

Marcia Cristina de Oliveira Sousa

**ASPECTOS PRÁTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA CIDADE DE BELO HORIZONTE**

Trabalho apresentado à Banca Examinadora para conclusão do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais em 7 de dezembro de 2007.

Belo Horizonte
2007

Marcia Cristina de Oliveira Sousa

**ASPECTOS PRÁTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA CIDADE DE BELO HORIZONTE**

Trabalho apresentado à Banca Examinadora para conclusão do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais em 7 de dezembro de 2007.

Orientador: Luciana Macedo de Resende – Professora Assistente do Departamento de Fonoaudiologia da UFMG.

Co-orientador: Amélia Augusta de Lima Friche - Professora Assistente do Departamento de Fonoaudiologia da UFMG.

Belo Horizonte
2007

Sousa, Marcia

Aspectos práticos da inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva na cidade de Belo Horizonte/Marcia Sousa. -- Belo Horizonte, 2007.

ix, 28f.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Fonoaudiologia) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina.

Academic isertion practical issues of deaf and hard of hearing students in Belo Horizonte

1. Surdez. 2. Perda Auditiva. 3. Educação Especial

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA

Chefe do Departamento: Prof^a Dr^a Ana Cristina Côrtes Gama

Coordenador do Curso de Graduação: Prof^a Letícia Caldas Teixeira

Marcia Cristina de Oliveira Sousa

**ASPECTOS PRÁTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA CIDADE DE BELO HORIZONTE**

Parecerista: Camila Torres Martos
Fonoaudióloga

Aprovada em 07 de dezembro de 2007

Agradecimentos

Aos meus pais e ao Bruno pela compreensão, à co-orientadora Guta pela disponibilidade e compromisso, à professora Letícia Penna pela dedicação, à Clara pelo apoio e ao Gabriel pelo companheirismo. Muito obrigada.

Sumário

Agradecimentos	v
Listas	vii
Resumo	ix
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Objetivos.....	2
2 REVISÃO DE LITERATURA	3
2.1 Inclusão	3
2.1.1 Fundamentação Legal	3
2.2 Surdez e Inclusão	5
2.2.1 Classificação das perdas auditivas	6
2.2.2 Educação de alunos surdos	8
3 MÉTODOS	10
4 RESULTADOS	11
5 DISCUSSÃO	19
6 CONCLUSÃO	24
7 ANEXOS	25
8 REFERÊNCIAS	26
Abstract	27
Bibliografia Consultada	28

Listas de Figuras

Gráfico 1. Conhecimento dos educadores a respeito da surdez	11
Gráfico 2. Conhecimento dos educadores a respeito das possibilidades de reabilitação para crianças com perda auditiva	11
Gráfico 3. Conhecimento a respeito das possibilidades de reabilitação para crianças com perda auditiva por escola	12
Gráfico 4. Conhecimento dos educadores sobre as filosofias/opções educacionais para surdos	12
Gráfico 5. Condutas em sala de aula para crianças surdas	13
Gráfico 6. Condutas em sala de aula para crianças surdas por escola	13
Gráfico 7. Porcentagem de escolas que contam com apoio de intérpretes	14
Gráfico 8. Orientações das escolas aos pais	14
Gráfico 9. Ofertas de cursos de capacitação e recursos pelo estado	15
Gráfico 10. Educadores que já participaram de cursos oferecidos pelo estado	15
Gráfico 11. Sentimento da equipe pedagógica em relação à inclusão	16
Gráfico 12. Sentimento da equipe pedagógica em relação à inclusão por escola	16
Gráfico 13. Avaliação, do ponto de vista dos educadores, sobre o processo inclusivo	17
Gráfico 14. Avaliação, do ponto de vista dos educadores, sobre o processo inclusivo por escola	17

Gráfico 15. Sugestões dos educadores para melhoria da inclusão	18
--	----

Resumo

Objetivo: Avaliar o preparo dos educadores e as condições para o atendimento a alunos surdos em 6 escolas estaduais da cidade de Belo Horizonte. **Métodos:** Realização de entrevistas com 6 supervisores responsáveis por escolas públicas de Belo Horizonte. A entrevista constou de 11 perguntas sobre surdez, necessidades educativas especiais, possibilidades de tratamento, apoio do sistema educacional e necessidades de cursos de capacitação. As respostas foram gravadas e analisadas de forma qualitativa e quantitativa. **Resultados:** 83,3% dos educadores não souberam definir perda auditiva, entretanto, a maioria conhece o uso de próteses auditivas e cirurgias como possibilidades de reabilitação. Metade dos educadores não conhece as opções educacionais para surdos. As principais modificações de condutas foram na dinâmica da sala, colocando os alunos com deficiência nas carteiras da frente, e no modo de falar dos professores. Apenas 16,7% das escolas contam com apoio de intérpretes em sala de aula e metade não orientam os pais. A maioria considerou-se incapacitado para trabalhar com crianças surdas. 83,3% dos educadores consideraram que a inclusão é uma imposição do sistema, e que as escolas encontram-se despreparadas para receber os surdos. Para a melhoria da inclusão, os educadores sugeriram cursos de capacitação continuada, oferta de materiais, salas com menor número de alunos e professor de apoio. **Conclusões:** Os educadores acreditam que a inclusão só será válida se for acompanhada de preparo e recursos adequados. De acordo com os resultados encontrados foi possível perceber que os educadores não se encontram preparados para atender os alunos surdos e as escolas pesquisadas não contam com recursos materiais e profissionais capacitados para realizar de fato a inclusão de alunos surdos.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação no Brasil encontra diversos entraves como despreparo e desvalorização dos profissionais da educação, falta de recursos, baixa participação familiar em questões escolares, descaso das autoridades, problemas sociais, entre outros. Para tratar dessas questões, diversas leis foram publicadas com o intuito de garantir a qualidade da educação para todos, incluindo as crianças que possuem alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. A Constituição Federal de 1988 garante atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, recursos humanos capacitados, materiais e equipamentos públicos adequados em escola próxima à sua residência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) também defende o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Acredita-se que alunos que possuem alguma dificuldade no processo de ensino aprendizagem não conseguem encontrar um ambiente realmente integrativo, devido à discrepância entre legislação e prática, despreparo das escolas públicas, necessidade de capacitação de professores e equipe pedagógica. Para que haja inclusão de fato, não basta garantir a vaga na escola regular. Deve-se capacitar os profissionais para garantir o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos incluídos.

Os deficientes auditivos constituem um grupo muito heterogêneo e é necessário que os profissionais envolvidos na educação desse grupo conheçam e considerem suas particularidades para alcançar êxito no processo educacional.

O censo escolar realizado no ano de 2006 mostra que, na cidade de Belo Horizonte existem 100 escolas públicas regulares e especiais, que atendem o total de 754 alunos com deficiência auditiva. Portanto é necessário oferecer-lhes uma educação que promova o pleno desenvolvimento de suas capacidades, defendendo o direito constitucional de uma educação pública e de qualidade.

É importante levantar as dificuldades do processo de integração escolar nessa cidade devido à escassez de trabalhos publicados sobre o assunto. Foram pesquisados diversos documentos, leis e textos em defesa da integração, mas é necessário investigar como esse processo passa das leis para a prática e como se encontra de fato a inclusão.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Avaliar o preparo dos educadores e condições das escolas para o atendimento a alunos surdos em 6 escolas estaduais da cidade de Belo Horizonte.

1.1.2 Objetivos Específicos

1. Pesquisar a opinião dos educadores com relação ao atendimento educacional aos portadores de deficiência auditiva verificando aspectos práticos da inclusão;
2. Verificar o conhecimento dos educadores a respeito da Deficiência Auditiva nos aspectos de conceituação, possibilidades de educação e reabilitação, conduta em sala de aula e orientações à família;
3. Relatar, de acordo com os resultados encontrados, as sugestões dos educadores para a melhoria da inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 – Inclusão

A inclusão é definida como um processo educacional que tem por objetivo geral estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular e deve ser continuamente revisto (Koslowski, 2000).

Os objetivos da inclusão são atender os estudantes portadores de necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência; propiciar suporte técnico e atendimento integrado aos professores; propiciar ampliação do acesso aos alunos com alguma deficiência às classes comuns; perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes; levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação (Koslowski, 2000).

Um estudo realizado em 2006 destaca a importância do suporte e da assistência aos alunos com deficiência e aos professores a fim de garantir a qualidade do atendimento. A educação inclusiva envolve tanto o comprometimento do professor, quanto formação, cuidados individualizados e revisões curriculares, os quais geram custos e são muito pouco realizados. O discurso da inclusão contradiz a realidade educacional brasileira, a qual se caracteriza por superlotação de classes, instalações físicas insuficientes e quadro docente com formação inadequada (Lacerda, 2006).

2.1.1 – Fundamentação Legal

No seu aspecto filosófico a Educação Especial e a Inclusão são pautadas na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que declara em seu artigo VI que “Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei”. Garante ainda, que todos têm direito à instrução gratuita nos níveis fundamentais de ensino e deverão ser orientados objetivando o pleno desenvolvimento da personalidade e respeito pelos direitos humanos (Organização das Nações Unidas, 1948).

A Educação Especial passa a ser direito constitucional em 1988. O artigo 198 inciso III da Constituição Federal, aborda como dever do Estado garantir atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados, materiais e equipamentos públicos adequados, e em escola próxima à sua residência (Brasil, 1988).

Em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais elaboraram a Declaração de Salamanca. Consta no documento que todas as pessoas com alguma necessidade educativa especial devem ter acesso ao ensino regular e que escolas com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias. Na declaração existem relatos de que vários países onde a integração de crianças e jovens é alcançada de forma mais eficaz dentro de escolas inclusivas. Defende ainda que em todo o planejamento sejam encorajadas e facilitadas as participações de pais, comunidades e pessoas portadoras de deficiência (Organização das Nações Unidas, 1994).

Experiências educativas realizadas na Inglaterra levaram à percepção de que muitos dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem não eram ensinados de maneira correta, e que a deficiência centrava-se na pedagogia que deveria estimular de forma diferenciada todas as crianças (Rizkallah e Garola, 1999).

A organização do atendimento a alunos com necessidades especiais foi descrita de acordo com a Orientação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais nº 01/2005. Os alunos poderão ser atendidos em escolas comuns, centros de educação especial, escolas especializadas e serviços especializados, os quais visam apoiar, complementar ou substituir os serviços educacionais comuns. Como forma de apoio, o atendimento ocorre no mesmo turno da escolarização comum, dentro ou fora da sala de aula, e pode acontecer com serviços de:

- Itinerância: O professor da escola especial visita a escola comum, orientando os profissionais quanto à dinâmica da sala de aula e rotina escolar;
- Interpretação de LIBRAS: Presença de um intérprete em sala de aula;
- Instrução de LIBRAS: Ensino de LIBRAS para alunos surdos, ouvintes e professores;
- Instrução de códigos aplicáveis: Ensino do Sistema Braille Integral, Código Matemático Unificado e Códigos para Comunicação Alternativa;
- Orientação e mobilidade: Desenvolve habilidades de reconhecimento e relação com meio-ambiente em alunos com baixa visão ou surdocegueira;
- Guia intérprete: Suporte na comunicação, formas de organização de materiais, orientação e mobilidade em sala de aula para aluno surdocego;

- Professor de apoio: Destinado a alunos com deficiência múltipla ou condutas típicas, devido à complexidade do quadro clínico, o que inviabiliza a inserção em sala de aula durante todo o período escolar.

O objetivo de complementar a educação comum se dá no contraturno da escolarização, com trabalho pedagógico complementar para o desenvolvimento de habilidades e competências nos diferentes níveis de ensino, por meio dos serviços de:

- Sala de recursos: Pode localizar-se em escola regular ou especial. Um professor capacitado oferece complementação curricular a alunos portadores de deficiência ou condutas típicas matriculados em escolas comuns, apoiando professor, atendendo várias escolas da região, e usando equipamentos e recursos pedagógicos;
- Oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional: Ocorrem em escolas especiais ou comuns com objetivo de integração social. Visam o desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências por meio de atividades práticas e de trabalhos nas diversas áreas profissionais.

A forma de atendimento de substituição ocorre no horário de escolarização, por meio de:

- Classe especial: Organizada em escola comum sob regência de professor especializado. São utilizados procedimentos didáticos, métodos, técnicas e recursos específicos de acordo com a escolarização do aluno;
- Escola especial: É destinada a alunos com deficiências severas, conta com equipe de profissionais de diversas áreas e participa como apoio de alunos atendidos em escolas comuns.

(SEE, 2005)

2.2 Surdez e Inclusão

Dados do Censo de 2000 revelam que existem 72134 habitantes considerados incapazes ou com alguma dificuldade permanente de ouvir (IBGE, 2000). O censo escolar realizado no ano de 2006 mostra que, na cidade de Belo Horizonte, existem 100 escolas públicas regulares e especiais, que atendem um total de 754 alunos com deficiência auditiva (SEE, 2006).

2.2.1 – Classificações das perdas auditivas

As perdas auditivas, de acordo com o local da lesão, podem ser classificadas em condutiva, sensorineural e mista (Northern e Downs, 2002).

As perdas condutivas ocorrem quando existe qualquer alteração na orelha externa ou média, dificultando a transmissão do som, com integridade de orelha interna. Nas perdas sensorineurais ocorrem danos na cóclea (nas células ciliadas) ou em vias auditivas superiores. Para determinar o local da alteração auditiva é necessário empregar técnicas de exames objetivos, como otoemissões acústicas e potenciais evocados auditivos. As perdas mistas ocorrem em casos de alterações condutivas e sensorineurais concomitantes (Northern e Downs, 2002).

A perda auditiva é classificada de acordo com a intensidade, medida em decibéis (dB), em função da frequência, medida em Hertz (Hz). O quadro 1 mostra a relação entre o nível de audição e o grau da perda auditiva (Northern e Downs, 2002).

Nível de Audição (500 à 2000 Hertz)	Classificação da Perda Auditiva
0 à 15 dB	Audição Normal
15 à 25 dB	Perda auditiva discreta
25 à 30 dB	Perda auditiva leve
30 à 50 dB	Perda auditiva moderada
50 à 70 dB	Perda auditiva severa
Acima de 70dB0	Perda auditiva profunda

Quadro 1 – Relação do nível de audição nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz, com o grau da perda auditiva

Vários autores realizaram estudos para classificação das perdas auditivas, que poderão sofrer variações de acordo com o autor utilizado como referência.

Crianças com perda auditiva leve podem apresentar dificuldades na percepção de sons da fala de menor intensidade, como consoantes surdas, desatenção, alterações leves de linguagem e fala. Nas perdas auditivas moderadas a criança apresentará dificuldades em significados de palavras abstratas, regras gramaticais, distorções, omissões de fonemas e problemas de aprendizado. Essas crianças geralmente apresentam respostas satisfatórias com o uso de aparelhos de amplificação sonora. Crianças com perda auditiva severa não desenvolvem espontaneamente a fala e

necessitam de intervenções precoces. Apresentam alterações graves de linguagem e fala e problemas educacionais associados. Nas perdas auditivas profundas a fala é caracterizada por alterações vocais, articulatórias, de ressonância e de prosódia. As crianças apresentam atraso grave de linguagem e problemas de aprendizagem (Northern e Downs, 2002).

As perdas auditivas condutivas produzem uma alteração na quantidade de audição, sem interferir na qualidade do som. Já as perdas sensorineurais, além de causarem alterações na quantidade da audição, também interferem na qualidade do som (Coll *et al*, 2004).

Existem dois grandes tipos de causas da surdez descritas na literatura: hereditárias e adquiridas. Quando a origem da surdez não pode ser diagnosticada, a causa é descrita como desconhecida (Coll *et al*, 2004).

A surdez hereditária aparece entre 30 e 50% da população e é de difícil diagnóstico por ser de caráter recessivo, o que indica que em muitos casos de surdos filhos de pais ouvintes, a causa é genética. Nas surdezes hereditárias existe menor probabilidade de se encontrar outros transtornos associados em comparação com as surdezes adquiridas, já que essas, estão normalmente associadas a lesões como anóxia neonatal, infecções, incompatibilidade de RH ou rubéola (Coll *et al*, 2004).

A idade em que ocorre a perda auditiva diferencia-se em dois momentos: antes dos 3 anos e depois dos 3 anos, sendo o primeiro denominado surdez pré-locutiva, e o segundo surdez pós-locutiva. As crianças que nascem com a perda auditiva ou a adquirem até os 3 anos de idade ainda não possuem um sistema lingüístico organizado. Já as crianças que perdem a audição após essa idade possuem a linguagem mais organizada e sedimentada. O objetivo educacional para surdos pré-locutivos é a aquisição de um sistema lingüístico organizado, já nas surdezes pós-locutivas o objetivo é manter a linguagem adquirida e continuar a desenvolvê-la (Coll *et al*, 2004).

A atitude dos pais em relação à surdez tem papel fundamental no desenvolvimento dos filhos. Na literatura são descritos três principais tipos de reações que seriam de negação da surdez (tratando os filhos como ouvintes), superproteção e aceitação (colaboram para estabelecer um tipo de comunicação mais enriquecedora para a criança), (Coll *et al*, 2004).

Um fator facilitador para o desenvolvimento do surdo é a competência dos pais e da criança no mesmo código lingüístico. Em casos de pais e filhos surdos, existe maior

conhecimento das conseqüências da surdez e comunicação habitual com a língua de sinais, facilitando a relação familiar. Quando os pais são ouvintes, necessitam de mais informações sobre a surdez e sobre o tipo de comunicação mais adequado para a criança (Coll *et al*, 2004).

2.2.2 – Educação de alunos surdos

A família tem papel fundamental na educação dos deficientes auditivos, uma vez que o trabalho terapêutico é muito restrito e a comunicação é estabelecida e se desenvolve de forma efetiva entre a família e a criança. Portanto, o trabalho de orientação dos pais é decisivo para o sucesso de qualquer proposta educacional para os surdos (Bevilacqua e Formigone, 2000).

Um estudo realizado com 36 professores de escolas públicas do Paraná evidenciou desconhecimento da surdez e de suas conseqüências além de dificuldades de interação com o aluno surdo. As modificações das condutas em sala de aula foram uso de avaliações diferenciadas, atendimento mais individualizado, repetições das explicações, posicionamento no campo visual do surdo, auxílio dos alunos ouvintes, utilização da escrita no quadro, gestos e dramatizações e apoio de intérpretes. Outros professores não utilizavam nenhuma estratégia diferenciada. No estudo ainda foram relatadas sugestões para o trabalho com o surdo, como presença de intérprete em sala de aula, necessidade de formação continuada em cursos de capacitação, conhecimento de libras por parte do professor, emprego de mais recursos visuais, materiais apropriados e acompanhamento paralelo com aulas de reforço ou professor de apoio nas turmas (Guarinello *et al*, 2006).

Em 2006, foi realizada uma pesquisa com participação de 29 alunos ouvintes, 1 aluno surdo e 2 intérpretes de uma escola regular. Percebeu-se o despreparo para realização da prática inclusiva, desinformação sobre surdez e suas peculiaridades e ausência de ações que visem a atuação do intérprete. A autora afirma que a presença do intérprete na escola ainda é uma prática incomum. Foi evidenciada ainda a dificuldade de aprendizagem dos surdos. Os professores percebem que a criança não evolui, mas não sabem o que fazer para mudar a situação. Em muitos casos, o aluno sai da oitava série com conhecimentos de português e matemática compatíveis com a terceira série (Lacerda, 2006).

Algumas estratégias podem ser utilizadas para auxiliar a aprendizagem dos surdos, como posicioná-los nas primeiras carteiras, utilização de recursos visuais, falar

de forma mais clara e articuladamente, e em casos de estudantes que utilizam a libras, o professor além de aprender os sinais, deverá estimular os alunos ouvintes a aprender também (Michels, 2006).

3. MÉTODOS

Este é um estudo transversal que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, de acordo com o Parecer n° 363/07.

A amostra constou de 6 especialistas da educação básica (orientador educacional ou supervisor pedagógico) de seis escolas públicas da rede estadual de ensino localizadas na cidade de Belo Horizonte.

Para a escolha das escolas, foi realizada uma pesquisa no banco de dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais sobre as escolas públicas da cidade de Belo Horizonte que possuem alunos surdos matriculados. O número encontrado foi de 100 escolas estaduais e municipais, atendendo um total de 754 alunos. O estudo pretendeu inicialmente englobar 31 escolas, as quais foram selecionadas de acordo com o censo escolar de 2006, já que o balanço do censo de 2007 ainda não havia sido divulgado no momento do estudo. Por esse motivo, alguns alunos não se encontravam matriculados nas escolas escolhidas, e de 31 escolas contatadas, apenas 6 consentiram em participar da pesquisa.

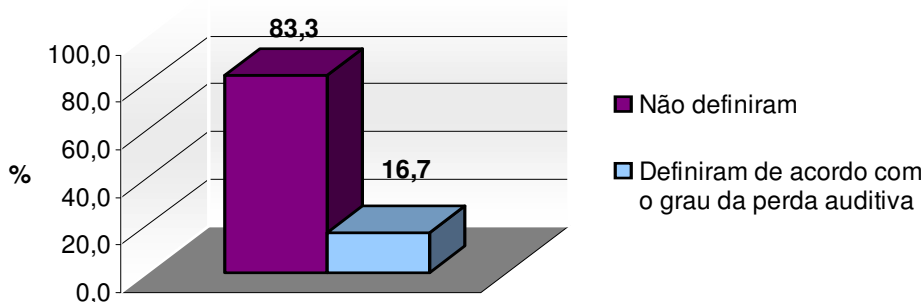
As escolas foram recrutadas após autorização do órgão responsável pela administração das mesmas. Em seguida, os especialistas foram contatados por meio de telefonema e convidados a participar do estudo, sendo então agendada uma entrevista. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi realizada a entrevista na própria instituição de ensino, baseada em um roteiro elaborado pelas pesquisadoras de acordo com a literatura pesquisada (anexo 1). O roteiro consta de onze perguntas sobre os aspectos de conhecimento da deficiência auditiva, possibilidades de educação e reabilitação, conduta em sala de aula, orientação à família, avaliação e sugestão para o processo inclusivo.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas de forma qualitativa e quantitativa. Após análise, todo o material foi destruído.

4. RESULTADOS

O gráfico 1 mostra a porcentagem de educadores que souberam ou não definir o termo deficiência auditiva.

Gráfico 1 - Conhecimentos dos educadores a respeito da surdez (N=6)



O conhecimento dos educadores a respeito das possibilidades de reabilitação para crianças com perda auditiva e sobre as filosofias/opções educacionais para surdos foi demonstrado nos gráficos 2, 3 e 4.

Gráfico 2 - Conhecimento dos educadores a respeito das possibilidades de reabilitação para deficientes auditivos (N=6)

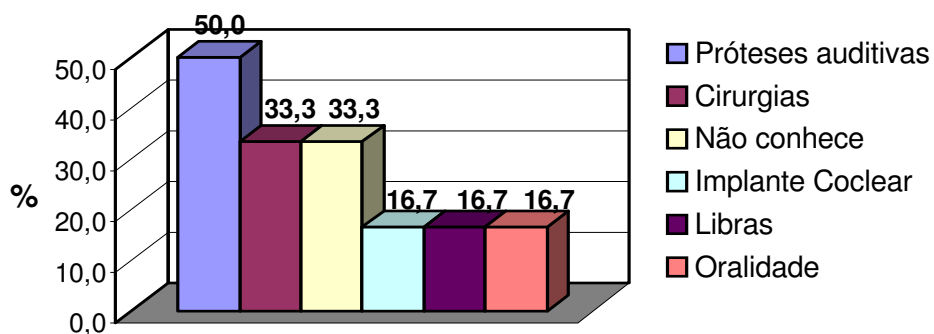


Gráfico 3 - Conhecimento a respeito das possibilidades de reabilitação para crianças com perda auditiva por escola (N=6)

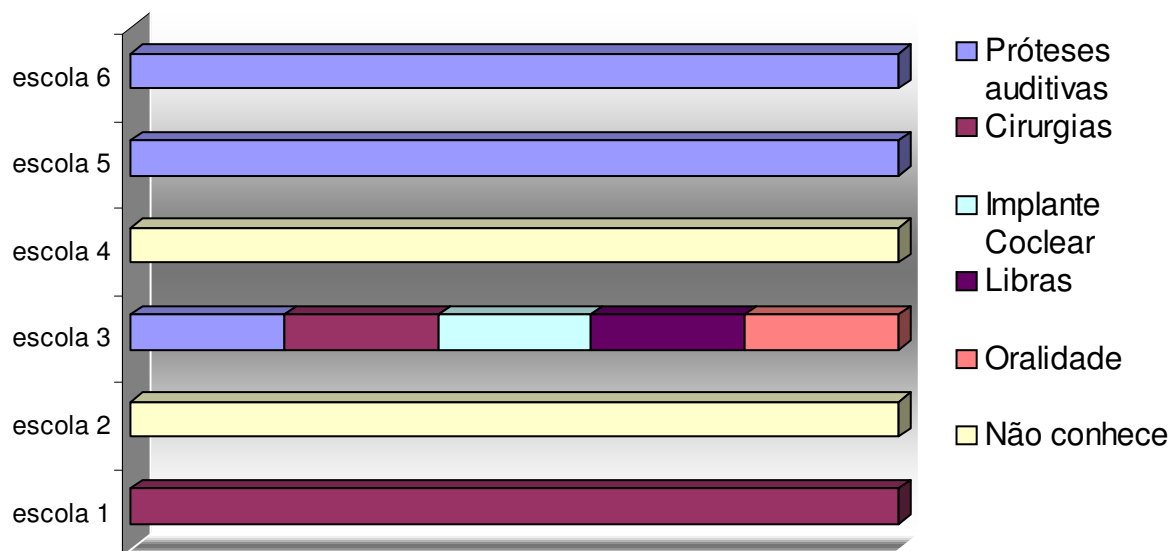
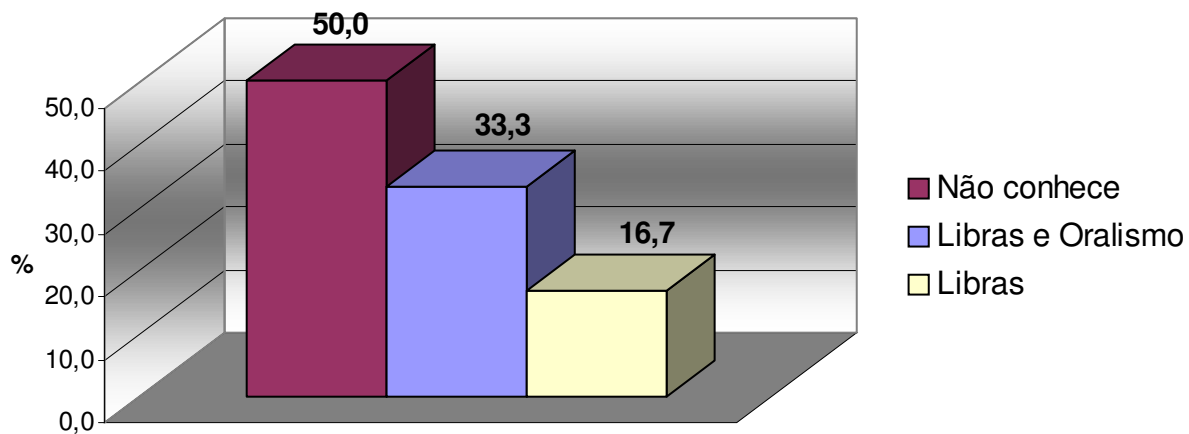


Gráfico 4 - Conhecimento dos educadores sobre as filosofias/opções educacionais para surdos (N=6)



Os gráficos 5 e 6 mostram as condutas em sala de aula, estabelecidas nas escolas, como estratégias educativas para os surdos.

Gráfico 5 - Condutas em sala de aula para crianças surdas (N=6)

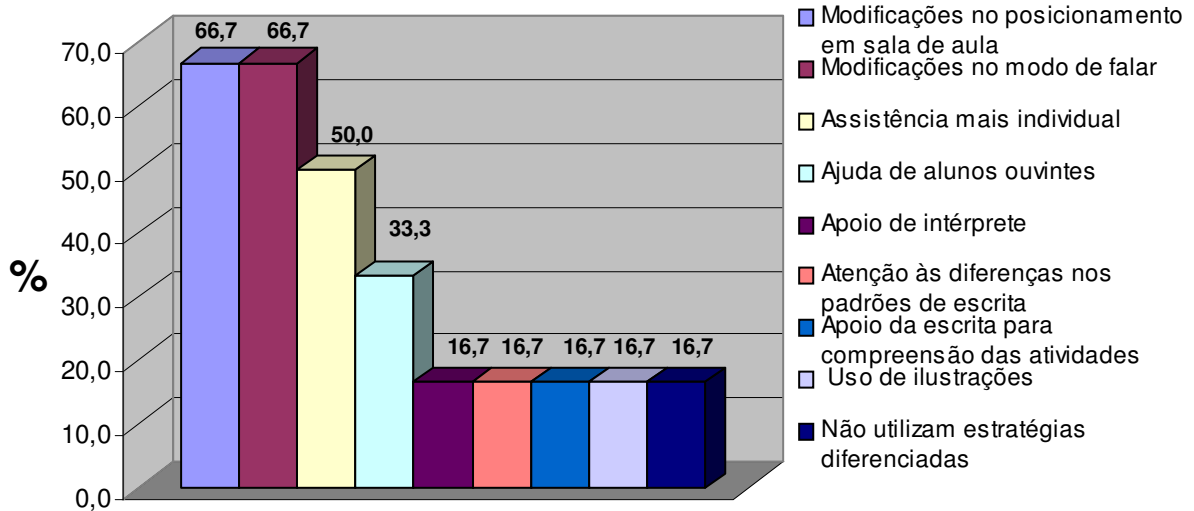
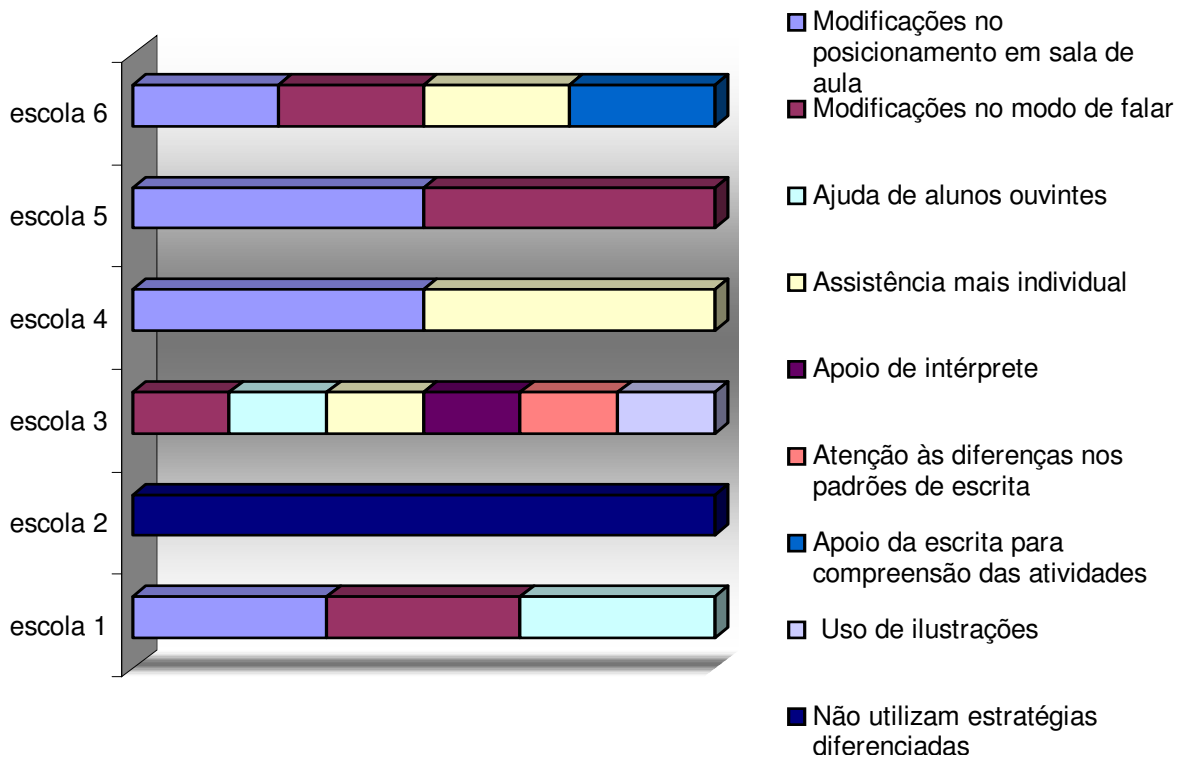
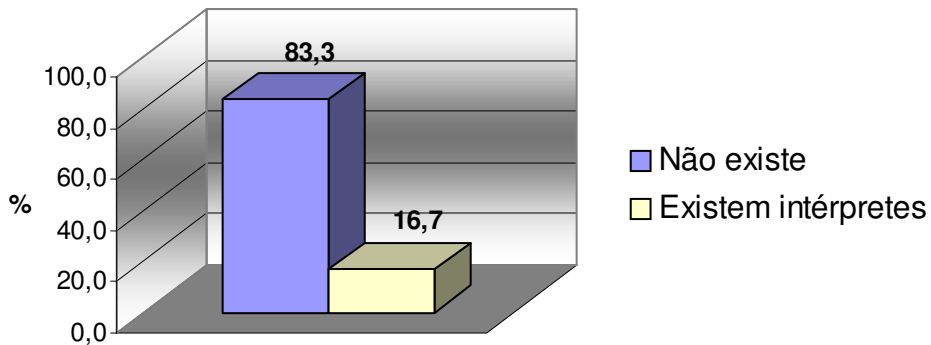


Gráfico 6 - Condutas em sala de aula para crianças surdas por escola (N=6)



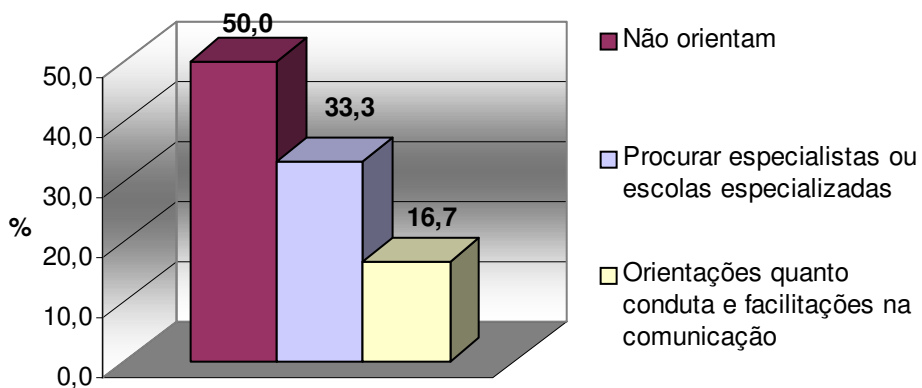
O gráfico 7 mostra o número de escolas que contam com intérpretes em sala de aula.

Gráfico 7 - Porcentagem de escolas que contam com apoio de intérpretes (N=6)



As orientações dadas aos pais pelos especialistas encontram-se no gráfico 8.

Gráfico 8 - Orientações das escolas aos pais (N=6)



A questão 8 do roteiro de entrevistas dizia respeito à oferta de cursos de capacitação e de recursos materiais adequados para o trabalho com os surdos. Os resultados encontram-se nos gráficos 9 e 10.

Gráfico 9 - Oferta de cursos de capacitação e recursos pelo estado (N=6)

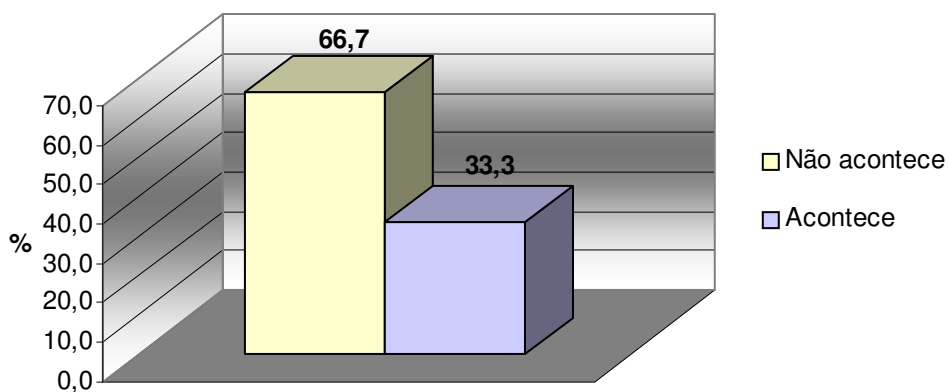
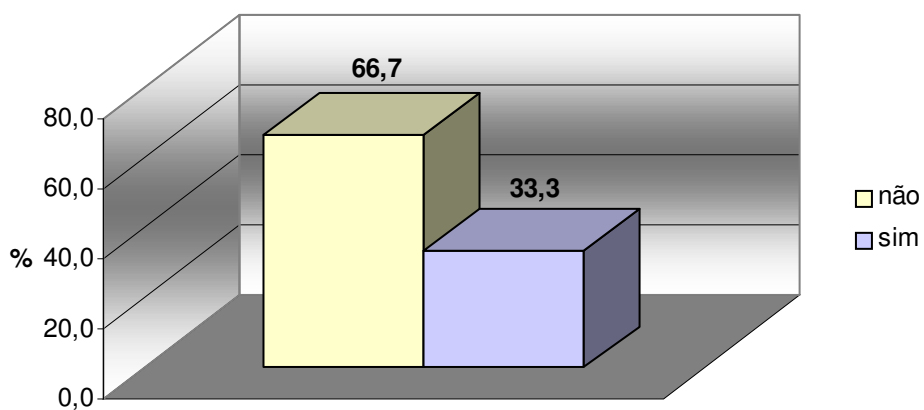


Gráfico 10 - Educadores que já participaram de cursos oferecidos pelo estado



Os sentimentos relatados pelos educadores quanto à inclusão foram especificados nos gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 - Sentimento da equipe pedagógica em relação à inclusão (N=6)

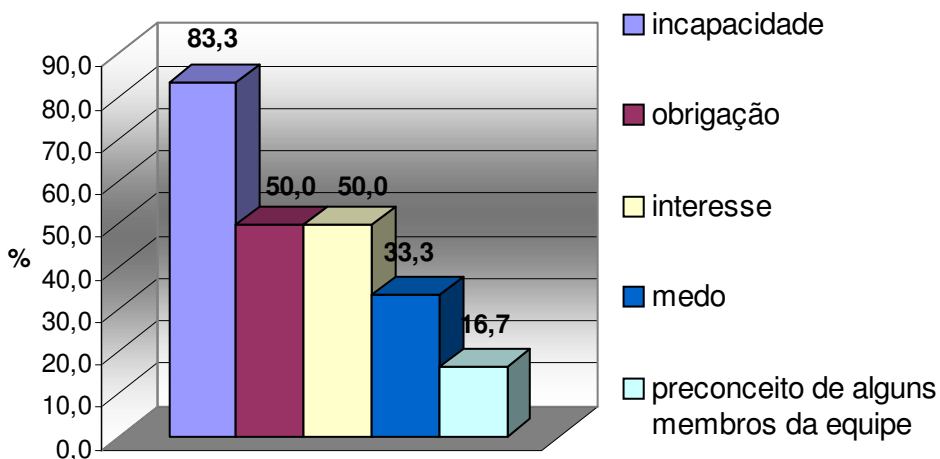
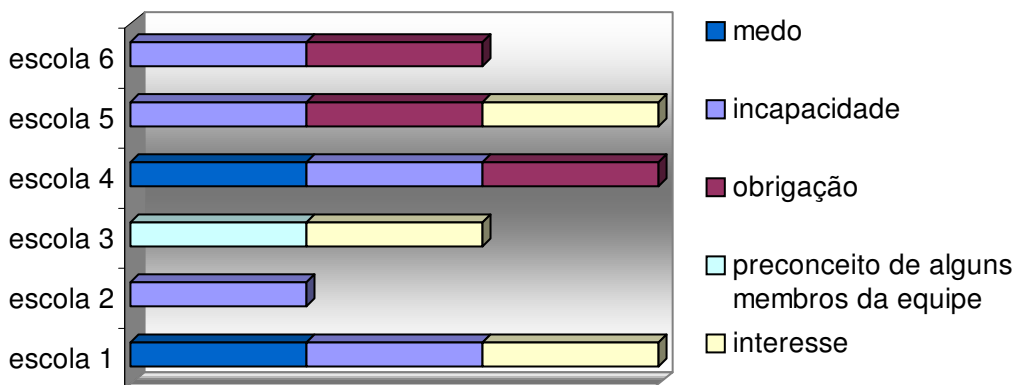


Gráfico 12 - Sentimento da equipe pedagógica em relação à inclusão por escola (N=6)



Os gráficos 13, 14 e 15 mostram como os educadores avaliam a inclusão nas escolas onde exercem o cargo e as sugestões dos mesmos para o processo inclusivo.

Gráfico 13 - Avaliação, do ponto de vista dos educadores, sobre o processo inclusivo (N=6)

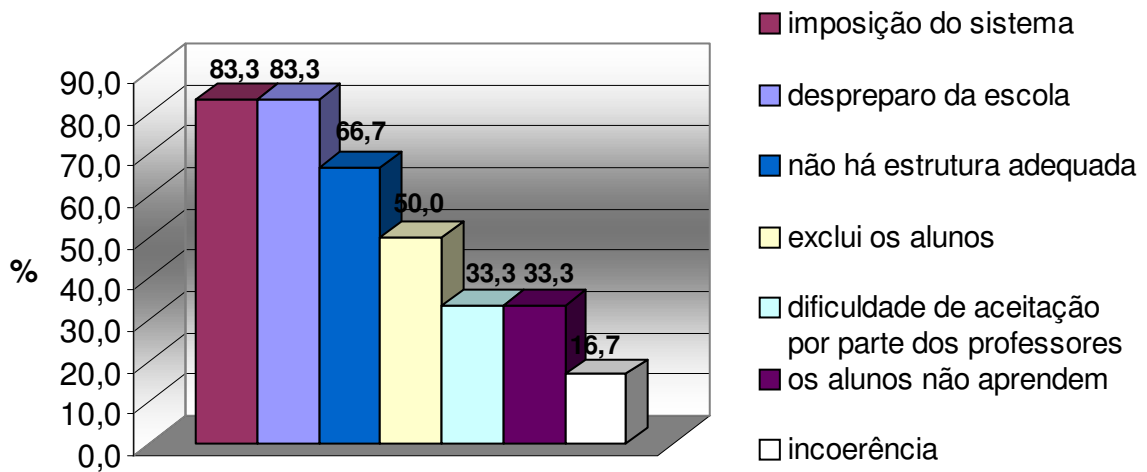


Gráfico 14 - Avaliação, do ponto de vista dos educadores, sobre o processo inclusivo (N=6)

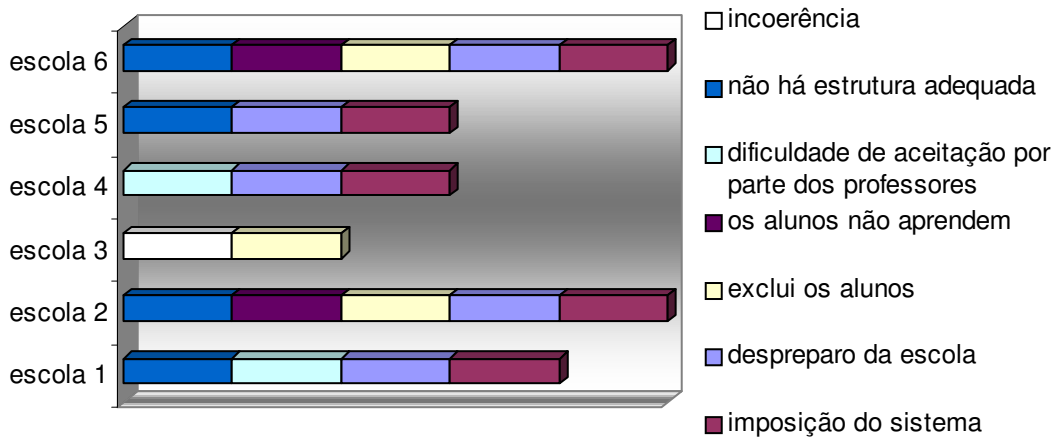
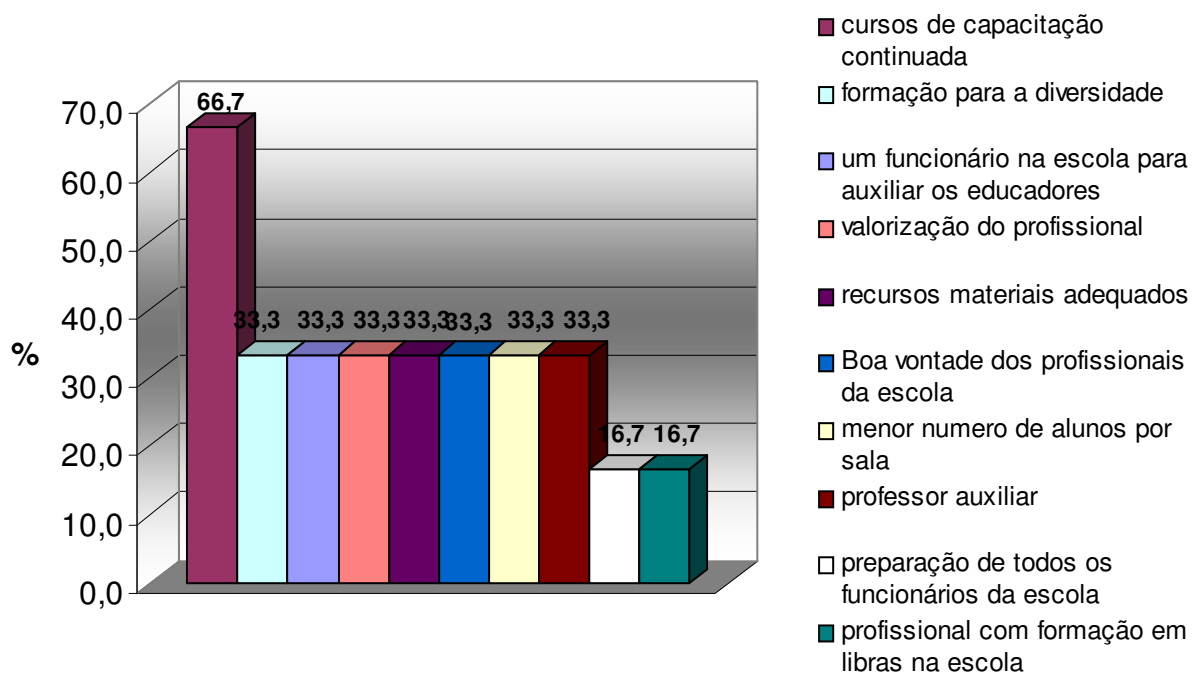


Gráfico 15 - Sugestões dos educadores para a melhoria da inclusão (N=6)



5 DISCUSSÃO

O conhecimento dos educadores a respeito da deficiência auditiva foi avaliado quanto à conceituação, às possibilidades de reabilitação e às opções educacionais.

O gráfico 1 evidenciou o conhecimento dos educadores com relação ao conceito de perda auditiva. Na grande maioria das escolas (83,3%), os educadores não souberam definir e apenas 16,7% definiram considerando o grau da perda e a importância desse fator para a escolarização das crianças. Em algumas escolas foram utilizados exemplos de casos atendidos para definir a surdez, porém a definição não foi correta, e não abordou os principais aspectos da deficiência auditiva, como o grau e tipo da perda a relação desses fatores com a aprendizagem e desenvolvimento de fala e linguagem das crianças.

Os gráficos 2 e 3 mostram o conhecimento dos educadores a respeito das possibilidades de reabilitação para crianças com perda auditiva. A maioria dos profissionais conhece o uso de aparelhos auditivos (50%), seguido das cirurgias (33,3%). Isso pode ser explicado pelo fato da maioria das escolas visitadas contarem com poucos alunos surdos matriculados, os quais são protetizados ou já foram submetidos a algum tipo de cirurgia para correção auditiva. Também foram citados o implante coclear (16,7%), a libras (16,7%), a oralização (16,7%) e 33,3% não conhecem métodos de reabilitação para surdos. Na distribuição das respostas por escola foi possível perceber que a maioria dos educadores citou de 1 a 2 possibilidades, e apenas 1 escola citou 5 meios de reabilitação. Essa escola é considerada pelo Estado modelo de inclusão de alunos surdos, e conta com recursos adequados e cursos de capacitação continuada para os professores.

No gráfico 4 foi demonstrado o conhecimento dos educadores sobre as filosofias e opções educacionais para surdos. Metade dos educadores (50%) não as conhecem, 33,3% citaram a libras e o oralismo, e 16,7% citaram apenas a libras.

Sabe-se que os deficientes auditivos constituem um grupo muito heterogêneo, e o desenvolvimento dessa população se dará de forma diferenciada, considerando as características da surdez e do ambiente familiar e educacional do sujeito. Northern e Downs (2002) relacionam as alterações de fala e linguagem apresentadas pelo deficiente auditivo com as características da perda. Coll *et al* (2004) consideram essas diferenças essenciais para definir a forma mais adequada de comunicação para os surdos. Contudo, a grande maioria dos educadores não possui os conhecimentos

básicos necessários para atuar com esses alunos. Estes resultados coincidem com os trabalhos de Lacerda (2006) e Guarinello *et al* (2006) que relatam a desinformação dos profissionais da educação em relação à surdez e suas peculiaridades e conseqüências.

O gráfico 5 mostra as condutas utilizadas em sala de aula para crianças com deficiência auditiva. Foram relatadas modificações quanto ao posicionamento em sala de aula (66,7%), modificações no modo de falar, falando mais devagar, de frente para o aluno e com boa articulação (66,7%), assistência mais individual (50%), participação dos alunos ouvintes da turma no processo de aprendizagem do surdo (33,3%), presença de intérprete em sala de aula (16,7%), atenção às diferenças no padrão de escrita (16,7%), apoio da escrita para compreensão das atividades (16,7%), uso de ilustrações (16,7%), e 16,7% afirmaram não utilizar estratégias diferenciadas. No gráfico 6 foi possível perceber a diferença de condutas entre as escolas. 4 profissionais relataram utilizar de 2 à 4 estratégias, 1 não utiliza condutas diferenciadas e apenas 1 utiliza 6 estratégias. Esses resultados estão de acordo com Guarinello *et al*, (2006), que descrevem que as principais atitudes dos professores são alterações na dinâmica da sala de aula, atendimento mais individualizado ao surdo, repetições das explicações, posicionamento no campo visual do aluno, auxílio dos colegas ouvintes, apoio da escrita no quadro, uso de gestos e dramatizações e presença de intérpretes. Michels (2006), também descreve em sua pesquisa que as principais atitudes dos professores com alunos surdos em sala de aula são de colocá-los nas carteiras da frente, utilizar recursos visuais e falar de forma clara.

De acordo com as respostas, os professores realizam as estratégias intuitivamente, pois não se sentem preparados para trabalhar com essa população. Poucas escolas comentaram sobre o aspecto da disciplina dos alunos, e as que o fizeram declararam tratar o surdo como um ouvinte. Além de direitos os surdos também têm deveres, e estes devem ser cumpridos.

Apenas 1 educador referiu contar com intérpretes e professores que conhecem a língua de sinais (16,7%). As outras escolas não possuem funcionários habilitados em libras (83,3%), concordando com os achados de Lacerda (2006), que afirma que a presença de intérpretes na escola ainda é uma prática incomum.

Com relação às orientações aos pais, observou-se que 50% não orientam, 33,3% orientam a procura de especialistas ou escolas especializadas para o atendimento à surdez, e 16,7% orientam quanto à conduta com o surdo e estratégias que facilitam a

comunicação (gráfico 8). As escolas que não realizam orientações afirmam que não há participação satisfatória da família para a realizar o acompanhamento cabível ao caso.

Bevilacqua e Formigone (2000) consideram o trabalho de orientação à família fundamental para o sucesso de qualquer proposta educacional para os deficientes auditivos, uma vez que a comunicação é desenvolvida efetivamente entre a criança e a família. A importância do esclarecimento e da atitude dos pais com relação à surdez também foi abordada por Coll *et al* (2004). Os autores relatam que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, e esses necessitam de informações sobre a surdez e sobre o tipo de comunicação mais indicado para os filhos.

Os educadores foram questionados sobre a oferta de cursos de capacitação e materiais adequados para o trabalho com os surdos. De 6 escolas visitadas, apenas 2 (33,3%) responderam que já foi oferecido e houve participação dos professores. As outras 4 afirmaram não ocorreram cursos e não há recursos para realizar o trabalho de inclusão (66,7%). Estes resultados foram demonstrados nos gráficos 9 e 10. Os educadores que afirmaram haver a oferta de cursos, dizem que estes ocorrem fora do horário de trabalho, sendo incompatível com a realidade de um professor da rede pública, o qual, muito comumente, trabalha em mais de uma escola. A importância dos cursos de capacitação é abordada por Koslowski (2000) como sendo um objetivo da inclusão. O autor relata a necessidade de propiciar suporte técnico aos professores de classe comum. Os dados concordam com os achados de Lacerda (2006), que afirma que a realidade da educação brasileira é de um quadro docente com formação inadequada.

Os resultados sobre o sentimento da equipe pedagógica em relação à inclusão foram descritos nos gráficos 11 e 12. A maioria dos educadores (83,3%) expressa sentimento de incapacidade, 50% relatam interesse, 50% sentimento de obrigação, 33,3% sentem medo e 16,7% declararam haver preconceito por parte de alguns membros da equipe.

Na divisão dos resultados por escola foi possível perceber que dos 5 especialistas que se declararam incapacitados, apenas 2 demonstraram interesse pelo assunto. Lacerda (2006) pontua que o processo inclusivo depende tanto do comprometimento do professor quanto de discussões e formação, os quais são muito pouco realizados. Para o sucesso da educação inclusiva, o envolvimento, capacitação, interesse do professor é de fundamental importância.

A avaliação dos educadores a respeito da inclusão pode ser vista nos gráficos 13 e 14. A maioria dos especialistas (83,3%) declarou que a inclusão é imposta pelo sistema educacional. O despreparo foi citado por 83,3% dos educadores e 66,7% declararam que a escola não conta com estrutura adequada. Metade (50%) afirmou que a inclusão não acontece e as crianças são ainda mais discriminadas. 33,3% relataram dificuldades de aceitação por parte de alguns professores, e 33,3% afirmaram que os alunos incluídos não desenvolvem as habilidades e competências conforme o esperado. Um educador (16,7%) afirmou existir o apoio necessário por sua escola ser considerada modelo em inclusão e avaliou a situação como uma incoerência.

Estes resultados concordam com vários estudos, como Guarinello *et al* (2006), Michels (2006) e Lacerda (2006), os quais questionam o atual modelo de inclusão. As dificuldades de aprendizagem os alunos também são citadas nos estudos de Rizkallah e Garola (1999) e Lacerda (2006). Rizkallah e Garola (1999) relatam que muitos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não são ensinados de forma correta, e que a deficiência centra-se na pedagogia, a qual deve estimular de forma diferenciada todas as crianças. Lacerda (2006) afirma que os professores percebem que a criança não apresenta evolução, mas não sabem como agir para mudar este quadro.

O gráfico 15 mostra as sugestões dos educadores para a melhoria da inclusão. A necessidade de cursos de capacitação continuada foi citada por 66,7% dos profissionais, 33,3% acreditam que o professor deve ser preparado para o atendimento à diversidade de alunos desde a faculdade, 33,3% citaram que é importante contar com um profissional especializado dentro da escola para orientações aos professores e realização de um trabalho diferenciado diretamente com as crianças surdas, 33,3% citaram o descaso do governo com a educação e a desvalorização do profissional, 33,3% apresentaram a necessidade de materiais adequados para o trabalho com o surdo, 33,3% relataram a importância dos profissionais apresentarem boa vontade e interesse, 33,3% afirmaram que o alto número de alunos prejudica a qualidade do atendimento, 33,3% relataram a necessidade de um professor auxiliar na sala, 16,7% citaram a importância de um profissional habilitado em libras dentro da escola, e 16,7% acreditam que todos os funcionários da escola devam ser preparados para a inclusão. Foi possível perceber que a maioria dos educadores acredita que a dificuldade de implementação da inclusão se deve apenas à falta de apoio governamental, e não assume a sua própria parcela de responsabilidade para a qualidade da educação. Esta

consciência foi percebida por meio das respostas de apenas um dos educadores, que relatou a necessidade de preparação de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos surdos.

Estes resultados coincidem com os achados de Guarinello *et al* (2006), que descreveram sugestões para o trabalho com o surdo, como presença de intérprete em sala de aula, necessidade de formação continuada em cursos de capacitação, conhecimento de libras por parte do professor, emprego de mais recursos visuais, materiais apropriados e acompanhamento paralelo com aulas de reforço ou professor de apoio nas turmas.

Foi perceptível a diferença no preparo dos educadores entre a escola referência e as escolas regulares comuns. As escolas modelo em inclusão contam com maior apoio em recursos humanos e materiais para garantir a qualidade do ensino. Entretanto, consta na legislação que a criança deve ter garantia de educação de qualidade na escola mais próxima de sua residência, mesmo que esta não seja modelo no atendimento à surdez.

De acordo com os resultados evidenciou-se que os educadores não se encontram preparados para atender os alunos surdos e as escolas não contam com recursos materiais e profissionais capacitados para realizar de fato a inclusão. Contudo, a amostra para a pesquisa foi pequena, e faz-se necessária a realização de pesquisas com maior número de escolas.

6 CONCLUSÃO

1. Os educadores entrevistados acreditam que a idéia da inclusão é válida, mas deve ser acompanhada de preparo e recursos adequados para que seja considerada efetiva. Da forma como é realizada atualmente, é vista como uma prática ainda mais discriminatória.

2. A grande maioria dos educadores não apresentou conhecimento adequado sobre os aspectos de conceituação da perda auditiva. As possibilidades de reabilitação mais conhecidas foram o uso das próteses auditivas e as cirurgias sendo que metade dos educadores não conhece as opções educacionais para os surdos. Os profissionais se apóiam em experiências vividas na escola, utilizando exemplos de casos atendidos para responder às perguntas, e não consideram os aspectos de grau e tipo para a definição da perda auditiva. Com relação às condutas em sala de aula, afirmaram realizá-las de forma intuitiva, dentro do que acreditam ser o melhor para os alunos, e não por um preparo prévio e conhecimento de quais condutas são realmente necessárias e efetivas.

3. As sugestões dos educadores para a melhoria do processo inclusivo foram, principalmente, a realização de cursos de capacitação continuada, que abordem todos os profissionais da escola de forma efetiva. Citaram ainda a necessidade de materiais adequados, presença de intérpretes em sala de aula, professores auxiliares e menor número de alunos por sala.

Anexo 1 – Roteiro para entrevista

- 1) O que você sabe sobre Deficiência Auditiva?
- 2) Você conhece as possibilidades de reabilitação para uma criança com surdez?
- 3) Quais as filosofias / opções educacionais para alunos surdos que você conhece?
- 4) Qual a conduta (especial ou diferenciada) em sala de aula para uma criança portadora de deficiência auditiva?
- 5) Na escola existe algum intérprete ou algum profissional que fale libras?
- 6) Quais são as orientações da escola para os pais?
- 7) O estado / município oferece cursos periódicos de capacitação e recursos de pessoal e pedagógico adequado e quantidades suficientes para o atendimento aos alunos com deficiência auditiva?
- 8) Você já realizou algum desses cursos? Se sim, quais? Se não, Por que?
- 9) Qual o sentimento da equipe pedagógica em relação ao desafio da inclusão?
- 10) Como você avalia a inclusão na sua escola?
- 11) O que você acha que pode ser feito para a melhoria do processo de inclusão de alunos surdos?

8 REFERÊNCIAS

1. Koslowski L. Refletindo sobre a sociedade inclusiva e a surdez. In: Surdez: Desafios para o próximo milênio; 2000; Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos; 2000.
2. Lacerda CBF. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES 2006; 69(26): 163-184
3. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos do Homem. 10/12/1948.
4. BRASIL, BRASÍLIA. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 05/10/1988.
5. Organização das Nações Unidas. Declaração de Salamanca: sobre princípios política e prática em educação especial. 10/06/1994.
6. Rizkallah ZU, Garolla LP. Atuação Fonoaudiológica em uma nova perspectiva de educação especial: O trabalho com crianças surdas. Pró-fono 1999; 11(1):134-139.
7. Bevilacqua MC, Formigoni GMP. Audiologia Educacional: Uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva. 3a ed. Carapicuíba: Pró-fono; 2000.
8. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: 2000.
9. Northern JL, Downs MP. Audição na infância. 5a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2002.
10. Marchesi A. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: Coll C, Marchesi A, Palácios J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2a ed. Porto Alegre: Artmed; 2004. p.171-192.
11. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Orientação SEE n° 05/2005.
12. Guarinello AC, Berberian AP, Santana AP, Massi G, et al. Inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Rev Bras Educ Espec 2006; 12(3): 317-330.
13. Michels ML. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Rev Bras Educ 2006; 11(33): 406-423.
14. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Censo Escolar 2006.

Abstract

Objective: To evaluate the knowledge about deafness and dealing deaf students in public schools in Belo Horizonte. **Methods:** 6 public school supervisors be had to answer 11 questions about deafness education needs for these students, treatment possibilities, inclusion aspects, educational system's support and educator's capacities. The answers were recorded and analyzed both qualitatively and quantitatively. **Results:** 83,3% of the educators could not define hearing loss, the majoritiy knew about the use of aids hearing and surgery as rehabilitation methods. Half of the educators had no knowledge of the educacional possibilities for deaf students. The main changes of strategies used by teachers in class: to put deaf students in front of the classroom and change of the teacher's speach. Only 16,7% of the schools can rely on the support of interpreters in classroom and half of them do not instruct the parents. The majority of educators has considered themselves incapacitated to deal with deaf students. The inclusion was considered a system imposition and that the schools were not prepared to receive the deafs. The suggestions to improve the inclusion were the proper continuous training, the acquisition of proper equipment, classrooms with fewer students and the support of specialists and interpreters in the schools. **Conclusion:** Educators agreed on the fact that inclusion will only be valid once the institutions have the proper equipment and teachers the proper training. According to the results, we have observed that the educators don't are prepared for dealing with hearing handicap children nor the schools are equiped with the proper material.

Bibliografia consultada

1. Rother ET, Braga MER. Como elaborar sua tese: estrutura e referências. 1a ed. São Paulo: 2001.