Fidene).
- FERREIRA, E & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- GLAT, R . **Integração dos portadores de deficiências : uma questão psicossocial**. In: Temas em Psicologia – Cognição e Linguagem/ A questão da Integração do Deficiente: Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo n° 2 p. 89, 1995.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**\_. São Paulo: Plexus, 1997.
- GROSSI, E. P. **Didática do Nível Pré-silábico - Didática da Alfabetização** . vol. 1. Prefácio Bárbara Freitas. 7 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.
- HARRISON, K M P et al. **Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos**. In: Lopes filho, O C. Tratado de Fonoaudiologia . São Paulo: Roca, Cap. 17: 359-400, 1997.
- KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J . **Criança com deficiência auditiva**. In: Kirk, S A; Gallagher, J J. Educação da criança excepcional. Cap 6 . São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LAFON, J. C. **A deficiência auditiva na criança: incapacidade e readaptação**. São Paulo: Manole, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.67)
- LIBÂNEO, J. C. **Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional**. In: Pimenta, S. G. (org) – Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3 ed. São Paulo: Cortez Cap. 2: 77-129, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professor: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: Pimenta, S. G; Ghedin, E (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. Cap I: 53-79,2000.
- MANTOAM, M. T. E. **Integração & inclusão -educação para todos** .Ano 2 No 5 Maio/Junho ed. Artmed. p. 49-51, 1998. ( Revista pedagógica pátio)
- MAZZEU, F.J.C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social**. Cadernos Tedes, ano XIX, 44: 59-72, 1998.

- MICHAELIS: **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- MOURA, M C et al . **História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais**. In: Lopes Filho, O C -Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca.. Cap. 16: 327-357, 1997.
- NISKIER, A. . **LDB: a nova lei da educação tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica**. 2 ed Rio de Janeiro:Consultores, 1997.
- PEGARARO, O. A. **Ética é justiça**. 4 ed, Petrópoles. RJ: Vozes,1999 .
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. (org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000 .
- PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: Pimenta, S. G; Ghedin, E (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Parte I: 17-52, 2000.
- PRADO, E. C ; PINTO, H. D. S. **Alfabetização: responsabilidde do professor ou da escola?**. In: Azevedo, M.A; Marques, M. L. (orgs). Alfabetização Hoje. 2 ed. Cap. 7. São Paulo: Cortez, 1995.
- ROSLYNG-JENSEN, A M A . **Importância do diagnóstico precoce na deficiência auditiva** . In: Lopes Filho, O C. Tratado de Fonoaudiologia . São Paulo : Roca,. Cap. 14: 297-309, 1997.
- RUSSO, I. P.; BEHLAU, M. **Percepção da fala: análise acústica do português brasileiro**. São Paulo: Lovise, 1993.
- ROSSLER, J. H. **Contrutivismo e Alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista**. In : Duarte, Newton (org). Sobre o construtivismo: polêmicas do nosso tempo. Cap.1 Campinas, SP.:Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- RIZZO, G. **Os Diversos Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita**. 5 ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- SACALOSKI, M et al. **A inclusão do deficiente auditivo no ensino regular: o ponto de vista dos professores**. Anais do Congresso Internacional de Audiologia. Bauru: USC, 2000.
- SACALOSKI, M . **Desenvolvimento normal da leitura e da escrita**. In: Sacaloski, M et al: Fonoaudiologia na escola. São Paulo:Lovise, 2000.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva**. 4 ed Campinas SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).
- SEVERINO, A J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo:Cortez, 2000.
- SILVA JÚNIOR, G. A da. **Educação Inclusiva e Diferenciada Indígena**. São Paulo: Revista Psicologia, Ciência e Profissão Ano 20 nº 1 p. 40 – 49, 2000.
- SILVA, J. I. da. **Formação do educador e educação política** São Paulo: Cortez. Autores Associado, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 48).
- SILVA, M.A.A.S.S. **Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1991 (Série Educação em Ação).
- SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade : uma introdução às terias do currículo**. Belo Horizonte -MG: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológicas em educação especial**. 2 ed. Porto Alegre RS: Mediação, 1999. (Cadernos de autoria).

SOARES, M. A. L. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas SP : EDUSF. Editora Autores Associados , 1999.

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

TEBEROSKY, A **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas SP : UNICAMP Trajetória Cultural, 1989.

TRENCH, M. C. B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de doutor em educação- PUC SP, 1995.

YAMAMOTO, A C et al . **A inserção do deficiente auditivo nos programas de educação inclusiva - os professores estão preparados?** Anais do Congresso Internacional de Audiologia Bauru: USC, 2000.

ZORZI, J. L. **Aquisição da linguagem infantil; desenvolvimento, alterações, terapia**. - São Paulo: Pancast., 1993.

## **APÊNDICES**

# Apêndice A

## QUESTIONÁRIO

### DISSERTAÇÃO DE MESTRADO - UNIUBE-MG

Data:    /    /

Data de nascimento:    /    /

Sexo: ( ) F    ( ) M

Tempo na profissão de educadora:    /    /

1) Nível de atuação profissional:

( ) jardim ( ) pré-alfabetização ( ) 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série ( ) 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série

2) Método de alfabetização da escola:

( ) silábico ( ) fônico ( ) construtivismo ( ) sócio-interacionismo

3) Seu conhecimento quanto a criança com deficiência auditiva de severa à profunda é:

( ) excelente ( ) bom ( ) regular ( ) pouco conhecimento

4) Qual seu preparo para atender uma criança deficiente auditiva:

( ) fez de 1 a 5 cursos ( ) fez de 6 a 10 cursos ( ) nenhum

5) Sua informação quanto a deficiência auditiva foi por meio de : (pode marcar mais de uma resposta)

( ) palestras

( ) livros/artigos/entrevistas

( ) curso de até 2 horas

( ) curso de 10 a 30 hs

( ) curso acima de 30 horas

( ) especialização em ensino especial

6) São características da criança deficiente auditiva:

(pode marcar mais de uma resposta )

( ) dificuldade na interpretação de textos

( ) problemas na fala

( ) déficit na inteligência da criança

( ) não tem condição de ler e escrever

( ) é criativa gosta de brincar, é observadora

( ) dificuldade em matemática

7) Como seria sua atuação na introdução de uma matéria nova em uma sala de aula que tem uma criança deficiente auditiva:

(pode marcar mais de uma resposta)

- a performance da aula seria a mesma com ou sem uma criança deficiente auditiva
- tentaria usar algumas estratégias para a criança deficiente auditiva se integrar na aula
- falaria sempre de frente para a criança deficiente auditiva
- a introdução do conteúdo seria o mais concreto possível (dramatização)

8) Na aplicação da avaliação em uma sala que tem uma criança deficiente auditiva:

- a correção da avaliação será igual para todos
- alguns itens da avaliação da criança deficiente auditiva serão considerados mediante sua limitação
- a avaliação da criança deficiente auditiva será diferente das demais crianças
- a elaboração da avaliação levará em conta as limitações da criança deficiente auditiva, sendo posteriormente aplicada a todos da sala.
- a avaliação será a mesma mas a correção será diferente para a criança deficiente auditiva

9) A sua escola oferece a você:

- material didático para preparação de suas aulas
- cursos específicos para atender a criança deficiente auditiva
- acompanhamento diário de uma equipe de especialistas na solução de seus problemas quanto ao planejamento das aulas de uma sala onde tem uma criança deficiente auditiva
- nenhum dos itens mencionados

10) Durante o ano, qual foi a frequência de cursos que sua escola ofereceu para trabalhar com criança deficiente auditiva:

- nenhum
- 1 curso de até 2 horas
- 3 cursos de até 2 horas
- 5 cursos de até 2 horas
- 1 curso de até 30 horas
- 3 cursos de até 30 horas

11) Para se comunicar com a criança deficiente auditiva, você utiliza:

(pode marcar mais de uma resposta)

- gestos
- expressão corporal
- escrita
- fala

12) Como deveria ser uma sala de aula que tem uma criança deficiente auditiva:

- boa iluminação e ventilação

- sala tratada acusticamente (silenciosa)
- com muitos alunos em sala de aula (média de 30 crianças) para proporcionar integração da criança
- material didático e pedagógico significativo
- muito estímulo visual na sala

13) Na inclusão escolar o professor necessita:

(pode marcar mais de uma resposta)

- utilizar de técnicas, procedimentos de avaliação compatível com as necessidades da criança deficiente auditiva
- o planejamento escolar não deverá ter modificações, a criança deverá se integrar a ele
- reestruturar o currículo escolar
- ter noção da aquisição de linguagem de uma criança normal
- saber como funciona um aparelho auditivo

14) Você está preparado para receber uma criança deficiente auditiva?

- sim     não

Em caso negativo, explique-o porquê?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

15) A educação de uma criança deficiente auditiva deveria ser

- separada das crianças ouvintes
- junto com crianças de audição normal
- sala especial
- junto com crianças de audição normal e acompanhado de uma fonoaudióloga

16) A inclusão da criança deficiente auditiva no seu ponto de vista depende:

(pode marcar mais de uma resposta)

- do governo     da formação do professor     da sociedade     da escola

17) É possível uma inclusão da criança deficiente auditiva na rede regular?

- sim                       não

Caso a resposta seja negativa, justifique.

-----  
-----  
-----

## **Apêndice B**

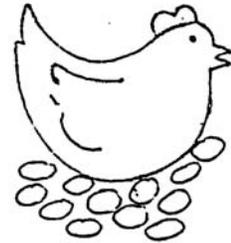


GOIÂNIA, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2000 SÉRIE: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_  
ALUNO(A): \_\_\_\_\_ PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

→ Leia

### Cotinha

“A galinha Cotinha tinha um sonho.  
Ela sonhava com uma ninhada de filhinhos.  
Um dia, o galo Guga viu a galinha Cotinha no caminho da  
cozinha.  
Ele se apaixonou pela Cotinha.  
Ela chocou doze ovos.  
A galinha Cotinha hoje é a rainha.  
Ela é a rainha do papai Guga.  
Cotinha é uma galinha feliz.”



(Autor desconhecido)

1 → Responda:

a) - Qual é o título do texto?

---

b) - Qual era o sonho de Cotinha?

---

c) - Por que a Cotinha pôde chocar os ovos?

---

d) - Por que a Cotinha tornou-se uma galinha feliz?

---

e) - Você também tem um sonho? Qual é?

---

---

---

2 - Escreva os nomes das figuras:



3 - Construa uma frase para cada palavrinha que você colocou no desenho do exercício anterior:

---

---

---

---

4 - Faça um desenho bem bonito.



GOIÂNIA, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2000 SÉRIE: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_  
ALUNO(A): \_\_\_\_\_ PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

- 1 - Faça como o modelo:  
12 = 1 dezena e 2 unidades  
17 =  
13 =  
22 =  
35 =  
15 =



2 - Resolva:

$$\begin{array}{r} 2 \\ + 6 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ + 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 22 \\ + 5 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 29 \\ + 1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 45 \\ + 5 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9 \\ - 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8 \\ - 8 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6 \\ - 1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 10 \\ - 5 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 22 \\ - 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 38 \\ - 7 \\ \hline \end{array}$$

3 - Resolva o probleminha:

- Marcos ganhou 5 balas de sua mãe e seu pai deu mais 3. Quantas balas o Marcos tem?

