

UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências

Eliane Maria Carril Delgado - Pinheiro

Professores do Ensino Regular e a Educação
Inclusiva de Alunos com Perda Auditiva

Marília
2003



Eliane Maria Carrit Delgado-Pinheiro

**PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE ALUNOS COM PERDA AUDITIVA**

**Marília
2003**



Eliane Maria Carrit Delgado-Pinheiro

**PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
DE ALUNOS COM PERDA AUDITIVA**

1410001513



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote.

**Marília
2003**



Nº cham 371.912P654pNº Tombo 1.513Aquisição CPreço R\$ 5,00Data 11/09/03Proced. Autor

- deficientes auditivos
- Cegos - surdos - Educacup
- Deficiente auditivo - Educacup
- Deficiente - Dulegray
- Educacup especial

- 70807051

170 p. em tab

Pinheiro, Eliane Maria Carrit Delgado.

P654p Professores do ensino regular e a educação inclusiva de
alunos com perda auditiva / Eliane Maria Carrit Delgado
Pinheiro. - Marília, 2003.

170 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia
e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 139-149.

Orientador: Profº. Drº. Sadao Omote.

1. Deficientes auditivos - Ensino inclusivo. 2. Surdez. ..
3. Perda auditiva. 4. Deficiência auditiva. I. Autor. II. Título.

CDD 617.8

Eliane Maria Carrit Delgado-Pinheiro

**PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
DE ALUNOS COM PERDA AUDITIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Comissão Julgadora

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote - UNESP/Marília

2º Examinador: Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno – PUC/São Paulo

3º Examinador: Dr. Júlio Romero Ferreira – UNIMEP/Piracicaba

4º Examinador: Prof^a Dr^a Maria Cecília Bevilacqua – USP/Bauru

5º Examinador: Dr^a Olga Maria Piazzentin Rolin Rodrigues – UNESP/Bauru

Marília, 08 de agosto de 2003



DEDICATÓRIA

A Deus, que permeia e manifesta-se em meu caminhar;

Aos meus pais, Aparecido e Therezinha, por não medirem esforços, para estarem sempre disponíveis e dispostos a me oferecer carinho e apoio, durante toda a minha vida;

Ao meu esposo, Osni, pelo amor nos momentos difíceis e também nos maravilhosos. Nosso amor e união me fortalecem;

A meu filho, Lucas, que, durante toda sua “vidinha”, conviveu com as etapas deste trabalho, procurando entender esse percurso e minhas ausências. Seus sorrisos são acalentos e sua existência, a verdadeira razão de minha felicidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sadao Omote, pela constante atenção e pelas orientações, no transcorrer deste trabalho, propiciando desenvolvimento em minha formação acadêmica. Vou sempre me lembrar com carinho dos ensinamentos transmitidos e do exemplo de mestre e ser humano;

À Dra. Olga Maria Piazzentin Rolin Rodrigues e ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pela atenção e pelas valiosas contribuições, durante o exame geral de qualificação;

Aos coordenadores da Diretoria de Ensino Estadual e da Secretaria da Educação do Município de Marília, por permitirem a realização deste estudo. Aos diretores e coordenadores pedagógicos, pela atenção dispensada e especialmente aos professores, que, com seriedade, responderam aos instrumentos de coleta de dados;

Aos professores do Departamento de Fonoaudiologia, Ana Cláudia Vieira Cardoso, Eliana M. Gradin Fabron, Lourenço Chacon Jurado Filho, Luciana Tavares Sebastião e a Sandra R. Gimenez-Paschoal, que, em diferentes momentos, participaram e incentivaram a realização deste estudo. Mais que colegas de trabalho, vocês são grandes amigos;

A Débora dos Santos Correia, por ter auxiliado na conferência da formatação deste trabalho e por estar sempre presente de forma tão carinhosa;

Às pedagogas Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Rosimar Bortolini Poker e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, que, com profissionalismo e amizade, participaram diretamente, em diferentes etapas metodológicas desta pesquisa;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, que participaram, com suas críticas e contribuições, da leitura do projeto de pesquisa e das discussões que permitiram reflexões de pontos de extrema importância deste trabalho;

Ao Dr. Rony Farto Pereira, pela atenção e pela cuidadosa revisão gramatical;

Aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília, que, com dedicação, agilizaram o recebimento de material bibliográfico e às bibliotecárias Maria Luzinete Euclides e Aracy Cristina Teruel Silva, pela revisão das informações bibliográficas desta tese;

Às minhas cunhadas, Maria Zilda Pinheiro de Castro, Maria de Lourdes Pinheiro dos Santos e a Benedita Simeão da Silva, por cuidarem, sem limitações de horário e com tanta dedicação e carinho, do meu lar e do “nosso” Lucas;

Aos meus sogros Ozório Pinheiro e Izabel N. Pinheiro, por se fazerem tão fortes e com amor compreenderem nossas ausências para a realização deste trabalho;

Às fonoaudiólogas, Dr^a Adriane Lima Mortari Moret, Dalva Lúcia Barbosa e a Prof^a Dr^a Maria Cecília Bevilacqua, pelo importante papel que tiveram em minha formação. Em qualquer etapa de meu percurso profissional seus exemplos estarão sempre presentes.

RESUMO

Discussões sobre a proposta de inclusão, no ensino regular, de alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, têm emergido no panorama nacional, envolvendo muitas pessoas, como pais, educadores e pesquisadores. Considerando que, dentre os alunos com necessidades educacionais especiais, encontra-se o aluno com perda auditiva, e, tendo em vista a importância da atuação do professor, nessa nova proposta, a presente pesquisa tem como objetivos verificar os conhecimentos destes sobre a perda auditiva, as suas opiniões sobre a educação de alunos com esse tipo de privação sensorial e também conhecer as suas atitudes frente à proposta da inclusão. Participaram desta pesquisa quatro grupos de professores do ensino fundamental, com e sem experiência com aluno com perda auditiva, os quais atuavam nas 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a Escala Lickert de Atitudes em Relação à Inclusão (ELASI) e um questionário. A ELASI é composta por 35 itens, dos quais cinco são referentes à escala de mentira, que verifica a atenção do participante. A ELASI tem dimensões ideológicas e operacionais e metade dos itens são favoráveis à inclusão e a outra metade, desfavoráveis. O questionário contém perguntas relacionadas aos conceitos sobre perda auditiva, recursos para o aproveitamento da audição residual, graus de perda auditiva, comunicação, estratégias utilizadas para explicação do conteúdo em sala de aula, expectativa e papel do professor em relação ao desenvolvimento do aluno com perda auditiva. A análise dos resultados demonstrou que os professores estiveram atentos ao preenchimento da ELASI e que os professores de 1ª a 4ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes com referência às atitudes sociais acerca da inclusão, tanto na dimensão ideológica quanto na operacional. Os professores de 5ª a 8ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes nos itens ideológicos, porém divergiram nos itens operacionais. Em relação aos conhecimentos, os grupos de professores com experiência não apresentaram conhecimentos diferenciados sobre aspectos relativos à perda auditiva, quando comparados com os grupos de professores sem experiência, e todos os grupos enfatizam os aspectos comunicativos. Praticamente metade dos professores de 1ª a 4ª séries com experiência com alunos com perda auditiva relatam que o ensino especial é o mais adequado para esses alunos. Os professores de 5ª a 8ª séries forneceram respostas diversificadas entre ensino especial, regular e ambos. Torna-se evidente a necessidade da realização de programas de apoio aos professores, que realmente contemplem os aspectos teóricos, envolvidos na proposta da inclusão, e que sejam feitas reflexões sobre as necessidades de alunos com perda auditiva, que antecedem o período escolar, as quais irão influir sobremaneira no desenvolvimento acadêmico desses alunos.

Palavras chave: Inclusão; perda auditiva; surdez; deficiência auditiva; escola.

ABSTRACT

Arguments about the inclusion proposal of students who has some kind of special education needs, at regular school, has emerged on our national scene involving a lot of people, such as parents, educators and researchers. Among the students with special needs there is the hard of hearing students, considering that the teacher has a important role in this new proposal, the aims of the present research are: to verify the teachers' knowledge about hearing loss, their opinion about the students with this kind of sensorial privation and to know about their attitudes towards the inclusion proposal. Four teachers' groups from primary and secondary school, with and without experience with hearing loss students, participated of this research. The instruments utilized on this data was Lickert Scale of Attitudes Related to Inclusion (ELASI) and a questionnaire. The ELASI is composed by 35 items, five of them are about a lie scale that verifies the participant attention. The ELASI has ideological and operational dimension and half of the items are inclusion suitable and the other half are disadvantageous. The questionnaire contains questions related to hearing loss concepts, residual hearing utilization, hearing loss amount, communication, the strategies they utilize to explain classroom contents, the teachers' role and expectations related to the hearing loss student development. The results analysis showed that the teachers were attentive to fulfill the ELASI and that the primary school teachers, with and without experience, presented similar responses related to social attitudes about inclusion, both ideological and operational dimension. The secondary school teachers, with and without experience, presented similar responses on the ideological items, however they disagreed on the operational items. Related to the knowledge, the teachers groups with experience didn't present distinguished knowledge about hearing loss aspects, when compared with the group without experience and all groups emphasized the communicative aspects. Almost half of the primary school teachers with experience on hearing loss, related that special education is more suitable for these students. The secondary school teachers presented different responses about special education, regular education and both. It's evident that programs to give teachers' support are necessary, this programs must contemplate the theoretical aspects of the inclusion proposal and that reflections about the needs of the hearing loss students must be done, before the scholar cycle because they will influence their academic development.

Key words: Inclusion; hearing loss; deafness; hearing impaired; school.

RÉSUMÉ

Des discussions sur la proposition d'inclure, dans l'enseignement régulier, des élèves qui présentent quelque type de nécessité éducationnelle spéciale, ont surgi au panorama national concernant l'intérêt de beaucoup de personnes comme parents, éducateurs et enquêteurs. Considérant que parmi les élèves qui ont besoin de pratiques éducationnelles spéciales se trouve l'élève handicapé auditif, et considérant encore l'importance de l'activité du professeur dans cette nouvelle proposition, la présente enquête a les suivants objectifs: vérifier les connaissances de ces professeurs sur la perte auditive, connaître leurs opinions sur l'éducation des élèves avec ce type de privation sensorielle et aussi connaître leurs attitudes à propos de la proposition d'inclusion. De cette enquête ont participé quatre groupes de professeurs de l'enseignement primaire, avec et sans expérience de travail avec des handicapés auditifs et qui travaillaient de la 1^{ère} à la 4^{ème} années et de la 5^{ème} à la 8^{ème} année scolaires. Les instruments dans la prise des données ont été L'échelle Lickert d'attitudes en Rapport à l'Inclusion (ELASI) et un questionnaire. L'ELASI se compose de 35 item, dans lesquels 5 se rapportent à l'échelle de mensonge qui vérifie l'attention du participant. L'ELASI a des dimension idéologiques et opérationnelles et la moitié des item est favorable à l'inclusion et l'autre moitié est défavorable. Le questionnaire contient des questions qui se rapportent aux concepts sur la perte de l'audition, aux ressources pour le profit de l'audition résiduelle, aux degrés de la perte auditive, à la communication, aux stratégies utilisées pour l'explication du contenu dans la salle de classe, les attentes et le rôle du professeur par rapport au développement de l'élève handicapé auditif. L'analyse des résultats a démontré que les professeurs ont été attentifs au remplissage de l'ELASI et que les professeurs de la 1^{ère} à la 4^{ème} année, avec ou sans expérience avec des handicapés auditifs, ont présenté des réponses semblables à propos des attitudes sociales de l'inclusion tant dans la dimension idéologique que dans la dimension opérationnelle. Les professeurs de la 5^{ème} à la 8^{ème} années, avec et sans expériences avec les handicapés auditifs, ont présenté des réponses semblables aux item idéologiques mais ont divergé sur les item opérationnels. Par rapport aux connaissances les groupes de professeurs avec de l'expérience n'ont pas présenté des connaissances différentielles sur les aspects relatifs à la perte auditive quand on les compare aux groupes sans expérience et tous les groupes ont donné la priorité aux aspects communicatifs. Pratiquement la moitié des professeurs de la 1^{ère} à la 4^{ème} années avec de l'expérience avec des élèves handicapés auditifs trouvent que l'enseignement spécial est le plus adéquat à ces élèves. Les professeurs de la 5^{ème} à 8^{ème} années ont présenté des réponses diversifiées sur l'enseignement spécial, régulier et sur les deux. C'est évident qu'il faut élaborer des programmes d'appui aux professeurs qui valorisent les aspects théoriques de la proposition d'inclusion et que des réflexions soient faites sur les nécessités des élèves handicapés auditifs avant la période scolaire et ces réflexions pourront bien influencer le développement académique de ces élèves.

Mots clés: inclusion; perte auditive; déficience auditive; surdité; école.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Escores obtidos na escala de mentira	73
Tabela 2	Síntese dos escores da ELASI	74
Tabela 3	Escores obtidos da ELASI (mediana) em relação aos itens ideológicos e operacionais	79
Tabela 4	Frequência (%) de categorias encontradas sobre o conhecimento dos professores acerca da existência de diferenças entre deficiência auditiva e surdez	81
Tabela 5	Frequência (%) de categorias encontradas sobre a justificativa dos professores acerca da existência de diferentes graus de perda auditiva	85
Tabela 6	Frequência (%) de categorias encontradas sobre o conhecimento dos professores acerca dos recursos tecnológicos existentes para facilitar a comunicação com o aluno com perda auditiva	89
Tabela 7	Frequência (%) de categorias encontradas sobre o conhecimento dos professores acerca da melhor distância para se comunicar com o aluno com perda auditiva	93
Tabela 8	Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas ao contato com pessoas com perda auditiva	98
Tabela 9	Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a estratégias de comunicação com pessoas com perda auditiva	100
Tabela 10	Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas ao grau de perda auditiva dos alunos	103
Tabela 11	Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a estratégia de comunicação	105
Tabela 12	Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a dificuldades no trabalho com alunos com perda auditiva	109

Tabela 13	Freqüência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a estratégias para manter atenção do aluno com perda auditiva, estratégias para explicar o conteúdo da aula para aluno com perda auditiva e comportamento do professor quando o aluno não entende a atividade proposta	113
Tabela 14	Freqüência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a expectativa do professor com relação ao aluno com perda auditiva	120
Tabela 15	Freqüência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a necessidade do professor em verificar os AASI	122
Tabela 16	Freqüência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas ao papel do professor no desenvolvimento do aluno com perda auditiva	125
Tabela 17	Freqüência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas ao local de ensino mais adequado para o aluno com perda auditiva.....	129

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Inclusão Educacional e o aluno com perda auditiva	13
1.2	Aspectos relevantes sobre perda auditiva	27
1.2.1	Terminologia	27
1.2.2	Classificação das perdas auditivas	28
1.2.3	Recursos utilizados para o aproveitamento da audição residual.....	32
1.2.4	Diferentes abordagens utilizadas para a comunicação com a criança com perda auditiva e a comunicação no ambiente escolar	35
1.2.5	A educação do aluno com perda auditiva no Brasil	41
1.2.6	Conhecimento dos professores de classes de ensino comuns com relação aos alunos com perda auditiva	46
1.3	Atitudes sociais em relação à inclusão	51
1.4	Objetivo.....	59
2	MATERIAL E MÉTODO	60
2.1	Participantes	60
2.2	Material	62
2.2.1	Escala Lickert de Atitudes em Relação à Inclusão (ELASI)	63
2.2.2	Elaboração do questionário	66
2.3	Coleta de dados	66
2.4	Forma de análise dos dados Escala Lickert de Atitudes em Relação à Inclusão	68
2.5	Forma de análise dos dados do questionário	70
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
3.1	Escala Lickert de Atitudes em Relação à Inclusão	73
3.1.1	Resultados da Escala de Mentira	73
3.1.2	Análise dos dados da ELASI	74
3.1.3	Análise dos itens ideológicos e operacionais da ELASI	78

3.2 Resultados do questionário	80
3.2.1 Conceitos sobre a deficiência auditiva e recursos tecnológicos para o aproveitamento da audição residual em pessoas com perda auditiva.....	81
3.2.2 Contato com pessoas com perda auditiva	97
3.2.2.1 Comunicação com pessoas com perda auditiva em geral	97
3.2.2.2 A comunicação com o aluno com perda auditiva	103
3.2.3 O aluno com perda auditiva em sala de aula	108
3.2.4 O papel do professor	122
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
5 REFERÊNCIAS	139
6 APÊNDICES	150
7 ANEXOS	155

1 INTRODUÇÃO

1.1 Inclusão educacional e o aluno com perda auditiva

Nos últimos anos, têm emergido discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.D.B) e a reestruturação da política educacional, referentes aos ensinos regular e especial.

O Ministério da Educação e do Desporto vem adotando como meta a inclusão, na comunidade escolar regular, de alunos que apresentam, de maneira permanente ou temporária, algum tipo de necessidade educacional especial.

As discussões no âmbito da política nacional de educação especial têm sido permeadas pela análise da tendência mundial, revisão conceitual sobre as deficiências, reflexões sobre a educação especial no Brasil, capacitação de professores, entre outros.

A declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) é um dos documentos que fornece subsídios para respaldar uma mudança de enfoque, no sistema educacional brasileiro. Esse documento é inspirado no princípio da integração e no reconhecimento da necessidade de ação, para alcançar uma “escola para todos”, ou seja, instituições que incluam todos os alunos e, reconhecendo as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um.

Diante de questões como essas, surge como perspectiva, no panorama nacional, a escola inclusiva, a qual se dispõe a seguir as propostas de uma tendência internacional. Assim, as pessoas que apresentam necessidades especiais não mais seriam usuárias de um sistema educacional especial e sim incluídas no sistema regular de ensino.

Essa alternativa de atendimento educacional tem como objetivo tanto a melhoria da qualidade de ensino para as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, quanto a diminuição da discriminação desses estudantes.

Esse tema tem sido debatido pelos profissionais e estudiosos da área de reabilitação ou educação de deficientes e as terminologias perpassam pela integração e inclusão, as quais apresentam conotações teóricas específicas, porém, na prática, sugerem que as crianças com necessidades educacionais especiais estejam participando do ensino regular.

Em termos gerais, a integração educativo-escolar diz respeito a um processo de educar-ensinar, no qual, juntas, convivem crianças normais e crianças com deficiências, durante uma parte, ou na totalidade do tempo de permanência na escola. As propostas inclusivas têm o mesmo arcabouço teórico e ideológico (CARVALHO,1997).

Glat (1998) considera que a expressão *integração escolar* já está sendo por muitos considerada ultrapassada, e a proposta mais "moderna", em países do Primeiro Mundo e que está sendo traduzida para o Brasil, é a escola inclusiva, a qual apresenta um movimento de inclusão total. A autora defende a escola inclusiva, afirmando que:

[...] a política de integração escolar, na prática, não funciona, porque, entre outros fatores, o professor de classe regular não está preparado para receber o aluno especial. Logo, se quisermos considerar uma proposta ainda mais radical, como a da escola inclusiva, é pré-requisito que os professores estejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. Sem tal ação, que não se resume a um curso ou seminário isolado, e sim a uma capacitação e acompanhamento contínuo, esse debate não sairá da esfera da própria educação especial e a escola inclusiva nada mais será do que mais uma utopia [...] (p.28)

O modelo de escola inclusiva tem sido analisado e defendido por diversos autores e pesquisadores (MANTOAN, 1998; STAINBACK; STAINBACK, 1999; STOBÄUS; MOSQUERA, 2000).

Aranha (1995) relata que o deficiente perde em desenvolvimento, quando o privamos da integração social e a sociedade toda perde por não aprender com uma significativa parcela de seus elementos constitutivos, representados pelos "diferentes" segregados, perdendo em consciência, em comportamento e, conseqüentemente, em possibilidade de transformação.

Bueno (1999) considera que até o momento, em nosso país, tanto o ensino regular, quanto o ensino especial, têm excluído sistematicamente uma larga parcela de sua população. O ensino regular, sob a justificativa de que uma grande parcela de alunos não reúne condições para usufruir do processo escolar, porque apresenta problemas pessoais (distúrbios os mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou "carências culturais" (provenientes de um meio social pobre). O ensino especial, sob a alegação de que parte de seu alunado, por suas próprias características, não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos no ensino especial, sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização.

O autor argumenta que, se são esses os resultados de sistemas especiais de ensino, não resta dúvida de que os processos de inclusão acarretaram poucos prejuízos à população deficiente. Mas, se o propósito fundamental da educação inclusiva for o de oferecer processos de escolarização com qualidade crescente, há de se tomar medidas para que isso se efetive, pois a simples inserção de alunos deficientes no ensino regular, sem o apoio necessário, pode resultar em fracassos,

na medida em que estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, evasão e baixos níveis de aprendizagem.

Omote (1995) discute que a questão da integração tem sido colocada em oposição à segregação, tendo como parâmetro criar condições para o deficiente participar das principais atividades de que as pessoas comuns participam. O autor relata a preocupação em relação às recomendações para não se utilizar recursos especiais, que são considerados segregativos, para assegurar a integração do aluno, argumentando que é um grave equívoco eliminar o recurso, quando a sua má utilização é que deve ser combatida.

Omote (1999) também analisa os princípios norteadores de educação, surgidos ao longo dos anos, para as pessoas com deficiência, representados pela normalização, integração e inclusão, afirmando:

Qualquer que seja o nome utilizado- normalização, integração, ou inclusão- na realidade, o que se pretende é, certamente, construir uma sociedade capaz de oferecer a todos os seus cidadãos condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e étnicos, credo religioso, ideologia, idade e gênero, condições incapacitadoras, etc. [...] Muitas dessas diferenças implicam inevitavelmente capacidades diferenciadas e, em alguns casos, limitações acentuadas em algumas delas, comprometendo visível e indelevelmente o desempenho de algumas pessoas. Muitas dessas diferenças requerem o tratamento diferenciado, para que as oportunidades sejam efetivamente equivalentes para as mais variadas pessoas ou, na sua impossibilidade, seja reduzida a situação de desvantagem tanto quanto as limitações específicas permitirem.

Uma sociedade altamente inclusiva necessita oferecer uma ampla gama de variedade de serviços especializados, altamente diferenciados para atender as mais variadas necessidades especiais de todos os cidadãos. Talvez só dessa maneira seja possível reduzir as desigualdades de oportunidades decorrentes das condições adversas de que são portadoras ou a que são submetidas algumas pessoas. (p.9)

No presente estudo, não serão discutidas especificamente as diferentes propostas designadas para se contemplar a participação das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas tem-se como pressuposto que as novas

diretrizes curriculares e políticas educacionais caminham na direção para que esse aspecto se efetive.

A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394 de 1996, sugere que a criança deficiente física, sensorial e mental pode e deve estudar em classe comum. Dispõe em seu artigo 58 que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina, quando necessário, serviços de apoio especializado.

O Conselho Estadual de Educação, em maio de 2000, realizou uma homologação (CEE n.º 05/00), na qual delibera, no art. 4, que o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feito nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino.

Diante da proposta de inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, torna-se de suma importância que os professores estejam preparados profissionalmente para essa atuação prática, para que se possam atingir os objetivos desejados.

A atuação adequada e consciente de professores que atuam na rede pública de ensino é condição essencial para que se obtenham resultados efetivos, com as novas alternativas de atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais.

O papel do professor, segundo a Secretaria de Estado da Educação (BRASIL, 1995), é o de agente de mudanças no contexto social. No entanto, a sua atuação está comprometida com as condições da escola e com a qualidade de sua formação acadêmica. Essa formação torna-se cada vez mais importante porque, nos municípios brasileiros mais carentes, é o professor a única autoridade, o que exige a responsabilidade de não só conduzir o processo de ensino e aprendizagem,

mas, também, de intervir como orientador familiar, função para a qual nem sempre está preparado.

De acordo com esse documento, observa-se o despreparo dos professores para atuarem em relação às questões da educação especial, uma vez que faltam disciplinas ou conteúdos específicos nos currículos dos cursos que formam professores. Em relação ao ensino superior, ainda se verifica que em poucos estabelecimentos de ensino superior são oferecidos cursos de graduação que formam docentes e técnicos capacitados para atuar com alunos com necessidades especiais.

Para atingir o objetivo da formação adequada dos professores, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão de disciplina específica e conteúdos especiais, nos cursos de terceiro grau. Assim, no currículo de todas as habilitações oferecidas pelas instituições de formação de professores, devem ser inseridas informações teóricas e práticas acerca de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1995).

Chacon (2001) analisou a resposta das universidades brasileiras à Portaria 1793/94, estudando as grades curriculares, ementas e/ou conteúdo dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais do Brasil, e as estaduais e particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso. Foram analisados 58 cursos, sendo 33 de Pedagogia e 25 de Psicologia. Os resultados apresentados e discutidos apontaram alterações curriculares em 13 cursos, as quais provavelmente ocorreram em resposta à recomendação da Portaria 1.793.

As resoluções apresentadas pelo MEC, as discussões relacionadas à formação de professores e de equipes de trabalho, são alguns pontos relevantes no paradigma da inclusão. Aspectos relacionados à viabilização ou operacionalização



de constructos ideológicos, as atitudes dos profissionais, dos pais e dos alunos frente à proposta da inclusão e também a análise das experiências devem ser considerados permanentemente; caso contrário, teremos um arcabouço teórico cada vez mais adequado, porém uma prática distante dessa proposta.

Francelin e Motti (2001) relatam que, ao ensejar oportunidade de acesso ao sistema regular de ensino aos indivíduos com necessidades especiais e estes não conseguirem se adaptar devido ao fato de a escola não estar pronta para recebê-los, o processo pode contribuir mais uma vez para segregação.

Diversos estudos têm apresentado as experiências e modificações no sistema de educação, em outros países, para contemplar a participação de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Baptista (2002) comenta que, na Itália, ocorreram mudanças no sistema educacional, em 1977, por meio da lei nº 517, para viabilizar a integração dos alunos deficientes, no contexto educacional. A idéia básica do projeto de integração proposto na Itália não é fazer que os alunos com deficiência atinjam os mesmos níveis de aprendizagem, alcançados pelos demais alunos, mas sim oportunizar uma situação de aprendizagem que seja rica de estímulos e permita a cada aluno o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. O autor comenta que os aspectos que caracterizam o atual contexto italiano, quanto à integração e o atendimento do aluno deficiente, são: prioridade absoluta às situações de integração e inexistência de estruturas diferenciadas, como classes ou escolas especiais, completa integração independente do tipo e grau de deficiência, nas creches, escolas maternas, escolas elementares (1ª a 5ª séries) e escolas médias (6ª a 8ª séries). Em relação à escola superior italiana (equivalente ao segundo grau brasileiro), as opções são muito diversificadas e, dentre as alternativas, encontra-se a escola básica

profissionalizante, que oferece cursos de formação de vendedores, eletricitas, cozinheiros, garçons etc. e não permitem o acesso à universidade. No outro extremo, estão as escolas e institutos técnicos profissionais, com cursos que dão direito de acesso à universidade, após a aprovação em uma avaliação, chamada exame nacional de maturidade. Ocorre com freqüência que os alunos com dificuldades sejam encaminhados aos Centros de Formação profissionalizante. Entretanto, não existem vínculos burocráticos que impeçam a matrícula do aluno deficiente em um curso que irá prepará-lo para a universidade. Caso haja interesse do aluno ou da família em participar desse curso, uma equipe multidisciplinar trabalhará para que ocorra a passagem da escola média (6ª a 8ª séries) para o ensino superior (segundo grau).

Destaca-se que, em todas as etapas de ensino do contexto italiano, existe a participação de um professor de apoio e a proposta é que a atuação desse profissional seja o de suporte para todo o grupo e não apenas para o aluno com necessidades especiais. Também existe uma limitação de 20 alunos por classe, caso haja alunos com algum tipo de deficiência, sendo que não podem ser inseridos mais do que dois casos por classe. Um último aspecto ressaltado é o amplo espaço da escola pública italiana em todos os níveis de ensino e o reduzido número de escolas privadas, garantindo que a integração não seja colocada em risco, pois todas as escolas estão submetidas aos mesmos critérios e às mesmas normas (BAPTISTA, 2002).

Marchesi, Echeita e Martín (1995) relatam que, na Espanha, os princípios de integração foram fixados na Lei de Integração Social dos Deficientes, aprovada em 1982. Nessa lei, estabeleceu-se que os alunos com deficiência deveriam ser integrados ao sistema educacional regular, recebendo os apoios e



recursos necessários para isto, e que, somente no caso de uma deficiência grave, sua educação teria lugar em um centro específico de educação especial. Um projeto com um conjunto de iniciativas a ser implementadas nos oito anos seguintes foi aprovado, em 1985. O projeto baseia-se na participação voluntária das escolas na integração dos alunos e essa participação é realizada dentro de certos compromissos que devem ser assumidos, tanto pelos centros educacionais solicitantes, como pela própria administração educacional. Os autores citam o resumo desses compromissos, como apresentado a seguir:

Por parte das escolas:

- a) Aceitação majoritária do projeto por parte dos professores e dos pais.
- b) Integração inicial de dois alunos com necessidades educacionais mais permanentes na pré-escola e no primeiro ano do primeiro grau, durante o primeiro ano. Em anos sucessivos, a integração deve continuar nos cursos superiores, admitindo-se novos alunos na primeira série.

Por parte da administração Educacional:

- a) Reduzir o número de alunos por classe entre 20 e 25.
 - b) Enviar dois professores de apoio à escola no primeiro ano, e um terceiro e um fonoaudiólogo ao longo dos quatro anos seguintes.
 - c) Enviar materiais adequados às escolas.
 - d) Eliminar as barreiras arquitetônicas que impeçam a integração dos deficientes físicos.
 - e) Orientar as equipes psicopedagógicas para que prestem uma atenção especial a esses centros.
 - f) Organizar cursos para o preparo profissional dos professores.
 - g) Garantir a estabilidade dos professores destes centros ao menos durante os três primeiros anos de realização do projeto.
- (p. 342)

Os resultados dessa reformulação mostram que o projeto de integração está cumprindo os objetivos educacionais propostos, provocando mudanças no planejamento pedagógico dos centros de integração, orientadas para um tratamento mais adequado à diversidade (MARCHESI; MARTÍN, 1995). Embora, de maneira geral, os resultados tenham sido positivos, os autores alertam que essa avaliação inicial global não deve fazer esquecer que nem todos os alunos estão progredindo satisfatoriamente e que os resultados positivos não são unânimes e não devem ser

considerados permanentes, pois isso equivaleria a ignorar as condições tão diferentes entre os primeiros ciclos educacionais, onde se realiza a integração, no momento da avaliação, e as etapas superiores posteriores.

Daryl e Wigle (1997) apresentam uma análise dos 20 anos da proposta da educação de alunos com necessidades educacionais especiais junto com alunos no ensino comum, nos Estados Unidos. Os autores salientam que, em 1975, foi aprovada a lei nº 94-142 (*Education of All Handicapped Children*), a qual estabelecia que a educação de crianças participavantes de um programa de educação especial deveria ser proporcionada em ambientes menos restritivos. *Mainstreaming* foi o termo utilizado para descrever a primeira implicação da lei e os autores comentam que a definição desse termo variou de acordo com a filosofia e sistema da escola. Dessa forma, alguns pesquisadores entendiam que deficientes mentais deveriam freqüentar classes regulares, enquanto outros afirmavam que a participação de crianças com necessidades educativas especiais deveria ocorrer no ensino regular e quando necessário, de acordo com suas dificuldades, essa criança deveria participar também da educação especial. Segundo os autores, diversas discussões e alterações no sistema de ensino ocorreram, durante esse período, enfocando a integração e a inclusão. As conclusões apresentadas nesse estudo recaem sobre a necessidade de se valorizar esses anos de experiência para novas implementações, indicando que, devido à falta de apropriada preparação, muitos professores não sabem como adaptar e modificar estratégias e também o currículo, para atender às necessidades de diversos alunos. Os autores acreditam que talvez seja necessário aceitar que a inclusão nunca será total.

Bueno (2000) observa que, no Brasil, estamos no início do processo de inclusão e, por não termos ainda muitas evidências sobre os resultados dessa



política, o debate tem-se polarizado entre os que são a favor e os que são contra. Discute-se essa proposta com base em aspectos abstratos, isto é, deficientes abstratos (não se definindo sobre a que sujeitos sociais estamos nos referindo), de uma sociedade abstrata (a sociedade inclusiva) e uma escola abstrata (a escola regular ou a escola especial).

O autor destaca que o conceito "necessidades educacionais especiais" é amplo e obrigando-nos a tomar alguns cuidados para não tratarmos de forma homogênea e abstrata os diferentes sujeitos e grupos sociais; nesse sentido, podemos por exemplo dizer que o índio e o menino de rua sofrem discriminação da sociedade, alicerçada em determinados valores, mas com certeza esses dois grupos diferem muito.

O aluno que apresenta perda auditiva também está inserido nas reflexões sobre o processo de inclusão escolar, no sistema educacional brasileiro, pois pertence a um grupo que apresenta necessidades educacionais especiais.

Marchesi (1995) discute questões referentes à integração de alunos surdos, no contexto escolar espanhol. O autor relata que a possibilidade de os alunos com perda auditiva, especialmente aqueles com perda auditiva profunda, serem educados em colégios de ouvintes tem sido vista com receio, tanto por seus professores, quanto pelas próprias associações de surdos. Os principais motivos apontados são os seguintes:

- Os alunos surdos dos colégios regulares recebem menor atenção e de menor qualidade, já que o número de alunos por sala de aula é maior e os recursos técnicos, pelo contrário, são menores.
- Os professores nos colégios regulares não estão preparados para ensinar as crianças surdas.
- Os alunos surdos têm sérios atrasos na comunicação oral e, por este motivo, sua integração social não é fácil. Além disso, sua lentidão na aquisição da linguagem oral afeta as possibilidades de uma aprendizagem normal.

- A integração marginaliza a linguagem dos sinais, que é necessária, segundo opinião quase unânime das associações de surdos, para a educação dos alunos surdos. (p.215)

Há outras opiniões mais favoráveis à integração que avaliam suas possíveis vantagens, como maior interação com colegas ouvintes, favorecimento da comunicação oral e adaptação social, maior conhecimento e relação com pessoas ouvintes e maiores possibilidades de integração na vida adulta (MARCHESI, 1995).

O autor afirma que não se pode utilizar enfaticamente o progresso nas áreas acadêmicas, como o objetivo principal da escola, pois tornam as possibilidades de integração da criança surda bastante reduzida. Acrescenta que deve haver um equilíbrio entre todos os objetivos da escola, como o favorecimento do desenvolvimento pessoal, emocional, intelectual, lingüístico e social, a facilitação do conhecimento do mundo natural e social, e a promoção das habilidades necessárias, para o aluno incorporar-se de forma mais efetiva e autônoma ao mercado de trabalho e à sociedade. Deve-se evitar, assim, que a aquisição de informação e de conhecimento seja fator central e que oriente toda a aprendizagem dos alunos. Outro aspecto ressaltado é com relação à participação de alunos com perda auditiva, em um ambiente escolar com alunos ouvintes. Nesse ambiente devem ocorrer adequações na comunicação em sala de aula, de acordo com as possibilidades do aluno surdo, e também deve haver a utilização correta do código lingüístico, o qual representa o elemento central de todo o processo educacional. É preciso, ainda, que cada professor reflita sobre os objetivos e conteúdo de sua área de conhecimento e sobre a metodologia que vai utilizar, com a finalidade de realizar as adaptações que façam com que o aluno surdo alcance as metas educacionais que lhe foram estabelecidas.



Wilson (1997) comenta que, desde 1975, com a aprovação da lei nº 94-142 (*Education of All Handicapped Children*) as opções para a educação de alunos com perda auditiva, nos Estados Unidos, aumentaram significativamente, propiciando oportunidades de o ensino ocorrer em classes com alunos ouvintes.

Maxon e Brackett (1993 apud BRACKETT, 2002) apresentam os tipos de modalidades e auxílios disponíveis para a educação de alunos com perda auditiva, nos Estados Unidos.

A primeira forma de auxílio focalizada pelos autores é o assistente instrucional ou auxiliar de classe, o qual oferece suporte nas classes, para alunos com perda auditiva. Na proposta de *mainstreaming*, o papel desse auxiliar varia desde facilitar a comunicação entre o aluno com perda auditiva e professores ou colegas ouvintes, até documentar a linguagem instrucional, utilizada para posterior revisão. Outro profissional que pode participar do ambiente escolar é o intérprete, cujo papel será repetir exatamente a linguagem instrucional do professor, bem como as respostas e discussões dos alunos ouvintes. Em algumas situações, o intérprete poderá falar as respostas que estão sendo apresentadas em linguagem de sinais pelo aluno com perda auditiva.

Os autores acreditam que a educação inclusiva é uma modalidade de ensino que pode ser proporcionada para o aluno com perda auditiva. Nessa proposta, crianças com necessidades especiais freqüentam classes regulares e todo suporte deve ser oferecido dentro do ensino regular. O nível de ruído nas classes é um dos obstáculos para a implementação dessa proposta para alunos com perda auditiva.

Outra modalidade de ensino apresentada pelos autores é o *mainstreaming*, no qual a educação da criança com necessidades especiais ocorre

nas classes regulares e o professor é responsável pelo resultado da educação. Os serviços de suporte são providenciados fora da classe regular. O aluno pode participar parcialmente dessa modalidade de ensino e uma ou mais matérias são ensinadas por um educador especial. O professor da sala de aula é responsável pelas matérias ministradas dentro da classe regular. De acordo com as possibilidades, o aluno poderá participar apenas das atividades sociais da escola, como almoço, recreio, enquanto toda atividade acadêmica será desenvolvida por um professor especial.

A última modalidade de ensino abordada pelos autores refere-se ao ensino de alunos com necessidades especiais com outros estudantes que têm similar necessidades ou condições. A escola para surdos é um exemplo dessa modalidade, na qual alunos surdos irão se desenvolver em termos acadêmicos, comunicativos e sociais, interagindo com outros alunos com perda auditiva.

Um aspecto que antecede as discussões concernentes à modalidade de ensino relaciona-se a aspectos peculiares da perda auditiva. Esse aluno, como qualquer outra pessoa, está inserido em um grupo familiar e social; no entanto, exibe características particulares e necessita tanto de recursos específicos, como aparelhos de amplificação sonora individuais (AASI) como de adequações de condutas no ambiente familiar e escolar, para que lhe seja propiciada uma efetiva comunicação e desenvolvimento.

A seguir, serão considerados alguns aspectos inerentes à perda de audição.



1.2 Aspectos relevantes sobre perda auditiva

1.2.1 Terminologia

Quanto à terminologia relativa à perda auditiva, é discutido que a utilização do termo *surdo* seria menos estigmatizante, pois, para os defensores dessa terminologia, o surdo não seria um deficiente em relação à sociedade, mas diferente, no sentido de pertencer a um grupo minoritário de indivíduos possuidores de uma língua própria, a língua de sinais.

Cárnio (1997), após análise conceitual e filosófica dos termos, opta por utilizar indistintamente tanto a expressão "deficiente auditivo" quanto o termo "surdo". A autora apresenta os seguintes argumentos:

Analizando as definições, pode parecer que o termo surdo seja menos estigmatizante, traduzindo a sensação de um indivíduo mais completo, sem imperfeição. Entretanto, embora existam diferenças, tanto em nível lexicográfico quanto filosófico, pondera-se sobre a possibilidade de utilização dos dois termos como sinônimos, significando não uma incapacidade, porém uma ausência ou diminuição da audição. O estigma existente não reside na terminologia deficiente auditivo, mas sim nas oportunidades oferecidas ao surdo, em nível educacional, social e reabilitacional, as quais limitam suas potencialidades não respeitando esta pessoa como um ser diferente e tolhendo suas possibilidades de "ser". (p. 293)

No presente trabalho, também se optou por utilizar os termos "surdo" e "deficiente auditivo" como sinônimos, da mesma forma como não será enfocada a discussão lexical e filosófica, mas recairá o foco de atenção à perda auditiva, isto é, à dificuldade para ouvir.

A importância da audição e as conseqüências dessa privação sensorial são indiscutíveis, no desenvolvimento de uma criança. Muitas crianças adquirem a habilidade de linguagem falada durante os primeiros anos de vida. Isto é feito com o

próprio esforço da criança, sem uma instrução formal, sendo que tudo o que elas exigem é a oportunidade para interagir regularmente com pessoas que já utilizam a linguagem falada. Mas, quando o sentido da audição é ausente ou deficiente, a aquisição espontânea da linguagem falada torna-se mais difícil (BOOTHROYD, 1982).

A população de crianças deficientes auditivas apresenta uma grande variedade de características e necessidades. As deficiências auditivas diferem com relação à localização da lesão, causas, tempo de aquisição, grau de deficiência e estabilidade do limiar. Elas podem ocorrer isoladas ou em combinação com outras deficiências. Cada um desses fatores tem influência no tipo de intervenção, no sucesso da intervenção e, conseqüentemente, em todo o desenvolvimento psicossocial do deficiente (BEVILACQUA; FORMIGONI, 1997).

Conhecer a deficiência auditiva, desde sua prevenção até a inclusão da pessoa surda na sociedade, é algo desejável para os profissionais envolvidos nessa área de atuação. Dentre os aspectos ligados à perda auditiva, iremos destacar, neste estudo, o grau da perda auditiva, os recursos utilizados para possibilitar o acesso ao som e as formas de comunicação com a crianças ou adolescentes surdos. Consideramos que esses fatores influenciam diretamente a atividade do professor com um aluno surdo, na sala de aula.

1.2.2 Classificação das perdas auditivas

As perdas auditivas podem ser classificadas de diversas formas, levando-se em consideração os aspectos referentes ao momento em que ocorre o problema, local e grau da perda auditiva (RUSSO; SANTOS, 1994). Embora à primeira vista,



esses aspectos pareçam ser essencialmente clínicos, o impacto da perda auditiva no desenvolvimento de um indivíduo está inevitavelmente relacionado ao local, momento e grau da perda auditiva. Tais aspectos podem influenciar nas habilidades e dificuldades de um aluno com perda auditiva.

A perda auditiva pode ocorrer antes do nascimento (pré-natais), no momento do nascimento (peri-natais) ou durante o desenvolvimento da vida da criança ou do adulto (pós-natais) (BEVILACQUA, 1998). A principal consequência da perda auditiva reside em sua repercussão no desenvolvimento da comunicação o que, por conseguinte, poderá interferir em seu desenvolvimento. As perdas auditivas pós-natais, quanto mais tarde ocorrerem, poderão ter um menor impacto na comunicação e no desempenho acadêmico.

Quanto à localização, as perdas auditivas podem ser classificadas em condutiva, neurossensorial, mista e central. Na perda condutiva, a alteração está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio e, na maioria dos casos, essas perdas podem ser reversíveis, após determinado tipo de tratamento medicamentoso ou cirúrgico (ex. otites). Na perda neurossensorial, a alteração está localizada no ouvido interno (órgão de corti) ou em fibras do nervo auditivo. Esse tipo de deficiência auditiva é geralmente irreversível, como é o caso daquela causada pela meningite. Na perda auditiva mista, a alteração está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno e pode ser provocada por fatores genéticos, levando o indivíduo a apresentar uma malformação nos ossículos do ouvido médio e na cóclea. Na perda auditiva central, a alteração pode se localizar a partir do tronco cerebral até às regiões subcorticais e córtex cerebral (BEVILACQUA, 1998).

As alterações condutivas poderão trazer menores dificuldades no desenvolvimento acadêmico dos alunos com perda auditiva, pois, como foi

observado anteriormente, elas podem ser transitórias e ocorrer em grau leve a moderado. As perdas auditivas neurossensoriais podem ocorrer em grau leve a profundo e, caso o aluno apresente uma perda auditiva neurossensorial de grau leve ou moderado, as conseqüências e necessidades de intervenção no desenvolvimento escolar serão proporcionalmente menores.

Tem havido uma preocupação muito grande em esclarecer as habilidades comunicativas e auditivas da criança deficiente auditiva, levando em consideração o seu grau de perda auditiva.

Boothroyd (1989) ressalta que a perda auditiva leve não terá necessariamente efeito significativo no desenvolvimento da criança, não sendo indicada, nesse caso, a utilização de aparelho de amplificação sonora (AASI). A perda auditiva moderada pode atrasar, mas não impedir o desenvolvimento da fala e da linguagem. Com o uso de AASI e intervenção, as crianças com perda auditiva moderada podem desenvolver-se quase sempre normalmente.

Em relação à perda auditiva severa, o autor entende que pode impedir o desenvolvimento da fala e da linguagem, caso não haja intervenções. Porém, com AASI e intervenção precoce, a audição pode ainda ser a principal via para o desenvolvimento da fala e da linguagem. Portanto, é esperado que, para a maioria das crianças com perda auditiva severa, o desenvolvimento da fala e da linguagem ocorra quase normalmente, desde que acompanhado de AASI e intervenção precoce. Na perda auditiva profunda sem intervenção, o desenvolvimento da fala e da linguagem não ocorrerá. Com intensa intervenção, o desenvolvimento da fala e da linguagem pode ocorrer, mas lentamente e com dificuldade. Além do mais, a audição será um complemento para a leitura oro-facial. O nível de audição das

crianças portadoras de deficiência auditiva profunda pode contribuir, de maneira variada, para o desenvolvimento da fala e da linguagem.

Boothroyd (1993) relatou que, por muitos anos a expressão *surdez profunda* foi considerada sinônimo de surdez total, isto é, ausência total de resíduos auditivos. Esse conceito foi modificado com o avanço tecnológico alcançado nos últimos 30 ou 40 anos, o qual proporcionou uma amplificação sonora efetiva para uma grande população de surdos profundos.

Os surdos profundos diferem uns dos outros em termos de capacidade auditiva e eles podem ser classificados em grupos qualitativamente diferentes, ou seja, desde pessoas com perdas auditivas profundas que apresentam percepção de ritmo, entonação, vogais e muitos contrastes consonantais, até as pessoas com perdas auditivas profundas que percebem sons através da sensação tátil (BOOTHROYD, 1993).

Crianças e adolescentes com o mesmo grau de deficiência auditiva podem ter necessidades educacionais diferentes, isto é, mesmo apresentados os limiares auditivos similares, a percepção dos sons da fala pode não ser a mesma, pois existem outros fatores, além do grau da perda auditiva, que estarão influenciando diretamente o desenvolvimento dessas pessoas, como, por exemplo, o período do diagnóstico, a época da adaptação do aparelho de amplificação sonora individual, a participação familiar, o ambiente escolar adequado.

Caso o professor saiba exatamente as possibilidades auditivas e comunicativas do aluno surdo, poderá propiciar um ambiente de comunicação mais adequado e utilizar estratégias que efetivem a comunicação e auxiliem o aproveitamento escolar do aluno. Para que isso seja viabilizado, não é necessário que o professor seja um profundo conhecedor dos aspectos aqui destacados

inerentes à deficiência auditiva, porém é importante que reconheça que a população de alunos surdos não é um grupo homogêneo, no tocante às dificuldades e habilidades de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se importante que o contato diário com o aluno surdo seja suficiente para que essas diferenças sejam percebidas e trabalhadas.

1.2.3 Recursos utilizados para o aproveitamento da audição residual

Objetivando minimizar as conseqüências da deficiência auditiva, pesquisadores têm centrado esforços no aprimoramento dos aparelhos de amplificação sonora individual (AASI), coletivo (sistema de frequência modulada - F.M) e de outros dispositivos que possibilitam o acesso aos sons e a percepção dos sons, tais como o implante coclear (IC) .

O princípio básico dos aparelhos de amplificação sonora individual, segundo Northern e Downs (1989), é proporcionar o máximo de amplificação possível, aproveitando qualquer audição residual que exista.

Evans (1993) explica que o aparelho de amplificação sonora individual é um recurso que visa a fazer com que a informação sonora seja mais acessível ao usuário. O AASI representa um importante aspecto na recepção da comunicação, na qual se incluem o sinal sonoro e o falante. Também deve ser considerado como uma parte importante de um programa que tenha como objetivo minimizar as conseqüências da deficiência auditiva. O autor acrescenta que o AASI não restaura a audição normal, mas pode auxiliar de modo considerável a situação de comunicação.



O tipo de aparelho de amplificação sonora indicado para cada indivíduo, que apresenta perda auditiva, bem como a regulagem do mesmo devem ser determinados após a análise das características audiológicas e comportamento auditivo.

Outro recurso extremamente útil para auxiliar a percepção dos sons da fala, principalmente em ambiente ruidoso, é o sistema de frequência modulada (FM). Esse sistema, na verdade, é composto por rádios de frequência modulada (FM), nos quais a voz é transmitida por um microfone do transmissor FM usado pelo falante. Deve haver uma distância de 10 a 20 centímetros entre os lábios do falante e o microfone e isso irá assegurar que o sinal da fala seja mais intenso que o ruído de fundo (PHONIC EAR, 1995). Em termos receptivos, seria como se a fala estivesse sempre ocorrendo entre 10 a 20 centímetros de distância do ouvido do aluno que apresenta perda auditiva e utiliza aparelhos de amplificação sonora. Tal sistema proporciona a amplificação sonora em grupo, ou seja, um microfone enviando informação sonora a diversos alunos que utilizam aparelhos de amplificação sonora com sistema FM, e também há possibilidade de adequar a regulagem de acordo com as características audiológicas e do comportamento auditivo individual.

Bess e Sinclair (1985) ressaltam que o ruído e a reverberação dos sons, no ambiente escolar, diminuem a percepção da fala de alunos que utilizam aparelhos de amplificação sonora individual, sendo este um motivo significativo para a utilização do sistema FM.

Assim, o sistema FM é um importante elemento na educação de crianças com perda auditiva. Esse sistema utiliza um transmissor que envia a voz do professor diretamente ao ouvido do aluno, de maneira que o mesmo possa entender a voz do professor, mesmo com a presença de ruídos de fundo. O sistema ajuda a

diminuir o efeito que a distância do interlocutor tem sobre a compreensão de fala (PHONIC EAR, 1995).

Outro recurso tecnológico recente para dar acesso ao som, para pessoas com perda auditiva profunda, é o implante coclear.

O implante coclear é um dispositivo eletrônico, composto por duas partes, sendo a primeira, cirurgicamente implantada no ouvido, e a outra usada externamente como um aparelho auditivo. Os eletrodos (fios) são inseridos diretamente na cóclea, e produzem um estímulo elétrico que estimula diretamente os elementos neurais auditivos remanescentes (HOUSE; BERLINER, 1991).

Costa, Bevilacqua e Moret (1996) relatam que o implante coclear é um dispositivo que pode auxiliar um grupo de crianças com deficiência auditiva neurossensorial profunda, que, devido às suas características audiológicas, podem não se beneficiar de aparelhos de amplificação sonora individual.

Diversos estudos têm demonstrado que deficientes auditivos profundos que utilizam implante coclear desenvolvem as habilidades auditivas mais rapidamente que usuários de aparelho de amplificação sonora individual (ALVES, 2002; MIYAMOTO, 1995; TYLER, 1997; ZWOLAN, 1997).

Os recursos de amplificação sonora (AASI, FM e implante coclear) possibilitam o acesso às diferentes características sonoras envolvidas nos padrões da fala. Porém, o diagnóstico e intervenção precoces, além do trabalho integrado entre pais, crianças, terapeutas e professores, interferem diretamente na efetividade dos mesmos.

Destaca-se nesse processo o papel do professor, pois esse profissional permanece durante uma significativa parte do dia com o aluno surdo. Caso o professor saiba e esteja atento aos benefícios que esses recursos trazem para esse

aluno, talvez possa auxiliar na otimização de aproveitamento desses recursos. Dessa forma, os professores podem observar se os dispositivos de amplificação sonora estão funcionando e também podem estimular principalmente os alunos adolescentes, os quais são mais resistentes ao uso dos recursos, para que façam uso dos mesmos. Outro aspecto importante e simples é a adequação da distância em que se estabelece a comunicação, a fim de que se possa ter o melhor aproveitamento dos recursos, especialmente do aparelho de amplificação sonora individual, que é o mais utilizado por pessoas surdas. Cabe destacar que não basta fazer uso desse aparelho, mas também propiciar a utilização adequada do mesmo.

1.2.4 Diferentes abordagens utilizadas para a comunicação com a criança com perda auditiva e a comunicação no ambiente escolar

Além dos recursos desenvolvidos para o aproveitamento da audição residual, diferentes abordagens são utilizadas no processo de habilitação e reabilitação do deficiente auditivo.

As propostas empregadas para o desenvolvimento da comunicação com pessoas deficientes auditivas são representadas pelas abordagens orais e gestuais. Historicamente, ambas as abordagens têm recebido tanto elogios como críticas.

Bess e Humes (1998) afirmam que, para atingir o objetivo de a criança deficiente auditiva se comunicar oralmente, os profissionais utilizam diferentes estratégias. Alguns usam a amplificação sem ênfase na visão para a recepção das informações. Outros enfatizam a leitura oro-facial, em relação à audição, ou salientam o uso combinado da audição e da leitura oro-facial de maneira uniforme.



Seja qual for a modificação empregada, tal abordagem não permite o uso de sinais ou alfabeto manual. O meio de expressão desejado é a fala.

Os autores referem que outra abordagem popular adotada é o método conhecido como comunicação total. A comunicação total combina o método auditivo-oral com os sinais e o alfabeto manual. A ênfase está na recepção da informação por todos os meios possíveis, incluindo a amplificação, a visão e os gestos.

Também com o intuito de propiciar o desenvolvimento comunicativo de pessoas que não escutam, tem sido debatida nos últimos anos a proposta de uma educação bilíngüe. Essa outra abordagem tem como pressuposto básico que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda opção, a língua oral oficial de seu país. Essa aquisição deve ocorrer, preferencialmente, através do convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais.

Behares (1993) relata que a educação bilíngüe propõe permitir à criança desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, da cultura ouvinte majoritária. Assim, o enfoque bilíngüe almeja que a criança surda tenha um acesso rápido e natural à língua de sinais, por meio de pessoas surdas da comunidade. Por outro lado, agentes da comunidade de ouvintes, como, por exemplo, professores de surdos, devem possibilitar o acesso à língua oral e escrita dessa comunidade de ouvintes, potencializando com esse contato a adaptação e integração da criança surda à comunidade de ouvintes.

Nas propostas educacionais acima descritas, fica claro que tais abordagens são bastante distintas e, para sua prática, tornam-se necessários estudos e trabalhos sistemáticos, com o intuito de alcançar o objetivo comum em

todas as propostas, que é o de propiciar o desenvolvimento da pessoa que apresenta perda auditiva.

Nos últimos anos, temos nos deparado com inúmeras discussões sobre a forma de comunicação utilizada pelas pessoas com perda auditiva, tanto no meio social como no ambiente escolar. O enfoque dessas discussões é o impasse entre a modalidade oral e a gestual de comunicação no sistema de ensino.

Um importante fator que tem permeado as discussões no âmbito da educação é a possibilidade de ser utilizada a linguagem de sinais no sistema educacional. A linguagem de sinais, estaria garantindo o acesso aos conhecimentos, utilizando-se como meio, uma linguagem que é, segundo os defensores dessa proposta, a mais apropriada para tais crianças.

Felipe (1997) indaga: se já está comprovado que a língua que uma criança surda adquire naturalmente é a língua de sinais, por que a sociedade insiste em ensinar e passar todos os conhecimentos científicos e socioculturais somente através de uma língua oral-auditiva, que é aprendida de modo artificial e, na maioria dos casos, insatisfatoriamente?

Há autores que defendem que a linguagem de sinais é muito mais que um meio para a comunicação e que faz parte da “cultura dos surdos” (PERLIN, 1998; PINTO, 2001; SKLIAR, 1998). As fundamentações apresentadas são referentes à argumentação de que a surdez foi medicalizada, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos de uma pedagogia corretiva, negando assim a existência de uma comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, as quais determinariam o conjunto de diferenças dos surdos, em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.



Ao pensar em uma cultura própria, imagina-se que sejam pessoas que tenham uma língua e também costumes e tradições. Verifica-se que muitas vezes esse grupo pode ser minoritário e, para ter ascensão, assimila uma outra cultura dominante.

Ainda em relação à "cultura surda", na qual a língua de sinais tem sido defendida extensivamente, é preciso lembrar que realmente ela pode ser um meio para muitas crianças surdas se comunicarem, no entanto, é preciso pensar com quais pessoas essa criança irá se comunicar, se relacionar e trabalhar, no futuro. Não é possível esquecer que as pessoas vivem em uma sociedade oral e os outros aspectos de uma cultura, como os costumes e tradições, serão os mesmos, isto é, nesse prisma, o único diferencial entre crianças surdas e ouvintes é a língua, de modo que nesse momento, as crianças surdas que se comunicam oralmente parecem não pertencer ao mesmo grupo daquelas que não utilizam a língua oral.

Bueno (1998) destaca que, ao contrário do passado, a língua oral e seus adeptos agora se transformam em grandes vilões, na educação dos surdos. O autor faz uma análise crítica sobre o que vem sendo considerado como "tábua de salvação" para as pessoas com perda auditiva, que é o reconhecimento de "comunidades de surdos", acrescentando que o oralismo é considerado como vilão e a linguagem gestual a forma de defender uma minoria oprimida. Além disso, afirma que os teóricos da surdez, ao apresentarem a concepção de cultura dos surdos, acabam criando um grande reducionismo, no qual o mundo passa a ser dividido entre "cultura ouvinte" (dominadora) e "cultura surda" (dominada). No texto, o autor faz os seguintes questionamentos:



[...] será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos como uma mulher, negra, pobre, latino-americana, vivendo em pequena localidade rural e surda e um homem, branco, rico, europeu, vivendo em metrópole e surdo? Que a surdez é um traço de identificação entre eles não se nega. Mas isso é suficiente para considerá-los como "pares" ou como "iguais"? Eles fazem parte de uma mesma comunidade só por serem surdos? Da forma como a existência de grupos de surdos é tratada, fica-se sem saída. Se consideramos que a surdez é o único fator para a existência de uma "comunidade surda", deveremos negar a importância das determinações de raça, classe e gênero que, se servem para o restante da humanidade, não se encaixam no caso dos surdos. Se, entretanto, entendermos que essas determinações de raça, classe e gênero são importantes para a análise das culturas, como tratar o "surdo" e a "comunidade surda" sem levá-las em consideração?

Os surdos não podem ser considerados um grupo homogêneo e, dessa forma, não se pode ignorar as diferenças significativas que cada um carrega, as quais são frutos de suas características pessoais, de sua história de vida e dos processos sociais pelos quais cada um se fez surdo e, ao mesmo tempo, se fez homem ou mulher, negro ou branco, médico ou pedreiro (BUENO, 2000).

O conhecimento da cultura e mais especificamente da língua do grupo dominante é essencial, se alguém quer melhorar sua situação e ter uma mobilidade social bem sucedida (BECKER, 1977).

Assim, diferentes estratégias deveriam ser propostas e discutidas para a população de alunos surdos, isto é, alunos surdos que se comunicam oralmente terão diferentes necessidades em relação àqueles que se comunicam de maneira gestual. O modo de comunicação adotado em sala de aula deverá ser adequado às necessidades e características do aluno surdo.

Como exposto anteriormente, a utilização da língua oral ou gestual no ambiente escolar envolve questões complexas, de maneira que o domínio de estratégias para viabilizar cada uma dessas modalidades deveria ser conhecido pelo educador.

Na proposta gestual ou na bilíngüe, a qual inclui a modalidade oral e gestual, caso o aluno com perda auditiva chegue ao período escolar sem o domínio da comunicação oral, o professor do ensino regular necessitará do auxílio de um intérprete.

No Brasil, as experiências com a educação bilíngüe ainda estão restritas a poucos centros e um dos motivos é a dificuldade de implantação, pois envolvem pessoas surdas e ouvintes com o domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Na educação bilíngüe, o aluno irá ouvir e falar por meio do intérprete, sendo que o ato de interpretar consiste no processo cognitivo pelo qual se trocam mensagens de uma língua a outra, sejam elas orais ou sinalizadas, e dessa forma, o ato de interpretar não se restringe a uma simples tradução (LACERDA, 2000).

Por outro lado, se o aluno com perda auditiva tem a possibilidade de se comunicar oralmente, na sala de aula, também há necessidade de informações que efetivem tal comunicação.

O ruído, a distância e a reverberação presentes na sala de aula dificultam sobremaneira a percepção da fala do professor pelo aluno deficiente auditivo. Assim, algumas estratégias de comunicação podem ser utilizadas, para auxiliar essa situação.

Nesse sentido, Bevilacqua e Balieiro (1987) ressaltam que, quando estamos diante de um aluno deficiente auditivo na sala de aula, de maneira geral podem ser empregadas estratégias como:

- sugerir que o aluno se sente próximo ao lugar onde o professor fica a maior parte do tempo;



- sugerir que o aluno não se sente de frente para a janela, pois muitos desses alunos necessitam de apoio visual, ou mesmo da leitura oro-facial, para entender a situação, de modo que a iluminação deve ser um fator favorável ao aluno;
- o professor deve repetir as informações que o aluno não conseguiu acompanhar e, se for preciso, fazê-lo individualmente;
- em perdas auditivas unilaterais, o professor deve saber qual é o ouvido bom da criança, para se posicionar sempre que necessário desse lado;
- não exigir a execução de atividades que muitas vezes são impossíveis para o aluno, como, por exemplo, o ditado de palavras isoladas.

Independente da forma de comunicação adotada pelo professor, é importante pensar na criança ou adolescente deficiente auditivo como um aluno que necessita de adequações relacionadas ao seu comprometimento, para que se possa auxiliar o desenvolvimento pleno dessas pessoas.

1.2.5 A educação do aluno com perda auditiva no Brasil

O estudo do percurso da educação do surdo no Brasil mostra que, de uma forma geral, historicamente nunca esteve voltada para a instrução. O objetivo principal da escola era estabelecer uma forma de comunicação e existia uma grande preocupação em fazer com que a criança falasse e posteriormente se comunicasse, mesmo que gestualmente (SOARES, 1999).

Os resultados encontrados, de maneira geral, na prática da educação especial para alunos deficientes auditivos, levam muitos autores a afirmar que existe a necessidade de mudanças urgentes, no modelo educacional brasileiro.

A urgência em se obter sucesso no processo educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, associada às afirmações relacionadas à minimização do estigma ou segregação, têm alicerçado os discursos a favor de uma mudança na estrutura do ensino no Brasil.

Bueno (1994) afirma que a educação do deficiente auditivo, no Brasil, tem respondido fundamentalmente, durante todo o seu transcurso histórico, à legitimação da seletividade escolar, porque,

- mesmo centros mais desenvolvidos, não têm dado conta sequer do princípio constitucional de acesso à escolaridade das crianças dos sete aos quatorze anos, estágio que, de alguma forma, a educação regular já atingiu. Isto é, para as crianças normais pode-se afirmar que nos grandes centros, senão a grande maioria da população, pelo menos uma boa parcela dela tem acesso ao ensino básico e que hoje o problema reside na permanência qualificada de parte significativa dos que ingressam na escola. No caso da Educação Especial isto não se confirma, já que as estimativas têm mostrado que apenas 10 a 15% da população deficiente em idade escolar conseguem receber alguma forma de atendimento educacional;
- os resultados, mesmo considerando-se apenas o acesso ao mínimo de conhecimento básico deixam muito a desejar, pois a maioria da clientela não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade e, dentro dela, mal conseguem se apropriar do conhecimento matemático básico e da linguagem escrita;
- a falta de clara delimitação entre as responsabilidades dos serviços de saúde e de Educação Especial, ambos extremamente necessários ao atendimento das necessidades da criança deficiente, impede o estabelecimento de políticas públicas que respondam efetivamente a essas necessidades (p.36).

A inclusão no ensino regular do aluno deficiente auditivo que pertence às classes média e alta da sociedade vem ocorrendo com mais freqüência, mesmo em um período que antecedeu todas essas discussões. Muito provavelmente, esse fato se deve às condições às quais esse aluno deficiente auditivo foi exposto, durante seu desenvolvimento, tendo acesso a um dispositivo de amplificação sonora adequado às características da perda auditiva e ao trabalho conjunto entre terapeutas, família e professores, os quais são chaves fundamentais para o sucesso do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças deficientes auditivas.

Uma grande parte dos deficientes auditivos oriundos de classes sociais mais elevadas são encaminhados para classes regulares e lá conseguem níveis altamente satisfatórios de escolarização, chegando muitos deles a atingir o ensino superior. Esses indivíduos dispõem de diagnóstico seguro e rápido, atendimento reabilitacional constante e eficiente, além de inserção em processos escolares de qualidade compatível com suas necessidades. Praticamente todos esse atendimentos são efetuados nos sistemas privados de educação e saúde, aos quais o acesso é determinado pelas condições econômicas (BUENO, 1994).

Como citado anteriormente, a educação dos surdos no Brasil mistura-se com a defesa de diferentes modalidades de comunicação, de tal forma que, em determinados momentos, a abordagem oral é valorizada e, em outros, a ênfase é na abordagem gestual .

Atualmente, diversos trabalhos (FELIPE, 1997; FRANCO, 2000; PERLIN; QUADROS, 1997) mostram que não é possível a escolarização do surdo ocorrer de maneira satisfatória utilizando-se a comunicação oral. A justificativa freqüentemente fundamenta-se no fato de essas crianças não dominarem a língua oral e de a língua gestual ocorrer de maneira mais natural, possibilitando que a criança se desenvolva de maneira análoga à criança ouvinte, caso seja preservado o "direito" da utilização de outra forma de comunicação. Esses argumentos são respaldados nos inúmeros fracassos escolares, na escolarização da criança deficiente auditiva.

A educação do aluno surdo na perspectiva da educação inclusiva, deve ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização dos surdos ao uso de qualquer modalidade de língua e de ampliá-la para o campo sócio-político, verificando as razões que levam determinados surdos a alcançar posição diferenciada no meio social e quais as que relevam a maioria de ocupar posições de

subalternidade, quer seja na sociedade em geral, quer dentro das próprias comunidades surdas. Mesmo sem negar o acesso a que os indivíduos surdos possam ter à língua utilizada pelas comunidades de surdos, historicamente constituídas, não se pode descuidar da oferta de possibilidades para se apropriarem da língua majoritária, a fim de permitir a manutenção de relações sociais entre surdos e ouvintes. Além disso, existe a necessidade de resgatar as funções essenciais da escola, elaborando-se projetos pedagógicos e acompanhamento efetivo, no sentido da avaliação dos resultados alcançados, em todo e qualquer tipo de escola. Cabe destacar também a necessidade de se elaborar uma política educacional que amplie o acesso de todo e qualquer indivíduo deficiente (e, entre eles, os surdos) a uma escola de qualidade, que contribua, de forma efetiva, para sua inserção crítica e participativa no meio social (BUENO, 2001).

Por outro lado, pesquisas têm demonstrado a possibilidade de crianças surdas terem acesso ao som. Assim, crianças que tiveram possibilidade de diagnóstico precoce e intervenção adequada não fazem parte da população de surdos que se encontram no centro da discussão da inclusão do deficiente auditivo, pois essas, sempre estiveram incluídas. Não negamos que, mesmo com condições ideais, poderão existir crianças que, por características pessoais, não desenvolvam a comunicação oral, porém, se não oferecermos as condições adequadas, não teremos essa avaliação.

Couto-Lenzi (1997) questiona se as autoridades que discutem a inserção do surdo na escola estão conhecendo os recursos tecnológicos na área da audição e se elas têm conhecimento de que mesmo surdos profundos apresentam grandes possibilidades de desenvolver a função auditiva. Outra indagação apresentada é se as crianças surdas estão recebendo as condições necessárias, não só para que

possam adquirir a língua de seu país, à qual têm direito como cidadãos, mas também de serem devidamente diagnosticadas, educadas e integradas. Em seu trabalho há alguns exemplos nos quais as crianças e adultos obtiveram condições de educação suficientes para estarem inseridos, não apenas na escola, como também na sociedade. Os exemplos abaixo destacados referem-se a alunos que apresentam deficiência auditiva profunda:

- R.K., 30 anos, surdo profundo desde os 4 anos, formado em medicina, casado e com uma filhinha, vive integrado na família, no trabalho e no grupo social a que pertence;
- E.P., surda profunda, hereditário, casada, mãe de família, com filhos ouvintes, com os quais conversa e os orienta;
- A.F., 8 anos, surdo profundo,[...] se comunica oralmente, [...] está em escola comum desde os 6 anos;
- M.B., surdo profundo,[...] começou sua educação com 14 meses, foi integrado em escola regular a partir de 3 anos de idade. Está com 13 anos, cursa o 1º grau, com nível de comunicação normal, apenas com pequenas incorreções fonéticas esporádicas. (p.25)

Goldstajn (2001) relata a trajetória de seu filho surdo desde o diagnóstico com um ano de idade até a conclusão do 3º grau, na qual os trechos destacados exemplificam o percurso escolar:

- Quando ia começar a 5ª série tivemos uma conversa seríssima com sua fono. Queríamos saber qual seria a limitação decorrente de sua perda auditiva. Lembro-me como se fosse hoje: "João poderá cursar a faculdade que quiser, menos ser advogado! Acho que será de extrema dificuldade para ele..."
- João seguia seu caminho,...passou para o 2º grau sempre em escolas pequenas. Gostava muito de História, mas quando chegou a hora de prestar vestibular, achou que cursar essa matéria não iria lhe trazer sustento e resolveu prestar exame para... pois é, DIREITO!...
- João foi aprovado para iniciar sua pós graduação em direito tributário em agosto de 1999. (p.207)

Não se observa no discurso da inclusão a preocupação clara e estratégias concretas para verificar quais seriam as necessidades e os recursos mais apropriados para as diferentes necessidades do grupo de crianças surdas. A ênfase dos argumentos demonstra que realmente existirão desafios pedagógicos, mas, no caso da criança deficiente auditiva, a língua de sinais está sendo o

instrumento para se enfrentar esses desafios. Não se notam, com a mesma ênfase, citações relacionadas à aquisição de aparelhos de frequência modulada, os quais poderiam diminuir os efeitos do ruído, distância e reverberação na sala de aula.

O que parece alarmante é o baixo investimento em diagnóstico, intervenção precoce e em recursos de alta tecnologia, os quais possibilitariam aos deficientes auditivos profundos o acesso ao som. Dessa forma, explica-se a opção de utilização da comunicação oral no ensino continuar sendo privilégio de uma minoria.

1.2.6 Conhecimento dos professores de classes de ensino comuns com relação aos alunos com perda auditiva

São bastante conhecidas as dificuldades que os professores apresentam e precisam ser superadas, para um ensino de boa qualidade. A educação da criança surda, que é um processo complexo, propicia ainda maiores desafios para os educadores. Tais desafios derivam da diversidade de metodologias de comunicação, do ambiente educacional inadequado, das dificuldades do domínio da língua pelo surdo em relação aos estudantes ouvintes, do preparo limitado oferecido pelas Universidades aos professores e da falta de pesquisas em campo sobre o processo de ensino de crianças surdas (AKAMATSU; STEWART, 1987).

Quando se faz referência ao aluno deficiente auditivo, é importante que o professor conheça os aspectos que permeiam o desenvolvimento desse aluno.

Existem algumas peculiaridades em relação ao ensino da criança deficiente auditiva e, assim, os professores de crianças surdas terão necessidade de empregar diferentes estratégias para ensinar (LANG; MCKEE; CONNER, 1993).

A primeira consequência da perda auditiva neurosensorial profunda é a dificuldade da aquisição da linguagem oral. De acordo com as oportunidades que teve em seus primeiros anos de vida, a criança pode chegar à escola sem ter adquirido a linguagem oral e não apresentar linguagem alguma.

A Secretaria de Educação Especial, órgão do Ministério da Educação e do Desporto, em 1997, refere-se ao aluno surdo, dizendo:

O que se constata é que o ritmo da aprendizagem, devido a bloqueios na comunicação costuma ser mais lento [...]. Não se trata de uma limitação intelectual impeditiva do processo de aprendizagem e sim de uma característica decorrente das implicações impostas pela surdez e pela tardia ou não participação nos programas de estimulação precoce e de educação pré-escolar, que dificultam o aprendizado da língua portuguesa (na modalidade oral) e no que se refere à aquisição da língua brasileira de sinais (BRASIL, 1997, v.1, 290).

Diversos aspectos são fundamentais para a compreensão e auxílio no desenvolvimento global dos alunos com deficiência auditiva: princípios básicos e recursos para a habilitação e reabilitação do deficiente auditivo, a detecção e a intervenção precoce, as características de cada tipo e grau de perda auditiva, dispositivos de amplificação sonora, desenvolvimento da função auditiva e de fala e linguagem, as atividades comunicativas, as diferentes abordagens educacionais, o papel da família e da escola no desenvolvimento dessas pessoas.

Pesquisas sobre o conhecimento prévio da prática de ensinar alunos com perda auditiva demonstram que, com o passar do tempo, os professores adquirem melhores estratégias, e conseqüentemente, existe uma melhora nessa prática (ESTABROOKS, 1985 apud MARLATT, 2001).

Com o intuito de se verificar os conhecimentos dos professores sobre a deficiência auditiva para efetivarem sua prática educacional, diversos trabalhos têm sido desenvolvidos. Em estudo realizado sobre o ensino de deficientes auditivos em

São Paulo, observou-se que 64% dos professores entrevistados que atuavam nas classes regulares encontravam dificuldades para trabalhar com alunos deficientes auditivos. Esses professores alegavam que o que mais agravava esse problema era a dificuldade de comunicação existente entre professor e aluno, gerando grande entrave no processo de ensino e aprendizagem (RODRIGUES, 1991).

Teixeira e Delgado (1999) constataram que, apesar de os professores não possuírem informações adequadas relacionadas aos aspectos específicos da deficiência auditiva, acabam desenvolvendo condutas facilitadoras, durante a comunicação com o deficiente auditivo.

Sacaloski (2001) avaliou a inserção do deficiente auditivo no ensino regular. Em seu trabalho, foi feita a caracterização da população de deficientes auditivos e, em seguida, a comparação do seu desempenho com o de alunos ouvintes. Além disso, foi coletada a opinião de pais, professores e dos próprios estudantes, sobre a inclusão de crianças com perda auditiva na rede regular de ensino. Os resultados mostraram que a maioria dos professores classificou os alunos com perda auditiva como "pouco deficientes" ou "normais". Além disso, comentou que esses alunos eram capazes de acompanhar a aula com desempenho satisfatório, porém, isso não foi comprovado quando foi feita a comparação de notas dos dois grupos.

Em uma pesquisa que enfocava a inclusão da criança deficiente auditiva, no ensino regular das redes de ensino estadual, municipal e particular, um dos aspectos verificados foi que a maioria (81,62%) dos professores participantes sentiu-se despreparados para atuar com a criança deficiente auditiva, apesar de vários desses professores (45,91%) já terem atuado com alunos deficientes auditivos (BUFFA, 2002).



Luckner (1991a) verificou a percepção de professores de classes regulares em relação à educação dos alunos deficientes auditivos. Nesse estudo, foi evidenciado que a maioria dos entrevistados não recebeu nenhuma informação sobre o impacto da deficiência auditiva, no desenvolvimento escolar dos estudantes. Além disso, os professores não fizeram visitas a classes especiais para deficientes auditivos e os trabalhos normalmente eram realizados sem a participação de professores especializados na equipe de trabalho.

Embora diversos fatores interfiram no desenvolvimento de adolescentes deficientes auditivos, o processo educacional apresenta um destaque especial nesse aspecto. Apesar da importância da escola no desenvolvimento do aluno surdo, a maioria dos programas de preparação dos professores para o trabalho com alunos deficientes auditivos enfatiza o primeiro grau e geralmente não se ministram cursos para a preparação de professores de segundo grau (LUCKNER, 1991b). Nesse sentido, foi feita a comparação da percepção de professores de alunos deficientes auditivos de primeiro e segundo graus, tendo-se verificado que os professores recebem diferentes treinamentos para atuar com alunos surdos no primeiro e segundo grau, sendo que as habilidades mais específicas para o trabalho com a deficiência auditiva são melhor abordadas no primeiro grau (LUCKNER, 1991c).

Lass et al (1986) verificaram os conhecimentos de profissionais que atuam com pessoas com perda auditiva. Um questionário que abrangia vários aspectos da perda auditiva, habilidades de comunicação e características da deficiência auditiva foi aplicado a professores de classes comuns, professores de classes especiais e supervisores de reabilitação, os quais participaram do processo

de integração do deficiente auditivo. Os resultados demonstraram que esses profissionais possuem pouco conhecimento sobre a deficiência auditiva.

Em outro estudo, também por meio de questionário, foi analisado o conhecimento de professores sobre distúrbios auditivos e a atitude dos mesmos em relação à inclusão de crianças deficientes auditivas no ensino regular, cujos resultados apontaram conhecimento limitado e que os professores preferiam ensinar alunos deficientes auditivos que tivessem atendimentos individualizados, para trabalhar as suas dificuldades. Um fato que surpreende, nesse trabalho, é que os professores não consideraram o aparelho de amplificação sonora individual como um recurso importante para o aluno. Esse resultado foi atribuído à falta de informação sobre recursos de amplificação. Outro aspecto importante é que a maioria dos participantes não achou os programas de treinamento, adequados para preparar o professor do ensino regular para atuar com alunos deficientes auditivos em um ambiente inclusivo (MARTIN et al., 1988).

A atuação do professor na sala de aula pode ter grande influência e determinar a extensão em que o potencial de cada criança deficiente auditiva será alcançado, no ambiente do ensino regular (SANDERS, 1982a).

É muito importante que o professor e a equipe responsável pela educação recebam orientações sobre as condições e necessidades de alunos com distúrbios auditivos (MARTIN et al., 1988).

Fernandes (1997) mostra que as questões que o professor apresenta como dificuldades no trabalho com um aluno surdo, em sala de aula, são principalmente de ordem econômica e funcional, mais do que propriamente na forma de lidar com esse aluno. O autor destaca o enfoque atual, que é a discussão

de uma educação bilingüe, na qual o professor de uma turma regular não necessariamente deve ter domínio da linguagem de sinais.

Diante dos aspectos expostos, entende-se que, na área de educação dos deficientes auditivos, há muitos desafios a serem superados. Assim sendo, a verificação das atitudes, opiniões e conhecimentos dos professores sobre a deficiência auditiva poderão auxiliar na superação desses desafios e, desta forma, possibilitar a esses profissionais uma adequada habilidade na sua área de trabalho, a serviço do ensino dos alunos surdos.

1.3 Atitudes sociais em relação à inclusão

Para se viabilizar a inclusão, um aspecto que merece destaque é a compreensão das atitudes sociais das pessoas envolvidas com essa proposta. As modificações no ensino impostas por lei não irão garantir a efetividade da inclusão. Desse modo, a verificação das atitudes sociais dos professores diante da inclusão pode representar um aspecto importante, na implementação dessa nova proposta.

Marchesi e Martín (1995) afirmam que a atitude é uma variável de grande peso para a determinação e explicação dos resultados encontrados na prática das propostas de ensinar junto alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Os autores, ao avaliarem essa perspectiva de ensino, na Espanha, relatam que, em relação às atitudes, é possível notar a estreita inter-relação com o tipo de projeto de educação. Nesse estudo, foi constatado que os professores dos Centros com melhor funcionamento têm, em geral, boas atitudes, o que os faz enfrentar melhor os problemas cotidianos. Observa-se, inclusive, que os Centros que não possuem um projeto de educação consolidado, mas apresentam atitudes

positivas dos professores, acabaram evoluindo e alcançando um projeto de educação melhor. Também, uma experiência inicial positiva cria expectativas profissionais positivas, produzindo, conseqüentemente, atitudes positivas, enquanto uma experiência negativa ou frustrante pode fazer com que desapareça o interesse do professor, na mudança educacional.

O tema atitude social por muito tempo foi estudado para entender o comportamento humano e, nesse momento, em que se discute uma mudança de postura frente ao sistema educacional e implicitamente da sociedade, em relação às pessoas deficientes, parece ser de grande relevância entender as atitudes sociais diante desse novo paradigma.

De acordo com Rodrigues (1973), as atitudes sociais são predisposições de comportamentos ante uma determinada situação. Tais atitudes derivam de valores internalizados anteriormente durante o processo de desenvolvimento de cada indivíduo e não são diretamente observadas, mas sim inferidas. Dessa forma, as atitudes constituem bons preditores de comportamentos e, assim, se soubermos que uma pessoa é favorável ao catolicismo, poderemos prever com alta probabilidade de acerto que ela vai à igreja aos domingos, respeita os dias santos, batiza seus filhos na Igreja Católica etc. Portanto, o conhecimento das atitudes de uma pessoa em relação a determinados objetos permite que se façam inferências acerca de seu comportamento.

As opiniões das pessoas derivam de um conjunto comum de valores subjacentes, como, por exemplo, a igualdade de direitos. Assim, uma pessoa que afirma que devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas ou que o direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos, muito provavelmente visualize outros aspectos relacionados à organização da



sociedade, na mesma direção. As atitudes representam os nossos gostos e antipatias, as nossas afinidades e aversões a situações, objetos, grupos ou quaisquer outros aspectos identificáveis do nosso meio, incluindo idéias abstratas e políticas sociais (BEM, 1973).

Da mesma maneira, Kreck, Crutchfield e Ballachey (1969) acreditam que as ações sociais do indivíduo sejam reflexos de suas atitudes. Dessa forma, o comportamento segregacionista de um indivíduo em relação a uma população (ex. judeus) é reflexo de suas crenças, sentimentos e atitudes.

Atitude social refere-se a um sentimento favorável, ou não, a um objeto social, sendo que este pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer produto da atividade humana. As atitudes sociais desempenham funções específicas para cada um de nós, ajudando-nos a formar uma idéia mais estável da realidade em que vivemos, e representam uma base para uma série de situações sociais importantes, tais como as relações de amizade e conflito. Os esforços dos cientistas sociais em promover o bem-estar levam em consideração o papel desempenhado pelas atitudes no comportamento humano e a promoção desse bem-estar requer mudanças de atitudes. As atitudes são formadas pelos componentes cognitivo, afetivo e comportamental (RODRIGUES, 1973).

O componente cognitivo da atitude é constituído pelas crenças, conhecimentos e a maneira de encarar uma determinada situação. Nesse sentido, se questionarmos a um empregado de uma fazenda, no Mato Grosso, sobre um problema no sistema de pressurização da cápsula Apollo, é improvável que se obtenha uma resposta que indique uma atitude dessa pessoa em relação a esse tópico. Se, por outro lado, perguntarmos a sua posição em relação ao tipo de

alimentação do gado pelo qual é responsável, é provável que ele tenha uma representação cognitiva estruturada desse assunto (RODRIGUES, 1973).

O componente afetivo é definido pelo autor como sendo um sentimento favorável, ou não, a um determinado objeto social e é o componente mais nitidamente característico das atitudes. Kreck, Crutchfield e Ballachey (1969) apresentam esse aspecto como o componente sentimental de uma atitude, o qual está relacionado às emoções ligadas ao objeto, indicando se o mesmo é agradável ou desagradável, apreciado ou não. Assim, uma pessoa pode crer na existência de vida em outros planetas ou acreditar que a lua foi, outrora, uma parte da Terra, porém, pode manter essa crença e essa opinião no componente cognitivo, sem unir isto a qualquer traço afetivo. Não se poderia dizer então que tal pessoa tem uma atitude em relação à existência de vida em outros planetas ou em relação à origem da lua. Os mesmos objetos, todavia, poderão ser alvo de atitudes por parte de outras pessoas. Estas acrescentariam uma conotação afetiva às suas cognições acerca da existência de vida em outros planetas e acerca da origem da lua, e demonstrariam isto ao engajar-se em discussões acaloradas sobre tais tópicos (RODRIGUES, 1973).

As atitudes humanas também possuem um componente ativo, que seria a tendência a uma ação, o qual guarda uma forte relação com os componentes cognitivo e afetivo. As atitudes são propiciadoras de um estado de prontidão, que ativado por uma motivação específica, resultará num determinado comportamento. Dessa maneira, as atitudes sociais criam um estado de predisposição à ação que, combinado com uma situação específica desencadeante, resultará em comportamento (RODRIGUES, 1973). Caso um indivíduo tenha uma atitude favorável em relação a um determinado objeto, estará disposto a ajudar,

recompensar ou sustentar esse objeto, contudo se sua atitude for desfavorável, estará disposto a prejudicar, punir ou destruir tal objeto. Se uma pessoa tem atitudes favoráveis em relação aos judeus, poderá ter uma tendência a procurá-los, aceitá-los como amigos, ajudá-los e tratá-los como iguais; ao contrário se as atitudes forem desfavoráveis, provavelmente a pessoa apresente comportamento anti-semita, evitando-os, rejeitando-os e tratando-os como pessoas inferiores (KRECK; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Da mesma forma, se um professor exhibe atitudes favoráveis ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, é provável que apresente, em sala de aula, um comportamento que favoreça a convivência e a aprendizagem desses alunos (REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000).

A inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula comuns representa um processo complexo, envolvendo educadores, políticos e comunidade. Embora na proposta da inclusão haja a necessidade do envolvimento de todos esses setores, os professores exercem um papel muito importante no bom andamento desse processo. A predisposição dos professores em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é um fator extremamente condicionante para a obtenção de bons resultados. Por isto, uma atitude positiva já se constitui como um passo importante, que facilita a educação desses alunos na escola inclusiva. No entanto, as atitudes são processos complexos que vão sendo gerados ao longo do tempo, que se modificam de acordo com as experiências e que, por sua vez, moldam os próprios resultados dessas experiências. A concepção dos professores no processo educacional e o papel dos mesmos nesse processo são fatores importantes para a compreensão das suas atitudes. Assim, os professores que valorizam sobretudo o desenvolvimento do conhecimento e a progressão acadêmica, provavelmente apresentem maiores dificuldades em aceitar os alunos



que não irão progredir com um ritmo normal. Além disto, a baixa expectativa, no campo educacional, em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais terá influência em seu ritmo de aprendizagem. Outro aspecto importante que expressa a atitude do professor e influencia na prática docente é a sua concepção acerca das causas dos problemas de aprendizagem desses alunos. Caso o professor atribua as dificuldades ou o fracasso escolar à própria criança ou a seus familiares e não à escola ou a sua história educacional, torna-se mais difícil para ele visualizar a importância de modificar as condições nas quais o aluno está aprendendo (MARCHESI; MARTÍN, 1995).

A base na qual está alicerçada a proposta da inclusão, que enfatiza o reconhecimento do direito à cidadania plena de todas as pessoas e a igualdade de direitos, parece ser inquestionável e possivelmente demande uma atitude positiva por parte das pessoas, em termos ideológicos. Entretanto, também é necessário analisar se as pessoas envolvidas com essa proposta estão dispostas a realizar alterações no seu dia-a-dia, para que a inclusão se efetive.

A educação inclusiva envolverá a mudança de conceitos padronizados de capacidades individuais e também necessitará que a comunidade escolar respeite as diferenças e dê possibilidades de educação a todos os alunos. Outro aspecto importante é que o movimento de inclusão também envolverá o repensar de nossas atitudes e crenças sobre as crianças, sobre a educação e sobre a cultura das escolas (BARTH, 1990 apud STAINBACK ; STAINBACK, 1999).

Assim, compreender as atitudes sociais frente a inclusão dará possibilidade de verificar o direcionamento das ações das pessoas. Porém, isso não significa que saberemos exatamente a ação de um indivíduo diante de uma determinada circunstância.



Diversos estudos procuram avaliar as atitudes sociais de professores envolvidos com alunos com necessidades especiais no ensino regular. Alguns estudos enfocam a proposta da integração, enquanto outros abordam a inclusão, porém, independente da proposta educacional em questão, o estudo das atitudes é ressaltado para que se viabilizem as alterações no sistema educacional (LANIER; LANIER, 1996; LARRIVEE, 1981; MONAHAN; MARINO; MILLER, 1996; REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000; RUST; BRISSIE, 1996; SCHMELKIN, 1981; STEPHENS; BRAUN, 1980) .

Em estudo realizado com professores do ensino médio (EUA), foi mostrado que aqueles que possuíam experiência junto a alunos com necessidades especiais apresentaram atitudes sociais mais favoráveis ao processo de inclusão do que professores sem experiência (REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000).

Nota-se, nos estudos, que o fato de conhecer as características, necessidades e habilidades de alunos com necessidades educativas especiais poderá influenciar positivamente, para que as pessoas tenham atitudes favoráveis em relação à inclusão. Lanier e Lanier (1996) verificaram que os professores que fizeram um curso enfocando as características dos estudantes com necessidades educativas especiais, mantiveram-se, no decorrer do tempo, com atitudes favoráveis ao processo de inclusão.

Schmelkin (1981) avaliou as atitudes de professores da educação especial, do ensino regular e pessoas que não atuam no ensino (não professores) em relação ao *mainstreaming*. O autor utilizou duas escalas Lickert, as quais avaliavam os custos acadêmicos da integração e os custos sócio-emocionais da segregação. Os resultados indicaram que os três grupos têm atitudes relativamente positivas em relação à integração. O trabalho mostra também que professores da

educação especial vêem a integração como uma proposta que traz menos benefícios acadêmicos.

O conhecimento sobre necessidades educacionais especiais pode influenciar atitudes mais favoráveis, como verificado nos estudos acima, mas não pode ser considerado como a variável que determina as atitudes em relação à inclusão. Um estudo apresentado por Rust e Brissie (1996) enfocou a atitude dos professores em relação à inclusão total de alunos deficientes, no ensino comum. Os resultados demonstraram que, de uma forma geral, os professores que receberam treinamento ou que tinham experiência com alunos com necessidades educacionais especiais mantiveram-se neutros, em relação ao processo de inclusão total.

Por outro lado, no sentido de avaliar a influência do contato, nas atitudes, Esposito e Reed (1986) estudaram as atitudes de crianças que tinham contato com pessoas deficientes. Os resultados mostraram que esse contato produziu atitudes mais favoráveis nas crianças em relação à aceitação das pessoas deficientes, independente do tipo de deficiência e do tempo de contato.

Diversos estudos, no Brasil, têm evidenciado que os profissionais envolvidos com a área de Educação apresentam opinião relativamente favorável em relação à perspectiva de alunos com necessidades educacionais especiais estudarem em classes comuns (ANDRETTO, 2001; ARTIOLI, 1999; BUFFA, 2002; SACALOSKI, 2001). Um ponto que freqüentemente é apontado nas discussões dos estudos, são as dificuldades encontradas para concretizar esse trabalho, como falta de estrutura, de conhecimentos suficientes e número excessivo de alunos, nas salas de aula .



1.4 Objetivo

Com o intuito de contribuir para que se substanciem discussões sobre a efetivação da proposta da inclusão, considerando o professor, que é um dos elementos envolvidos nessa nova perspectiva, o objetivo do presente estudo, realizado com professores com e sem experiência com alunos com perda auditiva, foi o de verificar os conhecimentos desses profissionais sobre essa privação sensorial, as suas opiniões sobre a educação desses alunos e também as atitudes desses profissionais frente à proposta de inclusão.

2. MATERIAL E MÉTODO

Para a realização deste estudo, a proposta foi apresentada às coordenações da Diretoria de Ensino Estadual e à Secretaria de Educação do Município de Marília. Após a aprovação, o presente trabalho foi realizado em escolas das redes municipal e estadual de Marília.

2.1 Participantes

A fim de verificar as atitudes, opiniões e os conhecimentos de professores de ensino regular acerca de alunos com perda auditiva, foram utilizados quatro grupos de professores de classes de ensino comum, sendo:

Grupo 1 - Professores de 1ª a 4ª séries que nunca tiveram contato, no ambiente de sala de aulas, com crianças deficientes auditivas (n=26);

Grupo 2 - Professores de 1ª a 4ª séries que atuaram ou atuam com crianças deficientes auditivas, no ensino regular (n=19);

Grupo 3 - Professores de 5ª a 8ª séries que nunca tiveram contato, no ambiente de sala de aulas, com crianças deficientes auditivas (n=7);

Grupo 4 - Professores de 5ª a 8ª séries que atuam com crianças deficientes auditivas, no ensino regular (n=20)

Para se determinar a amostra de professores, primeiramente obteve-se, junto à Diretoria de Ensino Estadual e à Secretaria Municipal de Educação, uma lista com nome e telefone de escolas de ensino público estadual e municipal.

Após a realização do levantamento dessas informações, foi feita a seleção das escolas.

A escola selecionada para constituir a amostra de professores do grupo 1, (professores de 1ª a 4ª séries, sem experiência com crianças surdas), foi aquela que continha maior número de classes, na rede municipal de ensino.

Tendo em vista que, nessa escola, havia duas crianças deficientes auditivas, os professores dessas crianças, bem como aqueles que já haviam atuado com esses alunos, fizeram parte do segundo grupo.

De acordo com os registros, nas redes municipal e estadual de Marília, 9 crianças surdas estavam inseridas no ensino regular de 1ª a 4ª séries. Os professores e ex-professores dessas crianças participaram deste estudo. Assim, o segundo grupo foi composto por esses professores que estavam atuando com alunos deficientes inseridos no ensino fundamental e somaram-se a essa amostra os professores que já haviam atuado com crianças surdas no ensino regular.

Em relação ao ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, 12 alunos deficientes auditivos estavam inseridos nessas séries.

Duas escolas, que tinham alunos surdos incluídos no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, foram sorteadas para compor o grupo de professores que atuavam com alunos deficientes auditivos nessas séries. Em cada escola, 2 alunos com perda auditiva freqüentavam o ensino regular. Os professores de todas as disciplinas participaram deste estudo, entre os quais alguns que lecionavam para os dois alunos.

A amostra de professores de 5ª a 8ª séries que não tinham experiência com alunos com deficiência auditiva foi proveniente de uma das escolas sorteadas anteriormente.

Todos os professores foram identificados em relação à idade, formação profissional, tempo de formação, tempo de exercício de magistério e séries em que



atuavam. Também foi verificado se esses professores já haviam recebido informações sobre o trabalho com alunos surdos e por qual profissional foi feita essa orientação (Apêndice A).

2.2 Material

Foi utilizada a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), para se verificar a propensão dos professores ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A Escala Lickert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão é um instrumento elaborado pelo Grupo de Pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma", da UNESP, Campus de Marília, do qual a autora deste trabalho participa.

Esse instrumento tem o objetivo de mensurar as atitudes sociais frente à inclusão. A utilização desse tipo de instrumento poderá contribuir no desenvolvimento de pesquisas, as quais precisam ser realizadas com todo o rigor, para que as discussões acerca da realidade social da inclusão não sejam meramente opinativas ou baseadas em dogmas, mas sim resultados de um processo científico.

A escala foi construída obedecendo a todos os requisitos necessários para a sua padronização e confiabilidade (OMOTE et al., 2003a; OMOTE et al., 2003b; OMOTE et al., 2003c) . O instrumento possui duas formas equivalentes. Cada forma da escala contém 35 itens (Anexo A e B).

Foram também verificados os conhecimentos sobre a perda auditiva, opiniões sobre a educação do aluno com perda auditiva e os relatos das

experiências dos professores, por meio da utilização de um questionário aberto (Apêndice B).

A primeira parte do questionário destina-se ao preenchimento dos dados pessoais dos participantes. Em seguida, são apresentadas as perguntas compostas de questões abertas, com espaço reservado para o registro das respostas e questões a que o professores deveriam responder "sim" ou "não", para, em seguida, fornecer mais informações sobre o item.

O questionário contém 16 questões, com perguntas relacionadas aos conhecimentos dos professores sobre os conceitos de perda auditiva, recursos para o aproveitamento da audição residual, graus de perda auditiva, estratégias utilizadas para explicação de conteúdo em sala de aula. Outras perguntas são dirigidas para verificar a opinião dos professores em relação à expectativa de desenvolvimento de um aluno com perda auditiva e o papel do professor nesse desenvolvimento. O questionário também contém perguntas que investigam o contato e as experiências desses professores com alunos ou outras pessoas com perdas auditivas.

2.2.1 Escala Lickert de Atitudes em Relação à Inclusão (ELASI)

A ELASI é composta por duas formas equivalentes, as quais contêm 35 itens nas formas A e B. Os itens da escala são enunciados que abordam temas relacionados à inclusão. Cada item é seguido de 5 alternativas que expressam o grau de concordância ou discordância, em relação ao conteúdo do enunciado. Essas alternativas são: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem concordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente.



Em cada uma das formas da escala, 5 itens compõem escala de mentira, na qual o conteúdo de respostas do participante é previsível e possibilita averiguar se o participante estava atento para responder. Esses itens reúnem enunciados cujas respostas a serem assinaladas pelos respondentes são previsíveis, independentemente da natureza das suas atitudes em relação à inclusão. Desse modo, a escala de mentira serve para indicar a extensão em que a tarefa é executada com atenção e seriedade.

Assim, excluindo-se a escala de mentira, cada forma da escala contém 30 itens que correspondem à escala de atitudes sociais em relação à inclusão. Metade dos itens tem enunciados favoráveis à inclusão e a outra metade, desfavoráveis.

As formas A e B da ELASI contém enunciados com dimensões ideológica e operacional. Os enunciados referentes à dimensão ideológica contemplam princípios que fundamentam a proposta da inclusão, enquanto os enunciados referentes à dimensão operacional abordam as ações para se colocar em prática os princípios da inclusão.

Na forma A, a dimensão ideológica é composta por 21 enunciados, dos quais 11 são favoráveis e 10 desfavoráveis em relação à inclusão. Com respeito a dimensão operacional, é formada por 9 enunciados, sendo 4 favoráveis e 5 desfavoráveis à inclusão. Na forma B, a dimensão ideológica é composta por 19 enunciados, dos quais 10 são favoráveis e 9 desfavoráveis à inclusão. Com relação à dimensão operacional, esta é formada por 11 enunciados, sendo 5 favoráveis e 6 desfavoráveis à inclusão.

A escala completa, com todos os enunciados, encontra-se no Anexo A e B e alguns exemplos de enunciados ideológicos e operacionais, tanto favoráveis quanto desfavoráveis, são apresentados a seguir:

- Itens Ideológicos:

Favoráveis: "Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas."

"A educação inclusiva tem princípios pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos."

Desfavoráveis: "Não é saudável a convivência de deficientes com normais."

"Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto normais."

- Itens Operacionais:

Favoráveis: "O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum."

"As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência."

Desfavoráveis: "Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento."

"O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada."

2.2.2 Elaboração do Questionário

As questões que constaram no questionário foram elaboradas a partir da análise teórica de aspectos pertinentes ao tema da deficiência auditiva e também embasado no roteiro utilizado por Teixeira e Delgado (1999). Nesse trabalho, os autores fizeram a estruturação do roteiro a partir dos relatos de professores de deficientes auditivos de escolas regulares e especiais.

A validação semântica do questionário foi baseada na opinião de 2 especialistas, pesquisadores da área de Educação (pedagogas com habilitação em deficiência auditiva). Em função da análise dos especialistas, foi acrescentado o questionamento sobre orientações recebidas relativas à perda auditiva.

Ainda com o objetivo da validação semântica do questionário, foi feita a aplicação do mesmo para um grupo de 29 professores do ensino regular, os quais são pertencentes a escolas diferentes daquelas nas quais o presente estudo foi realizado. Todos os professores, do projeto piloto, preencheram o questionário sem apresentar respostas dúbias, ou seja, entenderam as perguntas e dessa forma não houve necessidade de alterações na estrutura das perguntas.

2.3 Coleta de dados

Foi solicitado, pessoalmente pela pesquisadora, aos professores que respondessem aos 2 instrumentos deste estudo. Primeiramente, os professores preencheram a Escala Lickert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão e, logo em seguida, responderam ao questionário.



Durante essa orientação, foi feito também um esclarecimento da relevância da participação do professor e a importância do preenchimento completo dos instrumentos. Não foi realizada nenhuma discussão a respeito do conteúdo das questões. As orientações sobre o preenchimento foram apresentadas por escrito na primeira folha da ELASI. Foi solicitado que o professor respondesse a todas as questões e em cada questão assinalasse apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, foi orientado que marcasse a alternativa (c), a qual não indica nem concordância nem discordância. Foi enfatizado que não havia resposta certa ou errada.

As orientações a respeito do preenchimento do questionário foram verbais, com o intuito de não acrescentar mais material para ser lido e assim não gerar uma reação negativa com referência à coleta de dados. Nesse momento, foram também realizados esclarecimentos sobre o conteúdo do questionário, informando que o mesmo continha questões que propiciavam ao participante relatar os conhecimentos sobre aspectos específicos da perda auditiva e também outras questões que permitiam a manifestação de suas opiniões sobre temas, como a comunicação e o ensino de alunos com perda auditiva. Em seguida, foi solicitado que houvesse atenção no preenchimento das questões que eram endereçadas aos professores que tinham experiência com alunos surdos e aquelas destinadas ao profissionais que nunca haviam tido esse contato. Também foi feita orientação para que nenhuma questão fosse deixada em branco e de que, nesse instrumento, também não haveria respostas certas ou erradas.

A pesquisadora permaneceu com os professores durante todo o período de preenchimento dos instrumentos e, quando solicitada a esclarecer dúvidas, o



fazia seguindo o roteiro pré-estabelecido, ou seja, muitas vezes repetindo pontualmente as orientações já dadas, sem abordar o conteúdo das respostas.

2.4 Forma de análise dos dados da Escala Lickert de Atitudes em relação à Inclusão

A verificação do grau de atenção dos professores durante o preenchimento da ELASI foi feita por meio da análise da escala de mentira, a qual está inserida no instrumento.

A escala de mentira constou de 5 enunciados, com as mesmas alternativas dos outros 30 enunciados, que compõem a escala. Essas alternativas variaram de “a” a “e”, sendo o primeiro “concordo inteiramente” e o último “discordo inteiramente”, conforme descrito anteriormente. Os itens da escala de mentira foram elaborados de tal forma que a expectativa é que os professores assinalem as alternativas “a” ou “b”. O item que assim fosse respondido recebeu a pontuação 0 (zero). Caso a resposta recaísse sobre as alternativas “d” ou “e”, foi atribuído a nota 1. Dessa forma, a pontuação da escala de mentira varia de 0 a 5. Quanto menor a pontuação final, maior é a confiabilidade das respostas dadas pelo professor, no sentido de que teria realizado a tarefa com atenção e seriedade.

Por outro lado, os itens da ELASI (30) receberam pontuação diferente. Os itens podem ser favoráveis ou desfavoráveis, conforme a formulação do enunciado. Em ambas as formas da ELASI, há 15 itens favoráveis e outros 15 desfavoráveis, em relação à inclusão.

Nos itens favoráveis, o assinalamento da alternativa “a”, que expressa concordância total com o enunciado, recebeu a nota 5; a alternativa “b”, a nota 4 e

assim por diante, até a alternativa “e”, que expressa discordância total, a nota 1. Nos itens desfavoráveis, os valores das notas foram invertidos, isto é, nota 1 para alternativa “a”, até a nota 5, para alternativa “d”.

O escore total de cada professor foi calculado somando-se as notas obtidas em cada um dos 30 itens da escala. Esse escore total de cada professor pode variar de 30 a 150.

O grupo de professores com experiência com aluno deficiente auditivo foi comparado com o de professores sem essa experiência, usando esses escores de atitudes sociais em relação à inclusão. Essa comparação foi feita para os professores de 1^a. a 4^a. séries e de 5^a. a 8^a. séries, separadamente.

Foi também realizada uma separação dos itens ideológicos e operacionais da ELASI, e os grupos de professores com e sem experiência com alunos deficientes auditivos foram comparados em relação a essas duas dimensões. Tendo em vista a variação no número de enunciados, para cada uma dessas dimensões, cabe destacar que os escores da dimensão ideológica variaram de 21 a 105, na Forma A, e de 19 a 95, na Forma B, enquanto os escores da dimensão operacional variaram de 9 a 45, na Forma A, e de 11 a 45, na Forma B.

A análise estatística dos dados da ELASI foi feita pela prova U de Mann Whitney e os resultados foram considerados estatisticamente significantes quando $p < 0,05$.

2.5 – Forma de análise dos dados do questionário

Após o preenchimento dos questionários, foi promovida a categorização das respostas obtidas. Alguns cuidados foram tomados durante a categorização das respostas (OMOTE, 1995b):

- não conter ocorrências muito díspares, no interior de uma mesma categoria;
- categorias exaustivas para abranger a totalidade do discurso sob análise;
- categorias exclusivas o suficiente, para não incluir em duas ou mais categorias uma mesma ocorrência;
- categorias suficientemente objetivas, para garantir uma boa fidedignidade;
- categorias pertinentes, para serem adaptadas ao conteúdo e ao objetivo da análise.

As questões nº 6, 7, 8, 9, 12,13 e 16 geraram dúvidas com referência ao processo de categorização, devido à natureza das respostas. Com o objetivo de elucidar tais dúvidas foi solicitado auxílio a dois juízes, para que os mesmos pudessem colaborar na categorização dessas questões. Tendo em vista a quantidade de material, foi sorteada uma amostra de 40% dos questionários, os quais foram enviados para a análise dos juízes, junto com as categorias encontradas. Os juízes escolhidos eram pesquisadores da área de Educação (fonoaudiólogo e pedagogo) e foi solicitado aos mesmos que codificassem as respostas de acordo com as categorias apresentadas, e se necessário, realizassem reformulações.

A concordância entre a pesquisadora e o fonoaudiólogo foi de 74% e entre a pesquisadora e o pedagogo foi de 72%, resultados estes que foram considerados satisfatórios. As sugestões dos juízes em relação a adequações

lexicais referentes às categorias foram incorporadas, no entanto, como a maioria das sugestões consistiram no aumento do número de categorias, optou-se por não ampliar o número de categorias originais, em virtude da grande quantidade de informações obtidas desse instrumento. Além disso, as categorias originais preenchiam melhor os requisitos de categorização anteriormente citados neste trabalho (OMOTE, 1998).

Foram selecionados, para análise e discussão, principalmente as categorias que obtiveram maior frequência de respostas, pois retratam de maneira geral os conhecimentos e opiniões desses profissionais. Entretanto, quando necessário para discussão do tema, foram destacadas também categorias que obtiveram menor frequência de respostas. A categorização completa, bem como sua frequência e porcentagem, pode ser observada no Apêndice C. Para as categorias nas quais era importante verificar o comportamento dos grupos, a fim de saber se existiam diferenças em decorrência da experiência dos professores com alunos com perda auditiva ou da série em que os alunos estavam cursando, foi aplicado o Teste do Qui-quadrado (χ^2) ou Prova Exata de Fisher. Os grupos foram considerados diferentes do ponto de vista estatístico, quando $p < 0,05$.

Para a apresentação e discussão dos resultados, as perguntas do questionário foram organizadas em temas, da seguinte maneira:

- Conceitos sobre a deficiência auditiva e recursos tecnológicos para o aproveitamento da audição residual em pessoas com perda auditiva (questões 1, 2, 3, 10).
- Contato com pessoas com perda auditiva:
 - Comunicação com pessoas com perda auditiva, em geral (questões 4, 5).
 - A comunicação com o aluno com perda auditiva (questões 6, 6a, 6b, 12, 13).

- O aluno deficiente auditivo na sala de aula (questões 6c, 6d, 7, 8, 9, 11).
- O papel do professor (questões 14, 15, 16).



3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Escala Lickert de Atitudes em Relação à Inclusão

3.1.1 Resultados da Escala de Mentira

Preliminarmente, procedeu-se à análise da escala de mentira, a qual foi utilizada para verificar o grau de atenção dos professores participantes do trabalho, durante o preenchimento do instrumento.

Na tabela 1, é possível observar que apenas um professor dos grupos 1, 2 e 4 obtiveram escore 1, ou seja, apenas esses professores responderam na direção contrária à esperada, uma das questões da escala da mentira. Dessa forma, praticamente a totalidade dos professores responderam na direção esperada nos cinco itens da escala de mentira. Os resultados encontrados demonstram que os participantes estiveram atentos ao preenchimento do instrumento e, assim todos os professores foram incluídos na análise da ELASI.

Tabela 1. Escores obtidos na escala de mentira.

Escore	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
0	25	18	7	19
1	1	1	0	1

3.1.2 Análise dos dados da ELASI

Os resultados obtidos nos 4 grupos estudados estão apresentados na tabela 2. Esses dados foram obtidos excluindo-se os itens da escala de mentira e, nesse momento, não foram separados os itens ideológicos dos operacionais da ELASI.

Tabela 2. Síntese dos escores da ELASI.

Escores	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
Mínimo	91	107	95	108
Máximo	147	142	133	146
Mediana	123,5	128	120 *	131 *
Quartil 1	113,5	113,5	103,5	120,25
Quartil 3	131,75	134	124,5	141

* Estes dados diferem significativamente entre si (p<0,05)

Com relação às atitudes sociais acerca de inclusão, os dados da tabela 2 mostram que, para os professores de 1ª a 4ª séries, não há diferenças estatisticamente significantes entre aqueles que têm experiência com aluno com perda auditiva e os que não têm essa experiência.



Por outro lado, entre os professores de 5ª a 8ª séries, há diferença significativa entre os que têm e os que não têm experiência com aluno deficiente auditivo, indicando que os professores com experiência com alunos deficientes auditivos são mais favoráveis à inclusão que aqueles sem experiência (tabela 2). A explicação para a obtenção desses resultados pode estar associada a diferentes fatores.

Tendo em vista que, durante o ensino de 5ª a 8ª séries, existe um aumento no número de disciplinas em relação ao ensino de 1ª a 4ª séries e que essas disciplinas são ministradas por diferentes professores, o tempo de contato professor-aluno acaba sendo mais restrito, limitando o professor com relação a conhecer as necessidades especiais de um aluno e talvez, por isso, ele seja mais favorável ao processo de inclusão, pois acaba não visualizando as modificações que devem ocorrer, na rotina de trabalho com esse aluno com necessidades especiais. Com respeito aos professores de 1ª a 4ª séries, poderíamos esperar resultados diferentes entre os grupos com e sem experiência com alunos surdos. Desse modo, professores que tivessem atuado com alunos com perda auditiva, e tivessem considerado essa experiência positiva, poderiam apresentar escores mais favoráveis em relação à inclusão, quando comparados com grupos de professores sem experiência. A experiência negativa, da mesma forma poderia influenciar para que ocorressem escores mais desfavoráveis com referência à inclusão. No entanto, o que se observou é que não existem diferenças em relação a atitudes sociais desses profissionais acerca da inclusão, como apontado anteriormente. A influência de experiências positivas e negativas é mencionada por alguns autores (MARCHESI; MARTÍN, 1995; REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000) como fatores que interferem



para que os professores tenham atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação à inclusão.

O fato de não ter havido diferenças consideradas significantes entre os grupos de professores de 1ª a 4ª séries talvez esteja ligado à ampla abrangência da escala Lickert, a qual engloba aspectos mais gerais da inclusão e à experiência com alunos surdos, que pode não influenciar nem positiva nem negativamente, no processo de aceitação da inclusão.

Outros fatores adicionais que podem estar influenciando nos resultados de 5ª a 8ª são as características dos alunos com perda auditiva. Caso os alunos desses professores com experiência consigam se comunicar e acompanhar o conteúdo da aula, sem maiores problemas, é possível que não haja a necessidade de mudanças na dinâmica da aula e, dessa maneira, para os professores não faça diferença a presença de alunos surdos incluídos em sala comum. As questões relativas à forma de comunicação entre os professores participantes deste estudo e seus alunos com perda auditiva, serão apresentadas e discutidas posteriormente, nos resultados do questionário.

As questões acima discutidas, referentes à opinião dos professores, é um aspecto relevante, visto que a atitude mais favorável, demonstrada por aqueles que têm experiência, pode ser um importante fator para que ocorram mudanças, no ambiente escolar. Por mais que o sistema de ensino seja organizado, a construção de uma escola inclusiva depende, em grande parte, do professor (GLAT, 1998).

Em contrapartida, considerando o maior tempo de permanência dos professores do ensino de 1ª a 4ª séries com os seus alunos, é possível que essa maior convivência possa evidenciar mais a necessidade de alterações nas



estratégias de ensino e dessa forma, favorecer que esses professores sejam mais resistentes ao processo de inclusão.

O apoio ao professor que possui na sala de aula alunos com necessidades especiais é extremamente importante para o desenvolvimento de um bom trabalho. Nesse sentido, um aspecto que pode ser notado na caracterização dos participantes (Apêndice A), é que os professores não relataram ter recebido orientações de uma equipe técnica de apoio, como preconizam os documentos que respaldam a proposta da inclusão. De acordo com a Deliberação nº 05/00, o trabalho educacional com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (no qual estão inseridos os alunos deficientes auditivos) deverá ser acrescido de amplo apoio pedagógico aos professores, principalmente no que diz respeito à adaptação de currículos e forma de avaliação, materiais didáticos, ensino itinerante, serviços de apoio de outras instituições especializadas e do próprio sistema de ensino. Assim, a experiência de ter um aluno com perda auditiva, porém sem um respaldo técnico, também pode ter influenciado nas respostas dos professores que possuem um contato diário maior com a classe (grupo 2), de tal forma que os mesmos não apresentaram atitudes mais favoráveis em relação à inclusão, quando comparados aos professores sem experiência com alunos surdos (grupo 1). Dessa forma, os professores com experiência podem entender que a inclusão de um aluno surdo represente um grande desafio e não algo factível e que possa ser incorporado em sua rotina de trabalho.

Tendo em vista que as atitudes se constituem como bons preditores de comportamento (RODRIGUES,1973), podemos esperar que pessoas que tenham atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão também apresentem maior



flexibilidade para conhecer e realizar alterações em sua rotina de trabalho, a fim de favorecer a proposta de inclusão escolar.

O estudo das atitudes é ressaltado em diversos trabalhos (LANIER; LANIER, 1996; LARRIVEE, 1981; MARCHESI; MARTÍN, 1995; MONAHAN; MARINO; MILLER, 1996; REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000; RUST; BRISSIE, 1996; SCHMELKIN, 1981; STEPHENS; BRAUN, 1980) como componente essencial para a viabilização de alterações no sistema educacional, que contemplem a prática de ensinar juntos alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

3.1.3 Análise dos itens ideológicos e operacionais da ELASI

Como citado anteriormente, a ELASI é composta por itens ideológicos e operacionais. Esses itens foram analisados separadamente, comparando os professores com e sem experiência com alunos com perda auditiva de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries.

Os resultados obtidos em relação aos itens ideológicos e operacionais dos 4 grupos estudados estão reunidos na tabela 3.

Tabela 3. Escores obtidos da ELASI (mediana) em relação aos itens ideológicos e operacionais

		1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
Itens		Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3* Sem Exp. (n=7)	Grupo 4* Com Exp. (n=20)
Forma A	Ideológicos	95	97	95	95
	Operacionais	30	34	26	34
Forma B	Ideológicos	82	77	----	----
	Operacionais	42	38	----	----

* A análise destes grupos de professores foi realizada considerando apenas a Forma A, pois o grupo 3 só respondeu essa forma da escala.

A tabela 3 mostra os resultados das formas A e B da ELASI, tanto para os itens ideológicos como operacionais. Tendo em vista a variação no número de enunciados, para cada uma destas dimensões, cabe destacar que os escores da dimensão ideológica variaram de 21 a 105, na Forma A, e de 19 a 95, na Forma B, enquanto os escores da dimensão operacional variaram de 9 a 45, na Forma A, e de 11 a 45, na Forma B.

Assim, ao serem comparados os resultados entre os professores de 1ª a 4ª séries (G1 *versus* G2), verifica-se que não houve diferenças significantes ($p>0,05$), tanto nos itens ideológicos como operacionais, nas formas A e B da ELASI. Dessa maneira, para esses professores de 1ª a 4ª séries, a experiência com alunos surdos não resultou em maior aceitação ao processo de inclusão.

Em referência aos professores de 5ª a 8ª séries (G3 *versus* G4), também não houve diferenças significantes ($p>0,05$), quando foram comparados os itens

ideológicos (tabela 3). Entretanto, a análise dos itens operacionais mostrou que os professores com experiência com alunos surdos (grupo 4) são mais receptivos ao processo de inclusão ($p < 0,05$) do que os professores sem experiência (grupo 3).

Pelo fato de o fundamento da educação inclusiva apoiar-se na proposta da igualdade de direitos (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999) e esse argumento ser algo praticamente incontestável, não causa estranheza que os professores com ou sem experiência ofereçam respostas semelhantes para os itens ideológicos da escala.

No entanto, do ponto de vista operacional, os professores de 5ª a 8ª séries, com experiência com alunos com perda auditiva, parecem vislumbrar maiores possibilidades de se efetivar a proposta da inclusão. Talvez isso igualmente esteja associado ao fato do pouco contato que esses professores possuem com os alunos ou as características desses alunos e em decorrência disso, acabam vivenciando menos as necessidades de adequações na prática de ensino, em sala de aula, tornando-os mais favoráveis a inclusão.

3.2 Resultados do Questionário

Serão apresentados os resultados obtidos nos questionários, bem como a discussão realizada, a partir de quatro temas gerais, destacados a seguir:

- Conceitos sobre a deficiência auditiva e recursos tecnológicos para o aproveitamento da audição residual em pessoas com perda auditiva.
- Contato com pessoas com perda auditiva:
 - Comunicação com pessoas com perda auditiva, em geral.
 - A comunicação com o aluno com perda auditiva.



- O aluno deficiente auditivo na sala de aula.
- O papel do professor.

Todas as categorias de resposta relacionadas a cada tema, bem como sua frequência e porcentagem encontram-se no Apêndice C.

3.2.1 Conceitos sobre a deficiência auditiva e recursos tecnológicos para o aproveitamento da audição residual em pessoas com perda auditiva

Neste primeiro tema, foi verificado o conhecimento dos professores a respeito da deficiência auditiva, dos diferentes graus de perda auditiva, recursos tecnológicos para o aproveitamento da audição residual e a distância para se efetivar a comunicação.

As tabelas de 4 a 7 apresentam as categorias de respostas mais freqüentes das questões que compõem esse primeiro tema.

A tabela 4 mostra as categorias de respostas sobre os conhecimentos dos professores acerca de diferenças entre deficiência auditiva e surdez.

Tabela 4. Frequência (%) de categorias encontradas sobre o conhecimento dos professores acerca da existência de diferenças entre deficiência auditiva e surdez.

Categorias	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
Sim	3 (11,5%)	4 (21%)	0 (0%)	4 (20%)
Não	23 (88,5%)	15 (79%)	7 (100%)	16 (80%)



Nessa tabela 4, é possível observar que a maioria dos professores em todos os grupos estudados (G1=88,5%, G2=79%, G3=100% e G4=80%) não consideram que os termos deficiência auditiva e surdez apresentam o mesmo significado. De uma forma geral, a deficiência auditiva foi qualificada como uma perda parcial dos sons, enquanto surdez se refere à perda total dos sons. As transcrições abaixo exemplificam esses achados:

Deficiência auditiva é a perda de parte da capacidade auditiva. Surdez é quando não se ouve. Perda total da audição.

Deficiência auditiva é um distúrbio que pode acontecer com pouca ou muita gravidade. O indivíduo não é totalmente surdo. Surdez é quando o indivíduo fica impossibilitado de ouvir sons de qualquer natureza.

Deficiência auditiva é quando o indivíduo tem uma perda de audição. Surdez é perda total de audição.

A terminologia *surdez* é defendida por autores que afirmam que a privação sensorial auditiva não é uma incapacidade ou deficiência, mas os surdos representam um grupo de pessoas com necessidades próprias decorrentes da falta de audição (PERLIN, 1998; PINTO, 2001; SKLIAR, 1998). Por outro lado, os autores que utilizam a terminologia *deficiência auditiva*, relacionam essa privação sensorial à diminuição da capacidade de ouvir e freqüentemente apresentam a relação dos limiares auditivos com a percepção dos sons da fala (BEVILACQUA; TECH, 1996; CASTIQUINI; BEVILACQUA, 2000; DELGADO; BEVILACQUA, 1999; ORLANDI; BEVILACQUA, 1998).

Os participantes deste estudo não enfocaram conceitos teóricos implícitos em cada termo utilizado, porém, independente do termo empregado, procurou-se averiguar o conhecimento dos professores sobre a privação sensorial auditiva.

Os dados também demonstram que os professores fornecem respostas que são de senso comum, mas que definem com certa coerência a perda auditiva. O aspecto elencado nas definições é o grau da perda auditiva, no entanto, distintos

entre ouvir pouco e não ouvir. Os professores não abordaram em suas respostas os aspectos da perda auditiva relacionados ao local, momento em que ocorreram e origem da perda auditiva, ou mesmo diferenças específicas referentes ao grau da perda auditiva. Porém, esses aspectos são importantes e podem trazer consequências para o desenvolvimento do aluno.

Além disso, as características da deficiência auditiva, acima destacadas, devem auxiliar na conduta do professor para um melhor desenvolvimento do aluno. Com relação ao local da perda, é importante ressaltar que a maioria das perdas auditivas condutivas podem ser reversíveis, após tratamento medicamentoso ou cirúrgico, como é o caso da perda auditiva causada por otite. Por outro lado, as perdas auditivas neurossensoriais são geralmente irreversíveis, como as perdas auditivas causadas pela meningite (BEVILACQUA, 1998). Assim sendo, o professor deverá levar em consideração que, para um aluno com perda auditiva condutiva as estratégias utilizadas para minimizar o efeito da falta de audição, no ensino, são momentâneas e devem focar prioritariamente o acesso ao som. Nesse sentido, a diminuição da distância, a preocupação de falar posicionado-se ao lado do ouvido sem alteração condutiva e o cuidado em não deixar o aluno sentar-se com o ouvido sem alteração voltado para o ruído, como próximo à janela externa, são estratégias adequadas para esse tipo de perda auditiva. Contudo, quando o professor tiver em sua sala um aluno com perda auditiva neurossensorial, as estratégias usadas para minimizar o efeito da audição, no ensino, não serão transitórias e deverão ser elaboradas de acordo com as habilidades auditivas e de comunicação, considerando o limiar auditivo do aluno, conforme será discutido posteriormente, na apresentação dos conhecimentos dos professores sobre os graus da perda auditiva.



Evidentemente, é esperado que professores do ensino comum não tenham conhecimentos relativos aos tipos de perda auditiva. Isso não significa, entretanto, que, na educação inclusiva, esse professor não deva adotar condutas adequadas para cada aluno com perda auditiva, mediante avaliação de especialistas.

Um dos professores do grupo 2, participante deste estudo sugere o desconhecimento sobre as questões relacionadas à perda auditiva condutiva, como pode ser verificado com a transcrição da resposta a seguir:

No primeiro dia de aula recebi uma comunicação da mãe e recomendação médica para a aluna sentar encostada na parede do lado do ouvido esquerdo, pois havia feito uma cirurgia no ouvido. Não me disse a causa e nem o problema. A aluna parece ouvir bem e tem acompanhamento com fono.

A falta de familiaridade com as características da perda auditiva, por parte dos professores sem experiência com o aluno surdo, é um aspecto esperado, porém a expectativa era de que os professores com experiência explorassem mais conhecimentos, em suas respostas. Essa expectativa sobre os professores com experiência com alunos surdos não está somente relacionada a sua prática em sala de aula, mas também às orientações de natureza fonoaudiológica ou pedagógica relatadas por esses professores (Apêndice A).

Com referência aos conhecimentos dos professores quanto aos diferentes graus de perda auditiva, todos afirmaram que a perda auditiva pode ocorrer em diferentes graus, embora nem todos tenham justificado a sua resposta (tabela 5).

Tabela 5. Frequência (%) de categorias encontradas sobre a justificativa dos professores acerca da existência de diferentes graus de perda auditiva.

Categorias	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
Justificou	17 (65,4%)	16 (84,2%)	2 (28,6%)	8 (40%)
Não sei justificar	9 (34,6%)	3 (15,8%)	5 (71,4%)	12 (60%)

Tendo em vista que a observação do comportamento auditivo pelo professor em sala de aula permite que esse profissional apresente respostas em decorrência das habilidades auditivas de seus alunos, foi realizada a análise estatística entre os grupos, para verificar se aqueles com experiência tiveram respostas mais acompanhadas de justificativas do que os grupos sem experiência. Ao serem comparados os resultados, pelo teste do χ^2 obtidos nos grupos 1 e 2, constata-se que não houve diferenças significativas com respeito à justificativa dos professores para a existência de diferentes graus de perda auditiva ($p>0,05$). Da mesma forma, a comparação entre os resultados obtidos dos professores dos grupos 3 e 4 não resultou em diferenças significativas ($p>0,05$). Porém, ao serem comparados apenas os dados obtidos dos professores com experiência com alunos com perda auditiva (grupo 2 *versus* grupo 4), é possível verificar a existência de diferenças significativas entre esses grupos ($p<0,05$). As diferenças encontradas entre as respostas obtidas dos questionários dos professores com experiência, que trabalham nas séries iniciais (grupo 2) e finais (grupo 4) do ensino fundamental, podem estar ligadas ao fato de os professores de 1ª a 4ª séries permanecerem mais

tempo com os seus alunos e, dessa forma, poderem observar melhor o comportamento auditivo dos mesmos.

No tocante à explicação sobre os diferentes graus de perda auditiva, seria esperado que os professores com experiência com alunos com perda auditiva (G2 e G4) oferecessem respostas diferenciadas, que demonstrassem uma melhor compreensão das diferenças dos graus da perda auditiva. No entanto, ao observarmos a tabela 5, podemos verificar que 60% dos professores do grupo 4 não esclarecem a respeito dos diferentes graus de perda auditiva. Esses professores, ao responderem a essa questão, demonstraram não terem considerado o comportamento auditivo de seu aluno em sala de aula, pois se isso fosse levado em consideração, as respostas poderiam ter sido permeadas por essa experiência.

Por outro lado, os professores de 1ª a 4ª séries sem experiência (65%) exemplificaram, de acordo com suas percepções, os diferentes graus de perda auditiva. As justificativas desse grupo de professores parecem não estar fundamentadas em suposições ou considerações teóricas, mas sim baseadas no contato com pessoas com perda auditiva fora do ambiente escolar. Os discursos a seguir ilustram essa análise:

Sim, tem pessoas que perdem um pouco da audição e que não ficam tão prejudicadas, enquanto outras tem perdas maiores, que precisam do uso de aparelhos.

Creio que sim, pois há pessoas em que a deficiência não é muito avançada e possibilitam ouvir mesmo com dificuldades. Em outras, com deficiência mais avançada, as possibilidades vão diminuindo.

Sim. Creio que existem casos em que pessoas ouvem melhor que as outras, tendo uma deficiência maior ou menor.

Além disso, mesmo os professores com experiência e que justificaram a existência de diferentes graus de deficiência auditiva (G2=84,2% e G4=40%), em apenas algumas respostas referiram-se ao seu aluno surdo. De maneira geral, as

justificativas parecem ter em vista principalmente as experiências fora do ambiente escolar. As transcrições exemplificam essa afirmação:

Sim, pois tenho contato com uma pessoa que perdeu 30% da audição.

Sim, alguns com maior intensidade e outros com menores. Exemplificando, os idosos perdem a audição com o passar dos anos, um soldado ao treinar tiro ao alvo pode perder parte da audição etc.

Sim. No caso da S. ela lê meus lábios e responde, sim ou não. Já conheci surdos que são até mais velhos e não têm essa facilidade.

Conforme citado anteriormente, o conhecimento dos professores acerca dos diferentes graus de perda auditiva e as conseqüências no desenvolvimento de cada aluno com perda auditiva pode influenciar na escolha da melhor estratégia de ensino, no ambiente escolar.

Desse modo, se o professor estiver atuando com o aluno com perda auditiva leve, não terá necessidade de realizar alterações significativas nas atividades de sala de aula, pois a perda auditiva leve possivelmente não terá efeitos significantes no desenvolvimento da criança. Da mesma forma, a perda auditiva moderada com adequado aparelho de amplificação sonora e intervenção poderá, quase sempre, propiciar o desenvolvimento, normal da criança e, nesse caso, a maior atenção do professor deverá ser com relação à distância para falar com esse aluno. Por outro lado, as perdas auditivas severas e profundas necessitarão de maior atenção, para que o aluno possa desenvolver-se e as estratégias de ensino devem ser elaboradas de acordo com o seu desenvolvimento.

Boothroyd (1989) relacionou os diferentes graus de perdas auditivas com a habilidade de percepção dos sons da fala. É evidente que esse não é o único fator determinante no desenvolvimento e, principalmente, na forma de comunicação utilizada pelo aluno surdo. Outros aspectos também são importantes, como a época do diagnóstico, reabilitação, uso de recursos para o aproveitamento da audição

residual e participação familiar (BEVILACQUA; FORMIGONI, 1997; BOOTHROYD, 1982; NORTHENS; DOWNS, 1989).

De acordo com as novas propostas educacionais, alunos com perda auditiva devem ser prioritariamente incluídos no ensino regular, constituído por alunos e professores ouvintes. Por isso, é importante que o professor conheça o grau da perda auditiva do aluno surdo e saiba o que isso significa, em termos de comportamento auditivo e de comunicação, a não ser que esse aluno surdo incluído utilize a língua de sinais e tenha um intérprete na sala de aula (AMARAL; LUNARDI, 2000; LACERDA, 2000), ou mesmo o professor seja fluente em tal língua. Cabe ressaltar que, independente da prática pedagógica, existe uma situação de comunicação, seja oral ou gestual.

Diante da possibilidade de estabelecimento de comunicação oral com o aluno deficiente auditivo, a utilização de recursos de acesso ao som e a distância entre o professor e o aluno com perda auditiva terá um efeito significativo, no momento da comunicação.

A tabela 6 mostra os conhecimentos dos professores sobre recursos para o aproveitamento da audição residual. É possível verificar que a maioria dos professores não conhece recursos utilizados para possibilitar o acesso ao som às pessoas com perda auditiva. As respostas consideradas pertinentes foram aquelas que citavam algum tipo de descrição ou utilização dos recursos. Essa categoria foi obtida somente entre os professores de 1ª a 4ª séries.



Tabela 6. Frequência (%) de categorias encontradas sobre o conhecimento dos professores acerca dos recursos tecnológicos existentes para facilitar a comunicação com o aluno com perda auditiva.

Recursos	Categorias	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
		Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
AASI	Nenhum	23 (88,5%)	14 (73,7%)	7 (100%)	20 (100%)
	Pertinente	3 (11,5%)	5 (26,3%)	0 (0%)	0 (0%)
FM	Nenhum	26 (100%)	19 (100%)	7 (100%)	20 (100%)
IC	Nenhum	25 (96,2%)	19 (100%)	7 (100%)	20 (100%)
	Pertinente	1 (3,8)	0 (0%)	0(%)	0(%)

Em virtude da grande utilização dos AASI para alunos surdos, o conhecimento dos professores sobre esse recurso de amplificação sonora mereceu análise estatística, para verificar se a experiência com alunos surdos interferiu nas respostas dos professores, mas causou estranheza o fato de a maioria dos professores com experiência com alunos surdos (grupos 2 e 4) terem relatado não possuírem nenhum conhecimento sobre esses aparelhos. Além disso, ao serem comparados, pela Prova Exata de Fisher, os dados dos professores que apresentaram respostas pertinentes em relação ao AASI (grupos 1 e 2), pode-se observar que a experiência com alunos com perda auditiva não esteve associada com maiores conhecimentos em relação a esse recurso de amplificação sonora ($p>0,05$). Outro aspecto importante é que, dentre os professores com experiência com alunos com perda auditiva, aqueles que ficam mais tempo em contato com os seus alunos (G2) forneceram respostas mais pertinentes que os professores de 5ª a 8ª série, os quais apresentam menos contato com os estudantes ($p<0,05$). Em

conjunto esses resultados podem indicar que o simples contato do professor com o aluno com perda auditiva não é suficiente para ele compreender as suas necessidades, porém, o maior tempo de contato pode ter tido influência nas respostas, justificando assim os melhores resultados obtidos com os professores de 1ª a 4ª séries, quando comparados com os de 5ª a 8ª séries. Outro aspecto relevante é que o maior tempo de contato pode influenciar na qualidade da relação entre professores e alunos e, dessa maneira, os professores de 1ª a 4ª séries acabam envolvendo-se mais com as particularidades dos alunos, ao passo que, para os professores de 5ª a 8ª séries, o tempo reduzido pode limitar a observação dessas peculiaridades.

Embora não haja a necessidade de um profundo conhecimento sobre tais aparelhos, é importante que os professores que possuem alunos que os utilizam saibam pelo menos as possibilidades e limitações de acesso ao som, propiciadas pelos mesmos, e também intercorrências que possam ocorrer no momento da captação do som, como, por exemplo, a realimentação acústica. Esse efeito acústico assemelha-se a um apito e os fatores que mais contribuem para o aparecimento da realimentação acústica são: inserção incorreta do molde no ouvido, escape do som de alguma conexão do aparelho, aumento do volume e problemas condutivos (ALMEIDA; IÓRIO, 1996).

Assim, diante da realimentação acústica, o professor poderia ter condutas simples, como verificar se o aparelho de amplificação sonora se encontra no volume correto ou mostrar ao aluno o que está ocorrendo, para que ele verifique o encaixe do molde, ou simplesmente comunicar os pais, a fim de que procurem profissional habilitado para verificar alterações condutivas.



Outro aspecto a ser destacado é a importância do conhecimento sobre a proximidade do falante em relação ao aluno usuário de AASI, para se viabilizar a melhor qualidade de percepção dos sons da fala.

A falta de conhecimento dos professores com relação a outros recursos, como o implante coclear e sistema FM, pode ser justificada pela pouca utilização dos mesmos. Porém, deve ser levado em consideração que, em virtude da grande eficácia desses recursos de acesso ao som, é possível e desejável que no futuro eles sejam mais acessíveis para alunos da Rede Pública de Ensino.

A relevância do emprego dos AASI, sistema FM e do implante coclear é apontada por diversos estudos, como elementos fundamentais para auxiliar o desenvolvimento da criança com perda auditiva (ALVES, 2002; BESS; SINCLAIR, 1985; COSTA; BEVILACQUA; MORET, 1996; TYLER, 1997; NORTHERN; DOWNS, 1989). No entanto, os custos do sistema FM e do implante coclear não os tornam acessíveis para alunos que freqüentam o sistema público de ensino no Brasil, sendo o AASI o recurso mais utilizado.

Os benefícios que o sistema FM e o implante coclear trazem para alunos surdos não podem ser analisados considerando os alunos como um grupo homogêneo, pois mesmo crianças da mesma faixa etária, com perda auditiva profunda, podem apresentar comportamentos distintos em relação à percepção dos sons da fala (BOOTHROYD, 1989; GEERS, 1994; OSBERGER, 1995).

É evidente que, quanto menor o grau da perda auditiva, maiores facilidades ocorrem na amplificação dos sons e na indicação de aparelhos de amplificação sonora. O diagnóstico e intervenção precoce e também a participação familiar irão influenciar na utilização efetiva de tais recursos.

Outro aspecto a ser considerado é o acompanhamento sistemático desses dispositivos, mantendo moldes e pilhas em condições satisfatórias. Além disso, o trabalho realizado para o desenvolvimento de habilidades auditivas, a participação da família e professores são essenciais para a utilização adequada dos AASI(s).

Os alunos surdos que adotam a LIBRAS, ou a comunicação total não farão uso essencialmente dos recursos para o aproveitamento da audição residual. A informação auditiva não é a base para o estabelecimento da comunicação desses alunos.

Na abordagem oral de comunicação, qualquer pista acústica é importante e a fala pode ser percebida e interpretada visual ou auditivamente. Nessa perspectiva, existem alunos com menor comprometimento auditivo que, utilizando recursos de amplificação, podem apoiar sua comunicação nas informações auditivas, enquanto há outros, para os quais as informações auditivas serão importantes pistas para se realizar a leitura oro-facial. Essas afirmações também são válidas para a proposta bilíngüe de comunicação, uma vez que no momento da utilização da modalidade oral dessa proposta, têm-se os mesmos pressupostos. Dessa forma, recursos para aproveitamento da audição residual, AASI, Sistema FM e implante coclear são fundamentais.

Sanders (1982b) relatou que todas as pessoas que trabalham com alunos com perda auditiva deveriam conhecer o potencial e as limitações dos recursos de amplificação. Embora, os conhecimentos sobre esses recursos sejam importantes, no presente trabalho observa-se, na prática, que os professores apresentam poucos conhecimentos sobre os recursos tecnológicos que auxiliam o desenvolvimento de alunos com perda auditiva.

O último item analisado neste tema é relativo aos conhecimentos do professor sobre a distância para falar com o aluno surdo. As várias respostas em relação à distância para a comunicação com o aluno surdo foram organizadas em três categorias: próximo, indiferente e outras. Destaca-se que, mesmo entre os professores que apresentam experiência com aluno com perda auditiva, apenas cerca da metade relata que é importante falar próximo a esse aluno.

Na tabela 7, é possível observar que não houve um destaque muito expressivo dos professores de todos os grupos estudados, com respeito à necessidade de se falar mais próximo do aluno surdo, para facilitar a percepção dos sons da fala (G1=42,3%, G2=57,8%, G3=57,1% e G4=40%).

Tabela 7. Frequência (%) de categorias encontradas sobre o conhecimento dos professores acerca da melhor distância para se comunicar com o aluno com perda auditiva.

Categorias	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
Próximo	11 (42,3%)	11 (57,9%)	4 (57,1%)	8 (40%)
Indiferente	5 (19,2%)	2 (10,5%)	1 (14,3%)	2 (10%)
Outras	10 (38,5%)	6 (31,6%)	2 (28,6%)	10 (50%)

Provavelmente, os professores com experiência com alunos surdos não percebem a influência das pistas acústicas na comunicação. As informações

auditivas são importantes, inclusive para os alunos que realizam eficiente leitura oro-facial.

Os professores foram solicitados a justificar as respostas e, ao serem analisadas essas justificativas, verificou-se que aqueles com experiência relacionaram a necessidade de falar próximo principalmente com a leitura oro facial, sem demonstrar conhecimentos específicos sobre o que ocorre com o aumento da distância na comunicação com aluno surdo, principalmente aquele que usa aparelho de amplificação sonora individual. As transcrições abaixo exemplificam esses achados:

Perto da criança, olhando para ela e ela olhando para mim, assim poderá ler meus lábios.
Se utiliza aparelho, como é o caso que deparo, qualquer distância.

A importância de conhecer os efeitos da distância para se comunicar com o aluno com perda auditiva está também ligada com os recursos para o aproveitamento da audição residual, pois se sabe que, quando um aluno utiliza um aparelho de amplificação sonora individual, em uma distância de meio metro, tem-se um melhor aproveitamento desse aparelho para a captação dos sons da fala. Outro recurso que pode ser utilizado é o sistema de frequência modulada, o qual minimiza os efeitos do ruído, distância e da reverberação, porque utiliza uma forma de transmissão que envia a voz do professor diretamente ao ouvido do aluno (BESS; HUMES, 1998; PHONIC EAR, 1994).

Na sala de aula, conforme a posição em que o professor permanecer em relação ao aluno deficiente auditivo, este poderá estar ouvindo apenas ruídos ambientais, isto é, se entre esse aluno e o professor se interpuserem outros alunos conversando, carteira sendo arrastada, papel sendo amassado, esses sons estarão chegando ao ouvido do aluno surdo, mascarando a voz do professor.

Dessa forma, seria desejável que o professor soubesse as conseqüências do ruído, da distância e da reverberação dos sons, durante a comunicação com o aluno deficiente auditivo. Além disso, torna-se importante o conhecimento da relação entre recursos tecnológicos existentes e a postura do falante diante deles, para que sejam usados efetivamente. Os professores que relatam a importância da proximidade não se detiveram nesses aspectos e desta forma, as respostas foram bastante fundamentadas no senso comum e na prática diária. No entanto, as informações relacionadas à distância, ruído e reverberação provavelmente não foram disponibilizadas para os professores que têm experiência com alunos surdos e essa prática não fez com que eles buscassem tais informações.

De uma maneira geral, as escolas são ambientes bastante ruidosos. Couto e Lichtig (1997) relatam que uma criança pode tornar-se desatenta para pistas acústicas, quando tiver que se esforçar para não dar atenção a esses sons indesejáveis, ou seja, quanto mais persistente for o ruído, mais ela ignorará todos os sons, sejam relevantes ou não.

O nível de ruído considerado aceitável para uma sala de aula, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (1987), é de 50 dB A. Uma pesquisa realizada em São Paulo, em escolas públicas e particulares, registrou níveis de intensidade de ruído que ultrapassam os aceitáveis, chegando a atingir, em salas de aula vazias, 70,7 dB A, na escola pública, e 58,5 dB A, na particular. No intervalo entre as aulas, esses índices foram muito maiores (CELANI; BEVILACQUA; RAMOS, 1994).

Além da distância e do ruído, a reverberação, que é a reflexão das ondas sonoras, as quais ocorrem em decorrência do tipo de material usado na construção



das escolas, também contribui para que o ambiente escolar tenha inúmeros problemas acústicos.

O ruído e a reverberação são agravados pela distância que o professor mantém dos alunos, isto é, à medida que a distância entre o falante e o ouvinte aumenta, a relação sinal/ruído piora. Assim, os ruídos sobrepõem o "sinal" dos sons da fala à medida que a distância aumenta.

Em trabalho realizado com um grupo de crianças com audição normal, foi constatado que, à distância de 2 metros, o reconhecimento da fala é de 90%, enquanto que, a 8 metros, a média cai para 40%. No caso de crianças deficientes auditivas, é esperado que haja um maior comprometimento da percepção dos sons da fala em decorrência do ruído, distância e reverberação (BESS; HUMES, 1998).

Como relatado por Evans (1993), o aparelho de amplificação sonora individual não restaura a audição normal, porém, tanto o AASI quanto o implante coclear, de maneiras diferentes, irão processar as informações sonoras recebidas. Por mais avanço tecnológico na direção de sobrepor os sons de fala ao ruído ambiental, isso ainda não é completamente possível. Assim, se os ruídos ambientais forem mais intensos, eles estarão mascarando as informações dos sons da fala.

Quando se enfoca o ambiente escolar, talvez o conhecimento sobre diferentes aspectos relacionados com a perda auditiva, como por exemplo, origem, classificação, tipos e graus dessa privação sensorial e, principalmente, as consequências da perda auditiva, as habilidades e dificuldades do aluno surdo, seja o primeiro passo para se pensar em qualquer tipo de adaptação na sala de aula para esses alunos. Tais conhecimentos seriam desejáveis para qualquer profissional envolvido com o desenvolvimento de crianças e adolescentes surdos.



3.2.2 Contato com pessoas com perda auditiva

O contato com pessoas com perda auditiva foi averiguado, pois professores com convivência direta com pessoas surdas poderiam ter conhecimentos e posicionamentos diferenciados, decorrentes do próprio contato. Esse contato com pessoas surdas poderia ser com alunos surdos, ou mesmo com outras pessoas.

Nesse sentido, caso os professores tivessem um contato próximo com esse tipo de realidade de pessoas com perda auditiva, suas respostas concernentes às demais questões desta pesquisa poderiam ser analisadas considerando essa experiência.

Os tópicos abaixo apresentam os resultados referentes ao contato dos professores com pessoas com perda auditiva, a mudança de estratégia de comunicação que professores realizaram ou acreditam ser importantes para se efetivar a comunicação com pessoas surdas e os aspectos relacionados à comunicação com alunos deficientes auditivos.

3.2.2.1 Comunicação com pessoas com perda auditiva em geral

Neste tema, foi verificado se os professores conheciam pessoas com perda auditiva, o tipo de contato e a forma de comunicação com elas.

As tabelas 8 e 9 apresentam as categorias de respostas mais freqüentes que compõem esse segundo tema.

A tabela 8 mostra a freqüência das categorias mais recorrentes relativas ao contato dos professores com pessoas com perda auditiva.



Tabela 8. Freqüência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas ao contato com pessoas com perda auditiva.

Categoria	Sub-categoria	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
		Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
Conhece	Amigo	9 (34,6%)	3 (15,8%)	2 (28,6%)	4 (20%)
	Ex-aluno ou aluno	0 (0%)	13(68,4%)	0 (0%)	16 (80%)
	Outro	8 (30,8%)	2 (10,5%)	0 (0%)	0 (0%)
Não Conhece		9 (34,6%)	1 (5,3%)	5 (71,4%)	0 (0%)

Nesta tabela, é possível observar que a maioria dos professores dos grupos 1, 2 e 4 conhecem alguma pessoa com perda auditiva. Apenas no grupo 3 é que 71,4% dos professores relataram não conhecer alguém com esse tipo de privação sensorial.

No grupo 2, que é composto por professores com experiência em lecionar para alunos deficientes auditivos, um professor relatou não conhecer pessoas com perda auditiva e também obteve-se respostas, nos grupos 2 e 4, nas categorias "amigo" e "outras". Talvez nesse momento, esses professores, estivessem se referindo a uma pessoa fora do âmbito escolar.

Entre os professores que admitiram conhecer alguma pessoa com perda auditiva, a categoria aluno e ex-aluno foi a mais citada, com freqüências relativas de 68,4%, no grupo 2, e 80%, no grupo 4. Considerando que esses professores relataram ter ou terem tido contato com alunos surdos, a relação professor-aluno

teoricamente poderia permitir que o professor, por meio de sua prática, conhecesse melhor as questões relacionadas à privação sensorial auditiva, de modo diferente que os professores sem experiência com alunos deficientes auditivos.

Na categoria "amigos" foram agregadas as citações referentes a um amigo, colega de trabalho e vizinho.

A proximidade e convivência com pessoas com perda auditiva poderia direcionar as respostas a partir desse contato. Teorias advindas do campo das Ciências Sociais sugerem que o contato social com um determinado grupo minoritário gera atitudes favoráveis em relação a esse grupo (ALRESHOUD; KOESKE, 1997). Dessa forma, o contato de pessoas que pertencem a grupos sociais diferentes, relacionados aos costumes, crenças, cultura ou nacionalidade, pode minimizar os possíveis conflitos (TATALOVICK, 1998).

No presente estudo, foi verificado o modo de contato que os professores tinham com pessoas com perda auditiva e, exceto os professores de alunos surdos, que necessariamente estão em contato diário ou semanal com eles, nos demais grupos em nenhuma resposta se constatou que houvesse um contato próximo que permitisse, ao participante deste estudo, conhecer as habilidades e dificuldades de uma pessoa surda, como exemplificado a seguir:

Parente de uma tia, porém não tenho muito contato com ele.
É uma amiga, que às vezes nos encontramos no dia-a-dia.
Aluno de uma escola que lecionei, mas não era professora dele.

Dessa maneira, a verificação da mudança das respostas decorrentes do contato só foi possível ser investigada nos grupos de professores com experiência com alunos surdos, os quais apresentaram contato diário ou semanal com os mesmos. Esses aspectos serão discutidos oportunamente, ao serem apresentados os resultados relacionados à comunicação e estratégias de ensino com o aluno com perda auditiva.

A seguir, serão discutidas as estratégias utilizadas pelos professores na comunicação com pessoas com perda auditiva (tabela 9).

Tabela 9. Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a estratégias de comunicação com pessoas com perda auditiva.

Categoria	Sub-categoria	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
		Grupo 1* Sem Exp	Grupo 2 Com Exp	Grupo 3 Sem Exp	Grupo 4 Com Exp
Conversou (n**)		15	16	4	20
	Não mudou estratégia	3 (20%)	5 (31%)	0 (0%)	3 (15%)
	Mudou estratégia oral	5(33,3%)	7 (44%)	2 (50%)	5 (25%)
	Usou Gestos	8(53,3%)	3 (19%)	2 (50%)	9 (45%)
	Outras	0 (0%)	1 (5,3%)	0 (0%)	3 (15%)
Não Conversou (n***)		11	3	3	0
	Mudaria estratégia oral	5(45,4%)	0 (0%)	1(33,3%)	0 (0%)
	Usaria gestos	4(36,4%)	2(66,7%)	0 (0%)	0 (0%)
	Outras	2(18,2%)	1(33,3%)	2(66,6%)	0 (0%)

* A porcentagem acima apresenta mais de 100%, devido a uma resposta ter sido desmembrada em duas categorias.
** O número de professores (n) refere-se ao total que conversou com pessoas com perda auditiva.
*** O número de professores (n) refere-se ao total que não conversou com pessoas com perda auditiva.



Visto que a comunicação é o fator mais importante que pode dificultar o desempenho escolar do aluno com deficiência auditiva, as mudanças de estratégias de comunicação foram analisadas estatisticamente, entre os grupos de professores. A análise dos resultados obtidos dos professores que conversaram com pessoas com perda auditiva (G1 *versus* G2 e G3 *versus* G4) mostra que não existem diferenças significativas em relação às mudanças de estratégias, durante o processo de comunicação ($p > 0,05$). Esses resultados foram obtidos após a comparação da categoria “não mudou a estratégia” com a união das categorias “mudou a estratégia oral” e “usou gestos”, utilizando-se a Prova Exata de Fisher. Em outras palavras, essa análise dos dados permite a observação de que os grupos de professores com ou sem experiência respondem de maneira semelhante a mudanças de estratégias de comunicação. É interessante notar que os professores com experiência com alunos surdos não tiveram escores significativamente maiores em relação à mudança de estratégias de comunicação, de modo que a experiência com esses alunos parece não ser suficiente para o professor adotar diferentes estratégias, para efetivar a comunicação.

É importante ressaltar que o fato de determinados professores terem abordado a necessidade de mudanças na estratégia de comunicação revela sua preocupação no estabelecimento de comunicação com a pessoa surda e, nesse sentido, tanto as modificações na comunicação oral, como o uso de gestos devem ser valorizados. Cabe também salientar que os professores que citaram a utilização de gestos na comunicação não estavam se referindo à Língua Brasileira de Sinais e sim a gestos que poderiam exemplificar o contexto, pois nenhum professor relatou, neste instrumento, ter domínio da LIBRAS.

Exemplos das respostas dos professores que representam as categorias da forma de comunicação utilizada por esses profissionais são apresentadas a seguir:

Conversamos por gestos e eles faziam leitura labial.

A conversa com essa pessoa aconteceu de forma pausada, ela sempre olhando para os meus lábios e procurei falar em um tom mais alto e ela consegui entender.

Com gestos, sinais e com ajuda de colegas; pois não sou capacitada para me comunicar com deficientes auditivos.

Gesticulando e falando devagar.

Dentre os professores de 1ª a 4ª séries, com experiência, dois participantes, afirmaram não ter conversado com pessoas com perda auditiva. Ao analisarmos as respostas desses professores, observamos que um deles tinha, em sua classe, um aluno com perda auditiva condutiva, na qual a comunicação se estabelece com menos dificuldades, de maneira que não levou em consideração esse aluno, no momento de responder a essa questão. O outro professor que relatou não ter conversado com pessoas com perda auditiva informa que, em sua classe, há uma criança que só faz gestos e pelo fato de essa profissional não dominar a língua de sinais, não se comunica com o aluno. Quando acredita ser necessário, o professor solicita auxílio a um colega de trabalho que conhece a língua de sinais, sendo que no restante do tempo o aluno realiza cópia da lousa.

Os resultados descritos neste item demonstraram que, mesmo para os professores que conheciam pessoas com perda auditiva, o contato estabelecido não permitiu conhecer melhor as habilidades e dificuldades de uma pessoa surda.

3.2.2.2 A comunicação com o aluno com perda auditiva

Neste tema, foi analisada a forma de comunicação do professor com o aluno surdo, e as tabelas 10 e 11 apresentam as categorias que obtiveram maior frequência de respostas.

Um dos fatores que influenciam a comunicação com o aluno surdo é o grau de sua perda auditiva, sendo que, quanto menor for o grau da perda auditiva, maiores são as possibilidades de percepção dos sons da fala.

Os resultados mostraram que uma grande parte dos professores não sabia informar o grau da perda auditiva dos estudantes (tabela 10).

Tabela 10. Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas ao grau de perda auditiva dos alunos.

Categorias	1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries
	Grupo 2 * Com Exp (n=19)	Grupo 4 Com Exp (n=20)
Com resíduos	7 (36,8%)	1 (5%)
Sem resíduos	3 (15,8%)	3 (15%)
Não sei	10 (52,6%)	16 (80%)

* A porcentagem acima apresenta mais de 100%, devido a uma resposta ter sido desmembrada em duas categorias.

Ao se fazer uma comparação entre os professores que demonstraram conhecimento sobre o grau de perda auditiva de seus alunos (união das categorias “com resíduos” e “sem resíduos”) e aqueles que afirmaram não conhecer essas



informações (categoria “não sei”), notou-se que os grupos 2 e 4 não diferiram significativamente entre si ($p>0,05$). Tais resultados foram obtidos utilizando-se a Prova Exata de Fisher.

Mesmo dentre os professores que relataram que os alunos apresentavam resíduos auditivos, as observações realizadas foram genéricas e baseadas na rotina diária com o aluno deficiente auditivo, não sendo possível saber exatamente se os professores estavam se referindo aos comportamentos auditivos ou comunicativos.

Em relação à forma de comunicação, a maior parte dos professores, com experiência com alunos com perda auditiva, informou que utilizava a comunicação oral. Quando questionados a respeito de sugestões para auxiliar a comunicação com o aluno surdo, as respostas fornecidas por todos os professores foram bastante diversificadas (tabela 11).

Tabela 11. Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas à estratégia de comunicação.

Categorias relacionadas à comunicação com o aluno com perda auditiva				
	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp.	Grupo 2 Com Exp.	Grupo 3 Sem Exp.	Grupo 4 Com Exp.
Não mudou a estratégia	----	8 (42,1%)	----	6 (30%)
Mudou a estratégia oral	----	5 (26,3 %)	----	7 (35%)
Usou gestos	----	4 (21,1%)	----	5 (25%)
Outras	----	2 (10,5%)	----	2 (10%)
Categorias relacionadas a aspectos que auxiliam a comunicação				
Gestos	9 (34,6%)	4 (21,0%)	1 (14,3)	4 (20%)
Recursos didáticos e monitoria	4 (15,4%)	6 (31,6%)	0 (0%)	4 (20%)
Equipe especializada	4 (15,4%)	6 (31,5)	0 (0%)	2 (15%)
Bom relacionamento	1 (3,8%)	1 (5,3%)	2 (28,6%)	0 (0%)
Formação específica	8 (30,8%)	1 (5,3%)	0 (0%)	4 (20%)
Não sei	0 (0%)	1 (5,3%)	4 (57,1%)	3 (15%)
Outras	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)

As respostas apresentadas pelos professores quanto a forma de comunicação podem indicar que, neste estudo, a maioria dos alunos surdos atualmente inseridos no ensino regular, na cidade de Marília, utilizam a comunicação oral. As respostas que constituem as categorias "não mudou a estratégia", "mudou a estratégia oral", "usou gestos", formam a maior parte das categorias e as respostas indicam que os professores estão se comunicando oralmente com esses alunos. Como citado anteriormente mesmo os professores que relataram utilizar gestos, não parecem estar se referindo a LIBRAS e sim a gestos contextualizados. Os exemplos a seguir ilustram as respostas das categorias relacionadas a comunicação:

Falando normalmente.

Falando devagar e pronunciando bem as palavras, retomando quando necessário e de frente para os alunos.

Através da gesticulação da boca, pronúnciação de palavras bem articuladas, gestos e atenção individualizada.

O objetivo desse estudo não foi o de analisar se as estratégias de comunicação adotadas por esses professores são eficientes para cada aluno . Assim, não é possível afirmar que as estratégias de comunicação elencadas pelos professores são adequadas às condições auditivas e comunicativas de cada aluno, porém muitas delas encontram apoio na literatura (BEVILACQUA; BALIEIRO, 1987; BEVILACQUA ; FORMIGONI ,1997).

Ao analisarmos a categoria "outras", relacionada à forma de comunicação com o aluno surdo, constatamos que uma pequena parcela desses alunos surdos inseridos não apresentam possibilidade de se comunicar oralmente. Nessa categoria, estão inseridas respostas que demonstram que os professores não se comunicam com o aluno em sala de aula, solicitam auxílio para outras pessoas

(professores ou alunos que conheçam a língua de sinais) ou utilizam a comunicação escrita como apoio. As transcrições abaixo exemplificam esses achados:

Não aprendi a me comunicar é a primeira vez que tenho esse tipo de contato.

Não me comunico, chamo a P." (P. é a professora da classe especial que sabe a língua de sinais utilizada pelo aluno).

No caso da minha disciplina às vezes escrevo em outra folha e sempre pergunto se ela está entendendo.

Em relação às estratégias utilizadas para auxiliar a comunicação com os alunos que têm perda auditiva, foi observado que os professores ofereceram uma diversidade de respostas, com sugestões que foram desde recursos gestuais que auxiliam a comunicação, até a formação e apoio de equipe especializada.

Alguns professores que fizeram parte deste estudo propuseram a participação de "monitores", para viabilizar o processo de comunicação. Essas informações foram reforçadas em outros momentos, nos quais os professores relatavam ter solicitado auxílio a outro aluno, para a explicação do conteúdo.

Mantoan (1998), Sassaki (1998), Stainback e Stainback (1999) encontram, nesta interação entre os colegas de classe, uma das grandes justificativas para a inclusão, pois esse colega passaria a ser referência do aluno com necessidade educacional especial, na sala de aula, desenvolvendo a cooperação e a solidariedade.

Em trabalho realizado por Sacaloski (2001), foi demonstrado que muitos alunos surdos recebiam ajuda de um colega ouvinte, para compreender as explicações do professor. Esse sistema de monitoria era organizado pelo próprio professor. Em alguns casos, foram observadas posturas superprotetoras desses "monitores" ou mesmo outras atitudes inadequadas, como falar sem som, gesticular de maneira exagerada, ou até tomar decisões pelo colega deficiente auditivo.

Outro dado a ser destacado neste tema é referente ao ambiente que os professores julgavam mais propício para se comunicar com alunos que não escutam. Os professores apresentaram respostas diversificadas como, por exemplo, sala especial, local preparado para receber esses alunos, ambientes com estímulos visuais e qualquer ambiente. Poucos professores (G1=7,7%, G2 15,8% e G4= 15%) enfatizaram a necessidade de um ambiente silencioso para propiciar a comunicação com o aluno deficiente auditivo (apêndice C, pergunta 13). Tendo em vista que o ruído no ambiente escolar diminui a percepção da fala de alunos que utilizam aparelhos de amplificação sonora individual (BESS; SINCLAIR, 1985), os professores com experiência, poderiam levar em consideração esse aspecto e destacar a importância de ambientes silenciosos durante a comunicação.

Os resultados acima apresentados, relacionados a comunicação com o aluno com perda auditiva, ressaltam a importância de que informações relativas a aspectos específicos da deficiência auditiva e as estratégias de comunicação deveriam ser viabilizadas para aqueles professores que atuam com alunos surdos e que se comunicam oralmente. Para se efetivar os ideais propostos por diversos autores que defendem a comunicação gestual (BEHARES, 1993; FELIPE, 1997; SKLIAR, 1998), deveria ser viabilizado que os alunos que não se comunicam oralmente sejam fluentes na Língua Brasileira de Sinais e que sejam contratados intérpretes para atuarem nas salas de aulas, como preconizado teoricamente.

3.2.3 O aluno com perda auditiva na sala de aula

Neste tema, foram examinadas as respostas dos professores referentes à dinâmica de ensino com aluno surdo, na sala de aula. Foram enfocadas as

dificuldades no trabalho com aluno com perda auditiva, as estratégias propostas pelos professores para chamar a atenção do aluno com perda auditiva para o conteúdo da aula, a forma de explicar as atividades propostas e a expectativa do professor com relação ao aluno com perda auditiva.

A tabela 12 apresenta as categorias de respostas mais freqüentes relacionadas às dificuldades no trabalho com alunos com perda auditiva.

Tabela 12. Freqüência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a dificuldades no trabalho com alunos com perda auditiva.

Categorias	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)*	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
Nenhuma	1 (3,8%)	4 (21%)	0 (0%)	7 (35%)
Comunicação	17 (65,4%)	7 (36,8%)	5 (71,4%)	12 (60%)
Problemas motivacionais	0 (0%)	3 (15,8%)	0 (0%)	1 (5%)
Falta de preparo	3 (11,5%)	1 (5,3%)	1 (14,3%)	0 (0%)
Outras	6 (23,0%)	4 (21%)	1 (14,3%)	0 (0%)

* A porcentagem do grupo apresenta mais de 100%, devido a uma resposta ter sido desmembrada em duas categorias.

Os resultados mostram que alguns professores do grupo 2 (21%) e do grupo 4 (35%) relataram não apresentar dificuldades no trabalho com alunos com perda auditiva. Tendo em vista que, no grupo 4, os estudantes são assistidos por

diversos professores, tornou-se importante a verificação do relato das experiências desses professores, no trabalho com o aluno com perda auditiva.

Dessa forma, foi possível observar que tais professores referem-se aos mesmos alunos com percepções bem distintas, dando a entender que a limitação auditiva em determinadas disciplinas gera grandes dificuldades na dinâmica da sala de aula, enquanto em outras não. Porém, curiosamente, foi verificado que os professores que relataram não apresentar dificuldades no trabalho com alunos surdos pertencem às disciplinas de português, inglês e matemática, as quais exigem domínio da comunicação oral para a realização de atividades que envolvem compreensão e interpretação. Contudo, para uma melhor análise dessa questão, seria necessário um maior aprofundamento deste estudo, no sentido de observar se esses alunos realmente não apresentam dificuldades ou mesmo se essas dificuldades são mascaradas e não são percebidas pelos professores.

Na tabela 12, destaca-se também que a dificuldade mais citada pelos professores no trabalho com alunos com perda auditiva é a comunicação, a qual foi mais evidenciada (G1=65,4%, G2=36,8%, G3=71,4%, G4=60%). Os professores do grupo 4, que responderam que a dificuldade enfrentada era a comunicação, também ministravam as disciplinas de português, inglês e matemática, além de docentes das disciplinas de ciências biológicas, história, geografia e educação física.

Esse resultado não é surpreendente, pois a comunicação é a primeira barreira e talvez a mais evidente, diante da privação sensorial auditiva. Ao se realizar um paralelo com as respostas da tabela 11, que apontam na direção da utilização da comunicação oral entre professores e alunos surdos, nota-se que os professores anteriormente indicaram ser possível a comunicação oral, porém utilizam recursos orais ou gestuais para efetivar a comunicação. Nesse momento,

ênfatizam que a comunicação é a principal dificuldade no trabalho com o aluno com perda auditiva. Assim, é possível que as estratégias de comunicação e o emprego de recursos para o aproveitamento da audição residual podem não estar adequados para cada caso ou, mesmo que as estratégias estejam adequadas, a comunicação permanece como maior dificuldade. Além disso, muitos aspectos pedagógicos podem estar permeando tal interação, ou seja, pode ser que outras alterações, além do aspecto comunicativo, sejam necessárias, como, por exemplo, mudanças nas estratégias didáticas.

Reis (1996) realizou um estudo com quatro professores, sendo três de pré-escolas e um de ciclo básico, os quais atuavam com alunos deficientes auditivos nas salas de aula junto com alunos ouvintes. Nessa pesquisa, foi efetivado um programa de orientação, em que a primeira etapa consistiu no levantamento das condições presentes em sala de aula e de necessidades educacionais detectadas pelas professoras, com relação ao aluno com perda auditiva. Os professores citam dificuldades específicas referentes aos alunos, como, por exemplo, durante a realização do ditado, no raciocínio matemático, envolvendo tanto a adição como a subtração, a compreensão da leitura, o uso do plural, a compreensão de datas comemorativas e a transmissão de recados. Em acréscimo, os professores mencionaram dificuldades no manuseio do aparelho de amplificação sonora do aluno. Cabe ressaltar que, na pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental, o contato dos professores parece ser mais próximo e mais constante que nas séries finais do ensino fundamental, o que propicia melhor percepção das dificuldades.

Entretanto, independente da série ou disciplina, seria desejável que os professores conhecessem melhor as dificuldades bem como as habilidades de seus alunos com perda auditiva, para que pudessem propor estratégias de ensino mais

adequadas, durante a realização de seus trabalhos. Muitas dificuldades apresentadas pelos alunos com perda auditiva também podem ocorrer com seus colegas ouvintes e as estratégias empregadas não necessariamente seriam exclusivas para o aluno com perda auditiva.

Outro aspecto do tema referente ao aluno com perda auditiva na sala de aula, está essencialmente ligado à explicação do conteúdo na sala de aula para o aluno surdo, isto é, como despertar a atenção, explicar e tirar dúvidas.

A tabela 13 resume as categorias de respostas mais freqüentes relacionadas às estratégias dos professores para manter a atenção e explicar o conteúdo proposto. Além disso, esta tabela apresenta categorias de respostas dos professores relativas ao seu comportamento, quando o aluno com perda auditiva não entende a atividade proposta. É possível notar a ênfase dada pelos professores à mudança na estratégia de comunicação.

Tabela 13. Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a estratégias para manter atenção do aluno com perda auditiva, estratégias para explicar o conteúdo da aula para aluno com perda auditiva e comportamento do professor, quando o aluno não entende a atividade proposta.

Categorias relacionadas a "estratégias para manter a atenção do aluno"				
	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
Mudar a estratégia de comunicação	14 (53,9%)	12 (63,1%)	3 (43%)	12 (60%)
Atenção diferenciada	1 (3,8%)	1 (5,3%)	0 (0%)	4(20%)
Suporte	2 (7,7%)	0 (0%)	3 (43%)	0 (0%)
Não há necessidade de realizar alterações	1 (3,8%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (15%)
Outras	8 (30,8%)	6 (31,6%)	1 (14,3%)	1 (5%)
Categorias relacionadas a "estratégias para explicar o conteúdo da aula para o aluno"				
Mudar a estratégia de comunicação	5 (19,2%)	13 (69,3%)	0 (0%)	14 (70%)
Não há necessidade de realizar alterações	1 (3,8%)	3 (15,7%)	0 (0%)	5 (25%)
Não sei	13 (50%)	1 (5,3%)	6 (85,7%)	0 (0%)
Outras	7 (26,9%)	2 (10,5%)	1 (14,3%)	1 (5%)
Categorias relacionadas ao "comportamento do professor quando o aluno não entende a atividade proposta"				
Mudaria estratégia de comunicação	8 (30,8%)	14 (73,7%)	3 (42,9%)	12 (60%)
Suporte	9 (34,6%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)
Não sei	6 (23%)	1 (5,3%)	3 (42,8%)	3 (15%)
Outras	4 (15,4%)	4 (21%)	1 (14,3%)	3 (15%)

A categoria que mais se destacou como sendo uma estratégia dos professores para viabilizar o acesso ao conteúdo proposto é a mudança na forma de comunicação. Essa categoria foi enfatizada tanto para manter a atenção do aluno surdo, como para explicar o conteúdo e o comportamento do professor, quando o aluno não entende a atividade proposta. Em virtude da tabela 13 conter muitas informações importantes sobre o trabalho do professor com o aluno surdo, foram feitas algumas análises estatísticas, por meio da Prova Exata de Fisher, visando a verificar se existem diferenças nas formas de conduta dos professores, de acordo com a experiência.

Com relação às estratégias para manter a atenção do aluno com perda auditiva, foram comparadas as categorias “mudar a estratégia de comunicação” com a união das categorias “atenção diferenciada” e “suporte” e verificou-se que as mesmas não foram diferentes entre si ($p > 0,05$), tanto nas séries iniciais (G1 *versus* G2), como nas séries finais (G2 *versus* G4).

Por outro lado, nas estratégias para explicar o conteúdo da aula, foi observado que, ao serem comparadas as categorias “mudar a estratégia de comunicação” e não há necessidade de realizar alterações, houve diferenças significantes ($p < 0,05$) entre os grupos com e sem experiência com alunos com perda auditiva (G1 *versus* G2 e G3 *versus* G4). Tais resultados mostram que os professores dos grupos 2 e 4 enfatizaram mais a necessidade de mudanças nas estratégias de comunicação do que os grupos de professores que não possuem experiência com estes alunos ($p < 0,05$).

Ao serem comparadas as categorias relacionadas ao “comportamento do professor quando o aluno não entende a atividade proposta”, observa-se que a comparação entre as categorias “mudaria a estratégia de comunicação” e “suporte”

apontou que, nas séries iniciais (G1 *versus* G2), houve diferenças significantes ($p < 0,05$) entre os grupos, indicando que, quando o aluno não entende a atividade proposta, os professores com experiência (G2) mudam mais a estratégia de comunicação do que solicitam suporte. Por outro lado, nas séries finais (G3 *versus* G4), não foram observadas diferenças significantes ($P > 0,05$) nessas categorias.

Embora os professores, de uma forma geral, tenham destacado a importância de mudanças nas estratégias de comunicação, não mencionaram em suas respostas a necessidade de realização de atividades diferenciadas, como trabalhos em pequenos grupos, utilização de materiais concretos ou outras atividades, que poderiam exemplificar a mudança de estratégias na sala de aula e assim nortear possíveis necessidades dos alunos com perda auditiva, incluídos no ensino regular.

As respostas que apresentam mudança de estratégias ou de postura frente ao aluno com perda auditiva, como, por exemplo, a necessidade de materiais concretos, recursos visuais ou atenção individualizada, foram pouco citadas pelos professores e compõem a categoria "outras" respostas. Os professores sugeriram também que, para auxiliar o aluno a manter a atenção e entender o que está sendo proposto nas aulas, seria necessário o suporte da família ou de uma equipe especializada.

Tartuci (2001) apresenta um estudo que focalizou nove alunos surdos que freqüentam a faixa escolar que vai da 6ª série do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio, em escolas estaduais de Goiás. Nesse estudo, o autor observou situações em sala de aula e verificou que os professores estão pouco atentos às necessidades dos alunos. De acordo com ele, a dinâmica das aulas, composta por leitura, perguntas e explicações, acaba limitando a possibilidade de participação

ativa dos alunos surdos. Também durante a leitura e explicação oral, constatou-se que professores permaneciam sentados, realizavam explicações enquanto escreviam na lousa, dificultando o acompanhamento da aula mesmo, para alunos deficientes auditivos que apresentam resíduos auditivos. Nesse trabalho, os professores davam a entender que as aulas transcorriam como se não existisse aluno com perda auditiva, na sala de aula. No caso daqueles que não apresentavam resíduos auditivos, as dificuldades eram maiores e eles realizavam apenas cópias, não havendo participação do aluno durante a aula. Foi destacado também que as aulas seguiam uma rotina comum, nas várias disciplinas, quase não sofrendo alterações e cumprindo sempre uma seqüência, representada pela chamada, exposição oral, cópia de exercício, resolução e correção. Essa seqüência acabava criando um ritual e, para estar no grupo, bastava segui-lo. Esse ritual da sala de aula é relativamente bem acompanhado pelos alunos surdos, os quais abrem pastas, livros e cadernos, "lêem" e copiam, fecham livros e cadernos e guardam livros e cadernos. Respondem ao sinal, para iniciar tudo outra vez com outro professor, finalmente, ir para casa, aguardando um novo dia de aula. A realização desse ritual pode realmente dificultar que o professor perceba as dificuldades e habilidades do aluno com perda auditiva. No entanto, não há dúvidas de que a dificuldade demonstrada pelos professores, está relacionada à comunicação, a qual é essencial para que se estabeleça um ambiente de construção de conhecimentos.

Os resultados de um estudo (WOOD; WOOD, 1997) salientam que os professores perguntam menos freqüentemente a alunos surdos, despendem menos tempo para refazer a comunicação e exibem rápido turno no discurso. Kretschmer e Kretschmer (1997) relatam que é necessário o "diálogo na educação" e que esse diálogo deve ser interessante, contextualizado e compreensível para o aluno surdo.

Os autores discutem que não se trata de ensinar linguagem, mas utilizar a linguagem para ensinar e avaliar como a informação pode ser transmitida.

Para que a comunicação seja estabelecida com o aluno matriculado no ensino regular, pesquisadores defendem a necessidade do uso da língua de sinais e também a participação de intérprete na sala de aula (AMARAL; LUNARDI, 2000; LACERDA, 2000). Nesses trabalhos, os autores argumentam que os alunos surdos têm direito a entender e serem entendidos. Essa proposta está também inserida em muitos discursos que defendem a incorporação do bilingüismo na educação de alunos surdos, visando, entre outros aspectos, a viabilizar o contato da criança surda o mais cedo possível com a comunidade surda, construindo assim uma identidade própria, que possibilitará trocas de experiências com a comunidade ouvinte. Além disso, os pesquisadores defendem também o reconhecimento e o direito de acesso a um intérprete em língua de sinais, como condição necessária para a participação de alunos surdos, no ensino regular.

O papel do intérprete no ensino inclusivo é objeto de estudo em países que estabeleceram há mais tempo a participação de alunos com perda auditiva no ensino regular.

Waldron, Diebold e Rose (1985) relatam que a situação de ensino para alunos surdos, em classe regular, freqüentemente é conduzida pela tradução da informação verbal, por meio do serviço de intérpretes. Muitas vezes, a informação visual da atividade torna-se mais importante que a tradução do comentário verbal. Assim, o autor sugere que professores do ensino comum realizem adaptações de materiais com o auxílio do intérprete e de professores do ensino especial.

Mertens (1991) realizou um estudo com o objetivo de explorar a qualidade da educação para adolescentes surdos, quando eles se comunicam com

professores ouvintes, por meio de um intérprete. O trabalho foi desenvolvido durante quatro semanas, por meio de programa de verão sobre ciência marinha. Os resultados mostram que nenhum professor conhecia sinais ou havia recebido orientações formais sobre como ensinar o aluno surdo. Os estudantes estavam insatisfeitos com os intérpretes, pois os mesmos não tinham habilidades suficientes de recepção, exigindo que os alunos surdos repetissem os sinais, e ainda por não transmitirem ao professor comentários como "eu preciso de uma interpretação melhor", "repita". O autor também sugere que professor e intérprete trabalhem juntos, com o cuidado para que a aula seja sempre conduzida pelo professor. Assim, se o intérprete perceber que o aluno não está prestando atenção, o mesmo deve sutilmente avisar o professor. O autor comenta que a literatura discute que alunos surdos aprendem mais quando o professor sabe a língua de sinais ou quando o intérprete é realmente habilitado para essa atividade.

Antia e Kreimeyer (2001) examinaram a participação de três intérpretes em uma escola e a visão dos profissionais envolvidos com os alunos surdos. Os resultados indicam que, além de interpretar, esses profissionais direcionam os professores, facilitam a interação entre alunos, tutoram a criança surda e informam os seus progressos aos professores. Os professores do ensino regular argumentam que preferem que o intérprete participe durante todo o tempo; em contrapartida, os diretores e professores do ensino especial relatam que a participação do intérprete deve ser de um tradutor, pois temem que o intérprete possa atuar como um protetor da criança e também tornar o professor dependente desse profissional. Esses aspectos são discutidos no intuito de mostrar as formas de melhorar a participação da criança, em ambiente com pessoas ouvintes.

Não é possível negar a necessidade da viabilização da participação de pessoas com perda auditiva, no ambiente escolar e no cotidiano da sociedade. Embora a comunicação seja a maior dificuldade dos professores, durante o trabalho com alunos surdos, a discussão das diferentes estratégias para melhorar a comunicação devem ser vistas com bastante cuidado.

Os resultados do presente trabalho evidenciam que a maior parte dos alunos com perda auditiva, segundo os relatos dos professores, atualmente inseridos no ensino regular na cidade de Marília, utiliza a comunicação oral. Mesmo que continuem as discussões e as reivindicações para a inclusão de alunos surdos no ensino comum, existe um grupo de alunos que já estão nessa situação e a solução não parece ser, na maioria dos casos aos quais esses professores fazem referência, a utilização de intérpretes, mas outras alterações que possibilitem o acompanhamento do que é proposto na escola. Em duas situações nas quais os professores citaram a necessidade da utilização da LIBRAS, a comunicação entre professor e aluno não está ocorrendo. Com a mesma ênfase da luta por intérpretes, deveria estar-se acompanhando as reivindicações, por exemplo, da aquisição de sistemas de frequência modulada ou a utilização de materiais que diminuam os ruídos, na sala de aula.

Smith e Ryndak (1999) afirmam que, no ensino inclusivo, todos os alunos precisam ter alguma maneira para indicar a seus professores que os objetivos curriculares estão sendo alcançados. Além disso, todos os alunos precisam, de alguma maneira, interagir com seus colegas e com os adultos. A comunicação é o elemento-chave, seja para o desempenho curricular, seja para a interação social.

Tanto uma parte do desempenho escolar do aluno, quanto a interação dependem também das expectativas do professor e dos colegas de classe, em

relação ao aluno surdo. Se o professor não espera muita realização escolar do aluno surdo, é provável que não se esforce para elaborar estratégias alternativas de ensino para esse aluno, nem cobre dele nenhum esforço para realizar as atividades escolares.

A tabela 14 apresenta as respostas dos professores quanto à expectativa desses profissionais em relação ao aluno deficiente auditivo, organizadas em três principais categorias: a expectativa de que os alunos atinjam o conteúdo proposto, atinjam os conteúdos considerando suas capacidades e atinjam os conteúdos mínimos.

Tabela 14. Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas à expectativa do professor com relação ao aluno com perda auditiva

Categorias	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
Atinja os conteúdos propostos	8 (30,7%)	9 (47,4%)	4 (57,1%)	10 (50%)
Atinja os conteúdos , considerando suas capacidades.	2 (7,7%)	3 (15,8%)	0 (0%)	2 (10%)
Atinja o conteúdo mínimo	4 (15,4%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)
Não sei	5 (19,2%)	2 (10,5%)	2 (28,6%)	0 (0%)
Outras	7 (26,9%)	5 (26,3%)	1 (14,3%)	6 (30%)

Ressalta-se que praticamente metade dos professores com experiência com alunos surdos (grupos 2 e 4) informou que espera que os alunos com perda

auditiva atinjam os conteúdos propostos. Nota-se que 26,9% dos professores com experiência de 1ª a 4ª séries e 30% dos professores com experiência de 5ª a 8ª séries compõem a categoria "outras". Essa categoria contemplava respostas da expectativa dos professores em relação à participação desses alunos nas atividades e as possibilidades que o aluno surdo se comunique e não se sinta excluído.

Em relação à categoria "não sei", a maioria das respostas dos professores era bem objetiva, isto é, simplesmente respondiam que não sabiam o que esperar. No entanto, um dos professores do grupo 2, informa não saber o que esperar do aluno surdo em sala de aula, devido a uma experiência frustrante. Esse professor relatou não ter conseguido alfabetizar um aluno com deficiência auditiva.

Três pontos podem ser destacados, de acordo com as respostas dos professores. O primeiro diz respeito à expectativa desses profissionais em relação a que os alunos atinjam o conteúdo proposto. Esse aspecto poderá refletir positivamente no trabalho com esses alunos, pois os professores podem ter mais motivação para investir no processo de aprendizagem desses alunos. O segundo está relacionado aos fatores que poderão estar norteando a expectativa de que esses alunos atinjam os conteúdos propostos, da mesma forma que os professores esperariam dos outros alunos, em sala de aula. Uma hipótese a ser considerada é que as características desses alunos deficientes auditivos sejam daqueles que talvez não necessitem de alterações significativas, na dinâmica de ensino, já que tais alterações ainda não estão incorporadas na prática escolar. O terceiro aspecto diz respeito às respostas dos professores que referem não saber o que esperar do aluno surdo. Essas respostas podem estar sendo permeadas pela falta de apoio, a qual é preconizada para que esses alunos usufruam do ensino regular.

3.2.4 O papel do professor

Neste tema, verificou-se a opinião dos professores a respeito do seu papel diante de um aluno deficiente auditivo.

Nas tabelas 15 a 17, estão representadas as perguntas que compõem esse tema e também as categorias de respostas destacadas para essa discussão.

O primeiro aspecto salientado é a utilização de aparelhos de amplificação sonora pelo aluno com perda auditiva e como o professor trabalha com essa questão. A tabela 15 apresenta as respostas dos professores referentes ao questionamento da verificação de aparelhos de amplificação sonora individual por esse profissional, quando o aluno fizer uso desse recurso.

Tabela 15. Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas à necessidade do professor em verificar os AASI.

Categorias	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
Sim	8 (30,8%)	10 (52,6%)	1 (14,3%)	4 (20%)
Não	18 (69,2%)	9 (47,4%)	6 (85,7%)	16 (80%)

Conforme destacado anteriormente, os AASI representam o recurso mais utilizado pelo aluno surdo, para favorecer o processo comunicativo. Dada essa importância, foram feitas comparações estatísticas para examinar a opinião dos professores dos diferentes grupos sobre a necessidade de verificação dos AASI, em

sala de aula. Os resultados demonstram que os professores, em sua maioria, relatam que não deveriam verificar os AASIs dos alunos, pois, segundo os mesmos, eles não têm informação específica para realizar essa tarefa. A análise estatística dos dados, pela Prova Exata de Fisher, mostra que não existem diferenças significativas ($p > 0,05$) nos dados obtidos das respostas dos professores, tanto ao serem comparados os grupos de 1ª a 4ª séries (G1 *versus* G2), como os de 5ª a 8ª (G3 *versus* G4), indicando que a experiência com alunos com perda auditiva não interferiu nas respostas. Porém, ao serem confrontados os dados dos professores com experiência com alunos com perda auditiva e que trabalham nas classes de 1ª a 4ª séries, com aqueles que trabalham com alunos de 5ª a 8ª, (G2 *versus* G4) podemos observar que os primeiros são mais adeptos da opinião de que existe a necessidade de o professor verificar os aparelhos de amplificação sonora. (Prova Exata de Fisher, $p < 0,05$). Talvez esses resultados também estejam relacionados ao maior tempo de contato com o aluno, existente entre os professores de 1ª a 4ª séries. Esse maior contato aumenta a possibilidade do aparecimento de necessidades de cuidados com aparelho, em sala de aula. A concordância dos professores do grupo 2, em verificar os AASIs, muitas vezes foi devido ao surgimento dessa necessidade na sala de aula, conforme ilustram as transcrições a seguir:

Outro dia o aparelho do E. apitava muito, pedi que os pais viessem conversar comigo e eles me ensinaram a regular.
Porque ele estava fazendo barulho e tive que encaminhar o aluno ao responsável.

Cabe destacar que, para um melhor desenvolvimento do aluno deficiente auditivo, que utiliza AASIs, no ensino regular, é necessário que o professor tenha noções mínimas dos recursos tecnológicos para o aproveitamento auditivo, pois podem ocorrer situações em que uma pequena estratégia pode auxiliar para que a

aula transcorra normalmente. Nesse sentido, caso um aluno surdo que esteja na primeira série diminua ou aumente o volume do aparelho, a simples atenção do professor no comportamento auditivo dessa criança poderá fazer com que esse profissional tenha uma conduta muito simples de alterar o volume e, desse modo favorecer a atenção auditiva do aluno. É muito importante que os aparelhos de amplificação sonora individual, que são os recursos mais comuns utilizados pelos alunos surdos, estejam funcionando adequadamente, o tempo todo. O papel do professor para auxiliar esse aspecto não é o de um técnico especializado, mas com informações simples, poderá contribuir significativamente para a utilização satisfatória desses recursos. Nenhum professor com experiência com alunos surdos relatou ter informações a esse respeito. Bess e Humes (1998) afirmam que, muitas vezes, os professores não reconhecem problemas básicos de funcionamento de equipamentos usados para o aproveitamento da audição residual.

Em seguida, serão discutidos os dados referentes às respostas dos professores sobre o papel do professor, no desenvolvimento do aluno com perda auditiva (tabela 16).



Tabela 16. Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas a papel do professor no desenvolvimento do aluno com perda auditiva

Categorias	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
O papel não muda	12 (46,1%)	6 (31,6%)	1 (14,4%)	9 (45%)
Ajudar o aluno	8 (30,8%)	7 (36,8%)	3 (42,8%)	9 (45%)
Falta de preparo	4 (15,4%)	5 (26,3%)	0 (0%)	0 (0%)
Não sabe responder	1 (3,8%)	0 (0%)	3 (42,8%)	2 (10%)
Outras	1 (3,8%)	1 (5,3%)	0 (0%)	0 (0%)

As categorias de respostas mais freqüentes, quando questionados sobre o papel do professor, no desenvolvimento do aluno surdo, foram "o papel do professor não muda" e "ajudar o aluno".

Os grupos 1 e 4 foram os que mais argumentaram que o papel do professor, no trabalho com alunos com perda auditiva, é o mesmo que para os alunos ouvintes (46,1% e 45%, respectivamente). Porém, esses professores não especificaram qual é esse papel, simplesmente declararam que é o mesmo para todos os alunos.

A segunda categoria, "ajudar o aluno", é composta de respostas que enfocam que o professor deve auxiliar o aluno a adquirir conhecimentos. Além disso, nesta categoria, os professores argumentam que o papel do professor é auxiliar esse aluno com perda auditiva a interagir ou integrar-se ao meio social, ou ainda não

ser discriminado. Os grupos 3 e 4 foram os que mais enfatizaram que o papel do professor é auxiliar o aluno com perda auditiva (42,8% e 45%, respectivamente). O grupo 3 salientou, nos discursos, que o papel do professor está relacionado a auxiliar o aluno, para que o mesmo não seja discriminado e, assim, ajudá-lo no processo de integração, conforme exemplificado a seguir:

O papel seria propiciar um ambiente de respeito entre todos.
Promover um ambiente bom para que ela não seja discriminada e consiga boas coisas para que ela se sinta valorizada.
Integrá-lo na sociedade.

O grupo 4 ressaltou que o professor é importante para auxiliar o aluno surdo, tanto a adquirir conhecimentos, quanto a se desenvolver socialmente.

Auxiliar seu desenvolvimento e integração.
Bastante importante, nosso papel é dar condições à aprendizagem e ao direito à cidadania.
Integração na sociedade e ampliação de suas capacidades.

Ao se fazer a análise dos dados, levando em consideração as duas primeiras categorias, as quais apresentam posições contrárias, ou seja, o “papel não muda” e “ajudar o aluno”, podemos verificar, pela Prova Exata de Fisher, que não existem diferenças significativas ($p > 0,05$), nos dados obtidos nas séries iniciais (G1 *versus* G2) e finais (G3 *versus* G4). Esses resultados mostram que independente da experiência, o posicionamento dos grupos de professores é similar com relação ao seu próprio papel no desenvolvimento do aluno.

O levantamento histórico da educação do surdo, no Brasil, aponta que, durante muitos anos, houve a falta de discernimento do papel do educador e os professores assumiram, em parte do percurso histórico da educação do surdo, o papel de reabilitadores (SOARES, 1999).

As respostas dos professores que participaram do presente estudo evidenciam que apresentam objetivos diferentes do trabalho específico desenvolvido por reabilitadores, ou seja, não demonstram julgar ter essa função.

Sanders (1982b) relata que a presença de um aluno surdo na sala de aula gera necessidades de adaptações no comportamento do professor. O autor alerta que a inserção do aluno surdo, na sala de aula, sem informações adequadas ao professor pode trazer sérias complicações, no desenvolvimento dessa criança. Acrescenta que o professor deverá saber sobre as habilidades auditivas e comunicativas do aluno, necessidade de pistas visuais, possibilidade de compreensão da informação na presença de ruído e em grupo.

Conhecer os aspectos acima citados não significa que o professor deverá assumir tarefas não pertinentes a um educador, mas o domínio dessas informações poderá auxiliá-lo a propiciar o desenvolvimento do aluno, papel que está coerente com suas atribuições de professor.

O papel da escola ou do professor parece ter sido mais claro para as crianças deficientes auditivas que tiveram a possibilidade de ter condições para o seu desenvolvimento, em etapas anteriores a sua fase escolar (COUTO-LENZI, 1997; GOLDSTAJN, 2001). Esses alunos normalmente são oriundos de classes sociais mais elevadas (BUENO, 1994).

O papel da escola, inevitavelmente, está ligado ao papel do professor, e o acesso ao conhecimento pode ser considerada uma de suas atribuições. Esse conhecimento poderá dar condições para uma mobilidade social do indivíduo (BECKER 1977), porém isso ocorre com poucos alunos surdos. Esses alunos surdos, antes de chegarem ao período escolar, deveriam ter tido acesso ao som, com recursos tecnológicos, sendo diagnosticados e acompanhados precocemente.

Também deveriam iniciar o desenvolvimento de sua comunicação, seja ela oral ou gestual, com os pais orientados adequadamente para o acompanhamento de seu filho. Esses aspectos possibilitariam que a criança adquirisse diversos conhecimentos, na interação com o meio, os quais são importantes no desenvolvimento escolar, como ocorre com a criança ouvinte.

Dessa forma, torna-se importante que os setores da educação e da saúde pensem de maneira conjunta, para permitir a concretização da proposta de uma escola inclusiva. Porém, cabe ressaltar que a efetivação da escola inclusiva deve estar inserida em um contexto maior, que é a existência de uma sociedade inclusiva, a qual dará condições a cada cidadão de se desenvolver, suprimindo as suas necessidades e as atribuições apresentadas pelos professores deste estudo, que é o de auxiliar no acesso ao conhecimento e auxiliar o aluno a viver em sociedade.

Outro aspecto a ser discutido são as opiniões dos professores em relação à possibilidade de o aluno com perda auditiva freqüentar o ensino regular ou especial; a tabela 17 apresenta as categorias referentes a esse questionamento.



Tabela 17. Frequência (%) de ocorrência de categorias de respostas relativas ao local de ensino mais adequado para o aluno com perda auditiva.

Categorias	1ª a 4ª séries		5ª a 8ª séries	
	Grupo 1 Sem Exp. (n=26)	Grupo 2 Com Exp. (n=19)	Grupo 3 Sem Exp. (n=7)	Grupo 4 Com Exp. (n=20)
Especial	20 (76,9%)	10 (52,6)	5 (71,4%)	6 (30%)
Regular	2 (7,7%)	3 (15,8%)	1 (14,3%)	6 (30%)
Nos dois	2 (7,7%)	2 (10,5%)	0 (0%)	4 (20%)
Não sei	2 (7,7%)	4 (21%)	1 (14,3%)	4 (20%)

É possível verificar, neste trabalho, que a maioria dos professores que não tiveram experiência com alunos surdos acredita que o ensino especial seja o mais adequado. O mesmo ocorre com os professores de 1ª a 4ª séries que têm experiência com alunos surdos (grupo 2). Apenas os professores de 5ª a 8ª séries apresentam uma diversidade de respostas, com escores de 30% para o ensino regular (grupo 4).

Na tabela 17, verifica-se que a maioria dos professores acredita que o ensino especial é o mais adequado para os alunos surdos. O único grupo, cujas opiniões se dividiram igualmente, foi o dos professores de 5ª a 8ª, que apresentam experiência com alunos surdos. Nesse grupo, 30% dos professores apontam como melhor alternativa a sala especial, enquanto outros 30% acreditam que o aluno surdo deveria frequentar o ensino regular.

Esses achados são diferentes dos resultados do estudo realizado por Sacaloski (2001), o qual aplicou questionário a 24 professores e foi constatado que a sua maioria acreditava que a classe comum era o espaço mais apropriado para a escolarização do aluno surdo, enquanto apenas 16,7% dos professores referiram que a forma de escolarização do aluno dependeria do grau da perda.

Por outro lado, quando informam que a classe especial é o melhor lugar para o processo educacional de um aluno com perda auditiva, exacerbam os aspectos explicitados pelos resultados, ou seja, a falta de preparo e apoio. Pode-se visualizar que os alunos que se encontram no ensino regular estão “inseridos” nesse sistema, que não é inclusivo. Também os professores podem não estar dispostos a assumir novas atribuições, diante dos inúmeros desafios já existentes no contexto educacional.

Em estudo realizado por Buffa (2002), foi verificada a visão de professores de classe comum sobre a inclusão da criança deficiente auditiva. Os resultados desse trabalho mostram que a maioria dos professores se coloca a favor da inclusão escolar da criança deficiente auditiva, mas acredita que a inclusão só é possível desde que o número de alunos em sala de aula seja reduzido, exista o apoio da sala de recursos, a criança participe de programa de (re) habilitação, o professor receba orientações e assistência dos profissionais especializados e a sala esteja equipada com materiais específicos.

Enquanto se discute a proposta de inclusão, diversos alunos surdos já estão inseridos, porém sem condições adequadas. Essas condições estão relacionadas principalmente ao despreparo dos professores, falta de aparelhos de amplificação sonora adequados, condições acústicas das salas, acompanhamento terapêutico dessas crianças, entre outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, surgiram diversas reflexões referentes à inclusão do aluno com perda auditiva, no ensino regular. Esta pesquisa analisou as respostas, relacionadas às atitudes, conhecimentos e opiniões de 72 professores do ensino fundamental, com e sem experiência na atuação com alunos surdos.

O primeiro aspecto a ser destacado está relacionado às atitudes desses profissionais em relação à inclusão. Os resultados da ELASI demonstraram que, entre os professores de 1ª a 4ª séries, aqueles que têm experiência com aluno com perda auditiva apresentaram atitudes sociais semelhantes às dos que não possuem tal experiência, sugerindo que, para esses professores, o fato de ter experiência com aluno com perda auditiva não afeta as suas atitudes em relação à inclusão, porém, nos grupos de professores de 5ª a 8ª séries, foram encontradas diferenças com relação a essas atitudes.

Ao se proceder à análise relativa aos itens ideológicos e operacionais da ELASI, verificou-se que, para todos os grupos de professores estudados, não houve diferenças em relação aos aspectos ideológicos, ou seja, a experiência com alunos deficientes auditivos não influenciou nos resultados.

Esses resultados podem ser entendidos à luz das discussões que vêm ocorrendo acerca do novo paradigma da inclusão. O fundamento de igualdade de direitos que substanciam esses debates parece ser algo inquestionável. No entanto, os resultados da ELASI evidenciam que apenas o grupo de professores sem experiência de 5ª a 8ª séries apresentou respostas significativamente diferentes quanto aos itens operacionais, isto é, esse grupo de professores apesar de

favoráveis à inclusão em termos ideológicos, apresentou ressalvas no sentido de se viabilizar tal proposta, quanto a aspectos operacionais.

Ao se contraporem esses resultados obtidos na ELASI e o item do questionário que investiga a opinião dos professores, em relação ao local de ensino mais adequado para o aluno com perda auditiva, constata-se que, no questionário, a maioria dos professores sugere que o ensino desses alunos deva ocorrer em sala especial. Essa dicotomia das respostas pode estar ligada ao fato de a ELASI apresentar enunciados que analisam as atitudes dos profissionais frente as questões da inclusão, de uma forma geral, e não quanto a uma necessidade educacional específica, como é o caso da perda auditiva. Assim, concordar com um enunciado favorável ou discordar com um enunciado desfavorável em relação à inclusão pode estar sendo altamente influenciado pelo discurso "politicamente correto" da inclusão.

Dessa forma, as respostas dos questionários investigam de uma maneira mais direta a possibilidade de os alunos surdos freqüentarem o ensino regular e demonstram que esses professores, apesar de concordarem com os princípios ideológicos da inclusão, verificados na ELASI, acreditam que a melhor modalidade de ensino para esses alunos participarem seja o ensino especial. Apenas o grupo de professores com experiência com alunos surdos de 5ª a 8ª séries forneceu respostas diversificadas, atribuindo o mesmo peso para o ensino regular e especial. As respostas dos professores que crêem que o ensino especial seja mais adequado têm como base justificativas operacionais. Desse modo, mencionam que no ensino especial esses alunos terão melhores condições para aprender, os professores são mais capacitados e o ambiente é mais adequado.

A análise dos dados da ELASI e do questionário se complementam e confirmam que esses profissionais são favoráveis à inclusão, mas apresentam



preocupações com as condições para a sistematização de tal proposta, acreditando que o ensino especial está mais preparado para o ensino de alunos surdos. Também é importante destacar a necessidade de diferentes instrumentos convergirem para averiguar determinado fenômeno, produzindo resultados passíveis de análises complementares.

O segundo aspecto a ser destacado é o fato de o grupo de professores com experiência não apresentar respostas substancialmente diferentes, na maioria das questões em relação aos conhecimentos e opiniões acerca do aluno com perda auditiva, no ensino regular. Provavelmente, informações não foram disponibilizadas a esses professores e a experiência não fez com que eles buscassem tais informações.

Em relação aos professores que referiram ter recebido algum tipo de orientação, há necessidade de se investigar a maneira que essas orientações foram disponibilizadas, repensando inclusive se não seria mais adequado excluir orientações e inserir atividades que visassem à busca de soluções e alternativas em grupo. Em outras palavras, realmente efetivar alguns dos pressupostos teóricos da proposta da inclusão, ligados ao trabalho em equipe, com técnicos especializados.

O que se considera nesse momento é que a experiência com aluno surdo em sala de aula poderia fazer com que esses professores apresentassem informações em como atuar com esses alunos. Esses aspectos contribuiriam para nortear as discussões das necessidades de modificações, na dinâmica das aulas no ensino regular.

Os dados apresentados também sugerem que não são realizadas alterações no decorrer das aulas, com o objetivo de incluir os alunos surdos, que freqüentam o ensino regular. Além disso, as estratégias que os professores

empregam de maneira geral objetivam efetivar a comunicação, no entanto, os mesmos não referem se alcançam o objetivo proposto com sucesso.

A ênfase no aspecto comunicativo também é ressaltada pelos professores que não têm experiência com alunos surdos. Essas afirmações parecem óbvias, se considerarmos que a privação sensorial auditiva acarreta freqüentemente dificuldades de comunicação, ou melhor, seja em uma proposta gestual, seja oral, a comunicação deverá ser efetivada. Entretanto, para que realmente o aluno surdo se comunique com professores ouvintes, adequações de estratégias orais ou gestuais devem ser implementadas, de acordo com as necessidades de cada aluno com perda auditiva, pois, como foi discutido, muitas crianças podem apresentar o mesmo grau de perda auditiva e características de comportamento auditivo e lingüístico distintos.

Nos resultados fornecidos pelos professores, fica evidente que praticamente todos os alunos surdos a que eles se referiram apresentavam comunicação oral. Em apenas dois casos, os professores informaram não conversar com o aluno deficiente auditivo, na sala de aula, por não saber se comunicar gestualmente. Todos os outros professores apontaram diferentes dificuldades e estratégias, mas, afirmaram ser possível utilizar a comunicação oral.

Esse fato nos remete inevitavelmente a algumas ponderações. A primeira é o reduzido número de alunos surdos que estão freqüentando o ensino regular. Aparentemente, um critério, explícito ou não, é a inserção de alunos que utilizam a comunicação oral, no ensino regular.

Outra reflexão é: por que os outros alunos surdos que utilizam a comunicação gestual não estariam freqüentando o ensino regular? Poderíamos responder a essa questão, dizendo que a proposta da inclusão é recente e as

escolas estão se estruturando para isso, mas é recente também para esses que se comunicam oralmente. Enfim, parece que, indiretamente, a resposta desses professores nos leva a constatar que a possibilidade da utilização da comunicação oral faz com que esses alunos participem do ensino regular, com mais "facilidade".

Não se trata de afirmar que basta se comunicar oralmente e tudo estará resolvido. Discutiram-se neste estudo, diversos fatores que interferem na comunicação na sala de aula e também não se pretende negar que muitos alunos surdos não desenvolveram a comunicação oral e necessitam entender e serem entendidos, no contexto escolar, por meio da LIBRAS. Constata-se neste trabalho, que os professores estão com dificuldades com alunos surdos que aparentemente utilizam o mesmo código de comunicação que eles e que os outros nem inseridos estão no ensino regular, e caso estivessem, provavelmente teríamos um outro repertório de respostas dos professores, apontando facilidades, dificuldades e soluções.

De maneira geral, o que se argumenta com bastante freqüência na proposta do ensino inclusivo para o aluno deficiente auditivo, é a ênfase no emprego de uma forma de comunicação gestual, seja possibilitando os profissionais envolvidos de terem acesso a esse modo de comunicação, seja sugerindo a participação de intérpretes, no ensino regular. Concomitantemente, surge no panorama educacional e de reabilitação do aluno surdo a proposta bilíngüe.

Na proposta do bilingüismo, que defende a necessidade de aquisição tanto da língua de sinais, como da oral, freqüentemente é bastante salientada a necessidade do contato precoce com a comunidade surda, para melhor aprendizagem da linguagem de sinais. Porém, pouca ênfase é dada para os fatores que poderiam contribuir para que o surdo melhor adquira a língua oral. Dessa forma,

fatores como o diagnóstico precoce, intervenções adequadas, recursos de aproveitamento da audição residual de alta tecnologia, como implantes cocleares, aparelhos de amplificação sonora digitais e sistemas de frequência modulada, os quais poderiam auxiliar a aquisição da língua oral, acabam sendo negligenciados. Assim, a proposta de aquisição de duas línguas, a gestual e a oral, provavelmente não se efetivará, e poderemos continuar tendo grupos de pessoas que apresentam principalmente perdas auditivas profundas, utilizando a comunicação total ou exclusivamente a língua de sinais.

Um aspecto que também mereceria uma análise, nesse novo paradigma, são as pessoas com perda auditiva profunda que tiveram sucesso acadêmico. Normalmente, os artigos e as discussões enfatizam as dificuldades dos alunos com perda auditiva, apresentam o insucesso escolar e a falta de respeito pela língua de sinais.

A inclusão, no ensino regular, do aluno deficiente auditivo que tem condições sócio-econômicas privilegiadas, ocorre há muito tempo e isso provavelmente esteja associado às condições a que esse aluno foi exposto durante seu desenvolvimento.

Bueno (1994) ressalta que boa parte dos deficientes auditivos oriundos de classes sociais mais elevadas da sociedade é encaminhada para classes regulares e lá consegue níveis altamente satisfatórios de escolarização, chegando muitos deles a atingir o ensino superior. Esses indivíduos conseguem diagnóstico seguro e rápido, atendimento reabilitacional constante e eficiente, além de inserção em ambientes escolares de qualidade compatível com suas necessidades. O autor destaca também que não se pode esquecer que praticamente todos esses

atendimentos são efetuados nos sistemas privados de educação e saúde aos quais o acesso é determinado pelas condições econômicas.

Assim, é evidente que existem providências na vida dessas crianças que antecedem o período escolar e que influenciarão sobremaneira o desenvolvimento acadêmico. O desenvolvimento da comunicação oral ou gestual é anterior ao início da fase escolar.

É comum que os defensores da comunicação gestual argumentem que os alunos surdos têm direito de serem "ouvidos", porém não deve ser esquecido que esses surdos, antes de serem alunos, são cidadãos e, dessa maneira, possuem direito a diagnóstico precoce e também a intervenções adequadas, independente da proposta de comunicação.

Sempre existirão pessoas que se beneficiarão mais da abordagem oral ou da gestual, porém as possibilidades de desenvolvimento da comunicação oral deveriam ser iguais para todas as crianças surdas, independente da classe social.

Enfim, existe um contingente de alunos com perda auditiva que está freqüentando o ensino regular e necessita de melhores condições de ensino, dentro de uma perspectiva oral, e provavelmente um número muito maior de alunos com perda auditiva, que não se comunicam oralmente e venham se beneficiar da proposta de intérprete. O que não se pode estabelecer é que a língua de sinais e o intérprete na sala de aula serão as únicas soluções, para o desenvolvimento do aluno com perda auditiva.

Apesar de a proposta bilíngüe surgir como "bandeira branca" entre as duas modalidades de comunicação, não parece que o enfoque esteja sendo dado de maneira igualitária, nas duas modalidades.



Nessa perspectiva, deve existir uma grande preocupação em se incluir nas discussões a necessidade de investimentos no diagnóstico precoce, recursos de aproveitamento de audição residual, além de acompanhamento sistemático das famílias, para que se sintam preparadas e dispostas a auxiliar o desenvolvimento das duas modalidades de comunicação. Essas intervenções terão certamente ressonância, no contexto escolar, que é parte de um processo de inclusão que não se inicia na fase escolar. O período escolar é uma etapa extremamente importante, porém não representa o começo.



5. REFERÊNCIAS

AKAMATSU, C. T.; STEWART, D. A. A model program for training teachers of the deaf. **American Annals of the Deaf**, Washington, v. 132, n.6, p. 366-371, 1987.

ALMEIDA, K. de; IORIO, M. C. M. **Próteses auditivas**: fundamentos teóricos e aplicações clínicas. São Paulo: Lovise. 1996. p. 93-100.

ALRESHOUD, A.; KOESKE, G.F. Arab students' attitudes toward and amount of social contact with Americans: a causal process analysis of cross-sectional data. **The Journal of Social Psychology**, v. 137, p. 2-23, Apr. 1997. Disponível em: <http://web7.infotrac.galegroup.com/itw/informark/243/15/31973684w7/purl>. Acesso em 17.abr.2003.

ALVES, A. M. V. S. **As metas terapêuticas na habilitação da criança deficiente auditiva usuária do implante coclear**. 2002, 201 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

AMARAL, S. M.; LUNARDI, M. L. Integração do surdo: um debate de paradigmas. **Cadernos de Educação Especial**, ano 23, n. 42, p. 25-35, 2000.

ANDRETTO, Y. T. T. **Os impactos iniciais da inclusão de criança deficiente no ensino regular : um estudo sobre a inclusão de criança com paralisia cerebral**. 2001, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

ANTIA, S. D.; KREIMEYER, H. The role of interpreters in inclusive classrooms. **American Annals of the Deaf**, v. 146, n. 4, p. 355-365, 2001.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p.63-70, 1995.

ARTIOLI, . L. **A integração do aluno deficiente na classe comum**: a visão do professor. 1999, 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Determinação do nível sonoro desejado e aceitável para conforto acústico em diferentes áreas**. norma 10.152, 1987.

BAPTISTA, C. R. A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações. 2002. Disponível em: <<http://www.saci.com.br/educaçaoonline>>. Acesso em 15.mar.2003.

BECKER, H.S. Escolas e sistemas de "status" social. In: _____. **Uma teoria da ação coletiva**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar. 1977. p. 37-52.

BEHARES, L. E. Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. **Cadernos de Educação Especial**, n. 4, p. 20-52, 1993.

BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. Tradução Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, 1973. 189 p.

BESS, F.H.; SINCLAIR, J.S. Amplification systems used in education. In: KATZ, J. (Org.) **Handbook of clinical audiology**, 3. ed. Baltimore: Williams & Wilkins, 1985. p. 970-985.

_____.; HUMES, L. E. **Fundamentos de audiologia**. Tradução Marcos A. G. Domingues. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 326 p.

BEVILACQUA, M. C.; TECH, E. A. Elaboração de um procedimento de avaliação da percepção da fala em crianças deficientes auditivas profundas a partir de cinco anos de idade. In: MARCHESAN, I.Q.; ZORZI, J.M.; GOMES, I.C.D. (Org). **Tópicos em fonoaudiologia** 1996. São Paulo, Lovise, 1996. p. 411-33.

_____.; BALIEIRO, C.L.R. **A criança auditiva e a escola**. São Paulo, 1987. 22p.

_____.; FORMIGONI, G. M. P. **Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1997. 86 p.

_____. **Conceitos sobre a audição e deficiência auditiva**. Bauru: HPRLLP-USP, 1998, 18 p. (Cadernos de Audiologia, v. 1)



BOOTHROYD, A. **Hearing impairments in young children**. New Jersey: Prentice-Hall, 1982. 238 p.

_____. Hearing aids, cochlear implants and profoundly deaf children. In: OWENS, E.; KESSLER, D. K. **Cochlear implants in young deaf children**. San Francisco: College-Hill Publication, 1989. p. 81-99.

_____. Profound deafness. In: TYLER, R. S. **Cochlear implants: audiological foundation**. San Diego: Singular, 1993. p. 1-33.

BRACKETT, D. Management option for children with hearing loss. IN: KATZ, J. (Org.). **Handbook of clinical audiology**. 5. ed. New York: Lippincott Williams & Wilkins, 2002. cap. 40, p. 758-766.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, CORDE. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. 54 p.

_____. Secretaria de Educação Especial. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Brasília, 1995. 32 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, 20 dez. 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Deficiência auditiva**. Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas; n. 4).

BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. In: BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília, 1994. p. 35-49.

_____. Surdez, linguagem e cultural. **Cadernos CEDES**, Campinas: , v. 19, n. 46, p. 41-54, 1998.

_____. A educação inclusiva e as novas exigência para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP. 1999. v. 2, p. 149-164. (Seminários e Debates)



_____. As políticas de inclusão e a escola especial. **Forum**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 5- 11, jan./ jun. 2000.

_____. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Integração**, Brasília, v. 3, n. 23, p. 37-42, 2001.

BUFFA, M. J. M. B. **A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum**. 2002, 119 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2002.

CÁRNIO, M. S. O surdo e o contexto educacional. In: LICHTIG, I.; CARVALLO, R. M. M. (Org.). **Audição: abordagens atuais**. Carapicuíba: Pró- Fono, 1997. p. 290-303.

CARVALHO, R. E. Integração, inclusão e modalidades da educação especial – mitos e fatos. **Integração**, Brasília, ano 7, n. 18, p. 19-25, 1997.

CASTIQUINI, E.A.T., BEVILACQUA, M.C. Escala de integração auditiva significativa: procedimento adaptado para a avaliação da percepção da fala. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, ano 4, n.6, p. 51-60, jun. 2000.

CELANI, A. C.; BEVILACQUA, M. C.; RAMOS, C.R. Ruído em escolas. **Revista Atual**. Carapicuíba: Pró-Fono, v. 6, n. 2, p. 1-4, 1994.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da portaria ministerial n.º1.793 de 27.12.1994**. 2001, 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

COSTA, O. A.; BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Critérios de seleção de crianças candidatas ao implante coclear do Hospital de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Lábio-Palatais - USP. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 4, p. 306-313, 1996.

COUTO, M. I. V.; LICHTIG, I.. Efeitos do ruído e da reverberação na percepção da fala de escolares. In: LICHTIG, I.; CARVALHO, R. M. M. (Org.). **Audição: abordagens atuais**. Carapicuíba: Pró- Fono, 1997. p. 209-222.

COUTO-LENZI, A. F. A integração das pessoas surdas. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, ano 4, v. 7, p.22-25, jan./ jun. 1997.

DARYL, J. W.; WIGLE, S. Mainstreaming revisited: 20 years later. **Education**, v.117, n. 3, p. 371-377, spring. 1997.

DELGADO, E.M.C., BEVILACQUA, M.C. Lista de palavras como procedimento de avaliação da percepção dos sons da fala para crianças deficientes auditivas. **Pró-Fono**, v.11, p.59-64, 1999.

ESPÓSITO, B.G.; REED, T. M. The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. **Exceptional Children**, v. 53, n. 3, p. 224-229, nov. 1986.

EVANS, P. I. P. Hearing aid systems. In: McCORMICK, B. **Paediatric audiology 0-5 years**. 2. ed. London: Whurr Publishers, 1993. cap. 10, p. 312- 354.

FELIPE, T. A. Escola inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, p. 41-47, jan./jun. 1997.

FERNANDES, S. M. M. A proposta de educação especial no município do Rio de Janeiro. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, p. 55-61, jan./jun. 1997.

FRANCELIN, M. A. S.; MOTTI, T. F. G. Questões atuais sobre o ensino para deficientes auditivos no Brasil. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 14-20, jul./dez. 2001.

FRANCO, M. A sala de aula inclusiva: o currículo e a diversidade lingüística e identitária. **Espaço: informe técnico- científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 15-30, jan./jun. 2000.

GEERS, A. E. Techniques for assessing auditory speech perception and lipreading enhancement in young deaf children. **The Volta Review**. v. 96, p. 85-96. 1994.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1998.

GOLDSTAJN, M. H. Uma experiência bem-sucedida. In: FONSECA, V. R. J. R. M. (Org.). **Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à idade adulta**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 199-209.



HOUSE, W.; BERLINER, K. Cochlear implants: from idea to clinical practice. In: COOPER, H. **Cochlear implants: a practical guide**. London: Whurr Publishers, 1991. cap. 2, p.9-33.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, p. 21-34. 1999.

KRECK, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. Atitudes sociais. In: _____. **O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social**. Tradução de Dante Moreira Leite; Miriam L. Moreira Leite. São Paulo: USP, 1969. v. 1, p. 157-311.

KRETSCHMER, R. R. J.; KRETSCHMER, L. Communication-based classrooms. **The Volta Review**. v. 97, n. 5, p. 1-18. 1997.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: _____. GÓES, M. C. R. de. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. cap.4, p. 51-84.

LANG, H. G.; McKEE, B. G.; CONNER, K. Characteristics of effective teachers: a descriptive study of perceptions of faculty and deaf college students. **American Annals of the Deaf**, Washington, v.138, n. 3, p. 252-259, 1993.

LANIER, N.J.; LANIER, W. L. The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. **Education**, v. 117, n. 2, p. 234-237, winter. 1996. Disponível em: http://web7.infortrac.galegroup.com/itw/infomark/235/754/29453094w7/purl-rcf_SP01_0_A192662>. Acesso em 26.fev.2003.

LARRIVEE, B. Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. **Exceptional children**, v. 53, n.3, p. 34-39, sep. 1981.

LASS, N. et al. A survey of professional's knowledge of and exposure to hearing loss. **The Volta Review**, v. 88, n. 7, p. 333-338, 1986.

LUCKNER, J. L. Mainstreaming hearing – impaired students: perception of regular educators. **Language, Speech and Hearing Services in Schools**, v. 22, p. 302-307, jan. 1991 a.

_____. Skills needed for teaching hearing-impaired adolescents. **American Annals of the Deaf**, Washington, v. 136, n. 5, p. 422-427, 1991 b.

_____. The competencies needed for teaching hearing – impaired students: a comparison of elementary and secondary school teacher perceptions. **American Annals of the Deaf**, Washington, v. 136, n. 1, p. 17-21, mar. 1991 c.

MANTOAN, M. T. E. A formação de professores, no âmbito da integração escolar. **Integração**, Brasília, ano 7, n. 18, p. 34-39, 1998.

MARLATT, E. A. Measuring practical knowledge among prospective and current teachers of deaf and hard of hearing students. **American Annals of the Deaf**, Washington, v. 146, n. 4, p. 331-343, 2001.

MARCHESI, A. A educação da criança surda na escola integradora. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 217-234.

_____; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 217-234.

_____; _____. ECHEITA, G. A avaliação da integração. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p. 336-357.

MARTIN, F. N. et al. Classroom teacher's knowledge of hearing disorders and attitudes about mainstreaming hard-of-hearing children. **Language, Speech and Hearing Services in Schools**, v. 19, n. 1, p. 83-85, jan. 1988.

MERTENS, D. M. Teachers working with interprets: the deaf student's educational experience. **American Annals of the Deaf**, Washington, v. 136, n. 1, p. 48-52, mar. 1991.

MIYAMOTO, R. T. et al. Speech perception skills of children with multichannel cochlear implants or hearing aids. **Annals of Otology, Rhinology e Laryngology**, v.104, p. 334-337, 1995.



MONAHAN, R. G.; MARINO, S. B.; MILLER, R. Teacher attitudes toward inclusion: implications for teacher education in schools. **Education**, v.117, n.2, p.316-321, winter. 1996. Disponível em: <http://web7.infotrac.galagroup.com/itw/infomark/253/754/29453094w7/purl-rcl_SP01_0_A189602>. Acesso em 26.fev.2003.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. Amplificação para crianças deficientes auditivas. In: _____. **Audição em crianças**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1989. cap. 8, p. 303-337.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 55-62, 1995.

_____. Análise de conteúdo. In: FUNDEPE: **Curso de capacitação**: elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa., Marília: UNESP/FFC. 1998. p.19-27.

_____. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**: revista do curso de pedagogia séries iniciais - habilitação educação especial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

_____.; et al. Atitudes sociais de educadores em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. **Anais**, Marília: UNESP Marília, 2003a. CD-ROM.

_____.; et al. Mudança de atitudes sociais de alunas do CEFAM em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. **Anais**, Marília: UNESP Marília, 2003b. CD-ROM.

_____.; et al. Estudo da fidedignidade de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. **Anais**, Marília: UNESP Marília, 2003c. CD-ROM.

ORLANDI, A.C.L., BEVILACQUA, M.C. Deficiência auditiva profunda nos primeiros anos de vida: procedimento para a avaliação da percepção da fala. **Pró-Fono**, v.10, n.2, p.87-91, 1998.

OSBERGER, M. J. Speech perception and production skills in children with cochlear implants. In: PLANT, G.; SPENS, K. E. **Profound deafness and speech communication**. San Diego: Singular, 1995. p. 231-261.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

_____.; QUADROS, R. M. de. Educação de surdos em escola inclusiva? **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 7, p. 35-40, jan./jun. 1997.

PHONIC EAR. Informações completas sobre o sistema FM Phonic Ear. In: _____. **Amplification Handbook**, Canadá, 1995. p.3-6.

PINTO, P. L. F. Identidade cultural surda na diversidade brasileira. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 34-41, jul./dez. 2001.

REIS, A. C. M. B. **A integração da criança portadora de deficiência auditiva no ensino regular**: uma proposta de orientação a professores de pré-escola e ciclo básico. 1996, 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 1996.

REUSEN, A. K. V.; SHOHO, A. R.; BARKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion (statistical data included). **High School Journal**, v. 84, i.2, p. 7, dec. 2000. Disponível em: http://infotrac.galegroup.com/itw/infomark/962/956/37301401w5/purl=rc1_SP01_0_A71823931&dyn=7!xrn_1_0_A71823931?sw_aep=capes78. Acesso em: 24.set.2002.

RODRIGUES, A. Conceito de atitudes. In: _____. **Psicologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1973. cap. 12, p. 393-409.

RODRIGUES, N. A. **Relatórios de pesquisas**: sala de recurso: uma opção de ensino para deficientes auditivos. Marília: UNESP/FFC, 1991. 78 p.

RUSSO, I. C. P.; SANTOS, T. M. M. **Audiologia infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 231.

RUST, O; BRISSIE, J.; JOBE, D. Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. **Education**, v. 117, n. 1, p. 148-156, fall. 1996. Disponível em: http://web7.infotrac.galagroup.com/itw/infmark/253/754/29453094w7/purl=rcl_SP01_0_A189602>. Acesso em 26.fev.2003.



SACALOSKI, M. **Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos.** 2001. 150 f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANDERS, D. A. Planning for educational placement. In: _____. **Aural rehabilitation: a management model.** 2.ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1982a. cap. 15, p. 318-330.

_____. Assessment of the primary school child. In: _____. **Aural rehabilitation: a management model.** 2.ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1982b. cap. 16, p. 331-360.

SÃO PAULO. Resolução de 3-5-2000. **Diário oficial - Estado de São Paulo**, v. 110, n. 84, 4 de maio de 2000.

SASSAKI, R. Entrevista. **Integração**, Brasília, n. 20, p. 8-10, 1998.

SCHMELKIN, L. P. Teachers' and non teachers' attitudes toward mainstreaming. **Exceptional Children**, v. 48, n. 1, p. 42-47, sep. 1981.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

_____. A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngüe e multicultural. **Caderno Educação**, Pelotas, n. 12, p. 21-34, jan./jun. 1999.

SMITH, M. A.; RYNDACK, D. L. Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p.110-128.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999. 125 p.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 1999. 451 p.



STEPHENS, T. M.; BRAUN, B. L. Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. **Exceptional Children**, v. 46, n. 4, p. 292-294, jan. 1980.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Educação inclusiva: um novo olhar sobre educação especial. **Educação**, Porto Alegre, ano 23, n. 42, p. 129-142, nov. 2000.

TARTUCI, D. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. 2001. Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/art_alunos_surdos_na_escola_inclusiva>.

Acesso em 13.mar.2003.

TATALOVICH, R. Ethnic conflict: commerce, culture and the contact hypothesis.

Perspectives on Political Science. v.27, n. 4, p. 243, fall. 1998. Disponível em:

<<http://web7.infotrac.galegroup.com/itw/infomark/243/15/31973684w7/purl=rcl>>

Acesso em 17.abr.2003.

TEIXEIRA, J. R.; DELGADO, E. M. C. A deficiência auditiva na escola: proposta de atuação junto aos professores atendidos na clínica de fonoaudiologia da UNESP-Marília. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 4, 1999, Marília. **Anais Educação, Universidade e Pesquisa: paradigmas do conhecimento no final do milênio**. Marília: UNESP, 1999. p. 9.

TYLER, R. S. et al. Speech perception by prelingually deaf children using cochlear implants. In: _____. **Otolaryngology - head and neck surgery**. 1997, v. 117, n. 3, p. 180-187.

WALDRON, M. B.; DIEBOLD, T. J.; ROSE, S. Hearing impaired students in regular classrooms: a cognitive model for educational services. **Exceptional Children**, v.52, n. 1, p. 39-43, 1985.

WILSON, C. Mainstream or deaf school? **Perspectives in Education and Deafness**, v. 16, n. 2, 6 p., 1997. Disponível em:

<<http://clerccenter.gallaudet.edu/products/perspectives/nov-dec97/deafschooll.html>>.

Acesso em 08.out.2002.

WOOD, D.; WOOD, H. Communicating with children who are deaf: pitfalls and possibilities. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**. v. 28, p. 348-354, 1997.

ZWOLAN T. A. et al. Cochlear implantation of children with minimal open-set speech recognition skills, **Ear & Hearing**, v. 18, n. 3, p. 240-251, jun. 1997.



6. Apêndices

Apêndice A - Identificação dos professores que participaram deste estudo (continua).

	Professor	Idade	Formação profissional	Tempo de formação	Tempo de Magistério	Séries que atuam	Orientação recebidas
Grupo 1	1	28	Magistério	7 anos	4 anos	1 ^a	
	2	50	Ciências Sociais	7 anos	11 anos	1 ^a	
	3	26	Magistério	4 anos	2 anos	1 ^a	
	4	33	Magistério	14 anos	3 anos	1 ^a	
	5	26	Magistério	6 anos	4 anos	1 ^a	
	6	36	Pedagogia	6 anos	16 anos	2 ^a	
	7	37	Magistério	15 anos	7 anos	2 ^a	
	8	23	Ciências Sociais	1 ano	2 anos	2 ^a	
	9	36	Magistério	14 anos	14 anos	2 ^a	
	10	22	Magistério	3 anos	2 anos	2 ^a	
	11	25	Pedagogia	2 anos	2 e ½ anos	2 ^a	
	12	25	Biblioteconomia	5 anos	2 anos	2 ^a	
	13	58	Magistério	37 anos	18 anos	3 ^a	
	14	36	Magistério	9 anos	9 anos	3 ^a	
	15	30	Magistério	11 anos	5 anos	3 ^a	
	16	45	Pedagogia	10 anos	2 anos	4 ^a	
	17	26	Magistério	7 anos	4 anos	4 ^a	
	18	25	Magistério	4 anos	2 anos	4 ^a	
	19	23	Magistério	4 anos	2 anos	4 ^a	
	20	29	Magistério	3 anos	2 anos	4 ^a	
	21	28	Magistério	10 anos	5 anos	4 ^a	
	22	23	Magistério	3 anos	2 anos	4 ^a	
	23	22	Magistério	3 anos	10 meses	4 ^a	
	24	23	Magistério	4 anos	4 anos	4 ^a	
	25		Magistério	3 anos	3 anos	4 ^a	
	26	40	Pedagogia	17 anos	17 anos	4 ^a	
Grupo 2	1	67	Pedagogia	14 anos	16 anos	1 ^a	Não
	2	27	Pedagogia	4 anos	5 anos	1 ^a	Fono e Ped
	3	65	Pedagogia	27 anos	27 anos	2 ^a	Sim. Não explicou
	4	23	Magistério	3 anos	2 anos	2 ^a	Fono e Ped
	5	39	Pedagogia	6 anos	4 meses	3 ^a	Fono
	6	33	Magistério	14 anos	12 anos	3 ^a	
	7	24	Magistério	6 anos	2 anos	3 ^a	Não
	8		Pedagogia	20 anos	21 anos	4 ^a	Não
	9	24	Magistério	6 anos	3 anos	4 ^a	Não
	10	33	Magistério	13 anos	13 anos	1 ^a	Não
	11	34	Magistério	15 anos	14 anos	1 ^a	Não
	12		Magistério	7 anos	4 anos	1 ^a	Não
	13	54	Pedagogia	11 anos	14 anos	2 ^a	Não
	14	26	Pedagogia	1 ano	2 anos	3 ^a	Sim. Colegas de trabalho
	15	28	Pedagogia	3 anos	7 anos	3 ^a	
	16	24	Magistério	4 anos	4 anos	3 ^a	Não
	17	35	Magistério	15 anos	16 anos	4 ^a	Não

(conclusão)

	18 19	24 23	Magistério Pedagogia	4 anos 1 ano	3 anos 3 anos	4ª 4ª	Não Não
Grupo 3	1	39	Geografia	15 anos	16 anos	5ª/ 7ª / 8ª	
	2	46	História	21 anos	21 anos	5ª/8ª/E.M	
	3	38	Letras	14 anos	14 anos	6ª / 8ª	
	4	45	Matemática		10 anos	8ª / E.M.	
	5	30	Matemática		9 anos	7ª / 8ª	
	6	27	Matemática	6 anos	5 anos	6ª / 7ª	
	7	27	Português	7 anos	7anos	E.F./E.M.	
Grupo 4	1		Artes Plásticas	20 anos	15 anos		Fono
	2	36	Artes	13 anos	13 anos	E.F./1º 2º E.M.	Não
	3	48	Biologia	27 anos	25 anos	5ª / 7ª	Não
	4	29	Biologia	9 anos	7 anos	5ª / 7ª	Não
	5	41	Educação Física	18 anos	12 anos	E.F	Não
	6	29	Geografia	14 anos	12 anos	E.F	Não
	7	49	História	26 anos	28 anos	E.F.	Não
	8	53	História	26 anos	25 anos	E.F./ 3º E.M.	Não
	9	36	Letras	15 anos	13 anos	5ª a 8ª	Não
	10	33	Letras	12 anos	10 anos	5ª/ 6ª / 8ª	Não
	11	49	Letras	27 anos	15 anos	6ª/ 7ª/ 8ª	Não
	12	36	Letras	13 anos	12 anos	7ª	Não
	13	38	Letras	8 anos	6 anos	6ª / 7ª	Não
	14	41	Letras	15 anos	17 anos	E.F./E.M.	Próprio aluno
	15	54	Letras	32 anos	28 anos	E.F.	Não
	16	50	Letras	1 e 1/2 anos	9 anos	E.F/ 3º E.M.	Não
	17	34	Matemática	12 anos	11 anos	5ª / E.M.	Não
	18	39	Matemática	17 anos	17 anos	6ª/ 7ª / 8ª	Não
	19	20	Matemática	24 anos	24 anos	5ª	Fono
	20	30	Matemática	9 anos	9 anos	7ª/ 8ª	Não

Apêndice B - Questionário utilizado neste estudo

Data:

Nome:

Sexo: ☐ masculino ☐ feminino

Data de Nascimento:

Formação:

Habilitação: ☐ sim ☐ não Qual?

Atuação: ☐ efetivo ☐ eventual

Escola em que atua:

Qual a série em que ministra aulas?

Há quanto tempo leciona?

Faz quanto tempo que você se formou?

Você já recebeu algum tipo de orientação para atuar com aluno surdo?

☐ sim ☐ não Quem orientou?

Parte I

1) Para você, deficiência auditiva e surdez são sinônimos?

☐ sim ☐ não

a) Se sua resposta for positiva, descreva o que é deficiência auditiva ou surdez.

b) Se sua resposta for negativa, descreva os dois conceitos de forma isoladas:

Deficiência auditiva é:

Surdez é:

2) Na sua opinião, existem diferentes graus de perda auditiva? **Justifique sua resposta.**

3) O que você sabe sobre recursos para fazer a pessoa escutar como, por exemplo:

- aparelhos de amplificação sonora/ prótese auditiva:
- sistema de frequência modulada:
- implante coclear:
- outros:

4) Você conhece alguma pessoa com deficiência auditiva?

☐ sim ☐ não

* Se você conhece, qual a idade (aproximada) e qual é seu contato com essa pessoa, isto é, é um amigo, parente etc...

Idade:

Contato:

5) Você já conversou com uma pessoa com perda auditiva?

() sim () não

* Se você respondeu sim, como foi que se comunicaram?

* Se você respondeu não, como você pensa que seria conversar com uma pessoa que não escuta?

6) Você já ministrou (ou ministra) aulas para aluno com deficiência auditiva?

() sim () não

* Se você respondeu sim, por favor, complete:

- Idade do aluno:

- Série:

- Grau da perda auditiva:

- Como se comunicava (ou se comunica) com esse aluno:

* Quais as dificuldades que você encontrou (ou encontra), em seu trabalho?

(Especifique algumas situações que tenham ocorrido em sala de aula, que possam exemplificar as dificuldades apontadas)

* Se você respondeu não, qual a dificuldade que você acredita que encontraria, no trabalho em sala de aula, com um aluno com surdez?

7) O que você faria (ou faz) para manter a atenção dessa criança?

8) Como você explicaria (ou explica) o conteúdo programático proposto na aula, para esse aluno? (Exemplifique com estratégias)

➤ 9) Qual seria (ou é) a sua atitude, quando a criança com surdez não entendesse as atividades propostas?

10) Qual é a melhor distância para se falar com um aluno com perda auditiva?
Justifique sua resposta.

11) O que você espera de um aluno com deficiência auditiva, na sala de aula?

12) O que você acredita que pode auxiliar a sua comunicação com um aluno que não escuta?

→ 13) Qual é o ambiente escolar que você julga mais propício, para se comunicar com esse aluno? **Por quê?**

14) O professor deve verificar os aparelhos de amplificação sonora individual que um aluno com perda auditiva usa?

() sim () não

Por quê?

15) Qual é o seu papel no desenvolvimento destas crianças?

16) Na sua opinião, o aluno que não escuta tem mais benefícios no ensino regular ou especial? **Justifique sua resposta.**

Apêndice C- Perguntas e categorização das respostas (frequência e porcentagem) dos professores que participaram deste estudo (continua).

Pergunta 1	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Para você, deficiência auditiva e surdez são sinônimos?	Sim	3	11,5%	4	21%	0	0%	4	20%
	Não	23	88,5%	15	79%	7	100%	16	80%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%
Se sua resposta for positiva, descreva o que é deficiência auditiva.	a) Relacionou a surdez ou a deficiência auditiva com a dificuldade para a percepção total ou parcial dos sons.	1	33,3%	1	25%	0	0%	3	75%
	b) Relacionou a surdez ou a deficiência auditiva com alterações na comunicação oral	1	33,3%	0	0%	0	0%	0	0%
	c) Não pertinente	1	33,3%	3	75%	0	0%	1	25%
	Total	3	99,9%	4	100%	0	0	4	100%
Se sua resposta for negativa, descreva os dois conceitos de forma isolada. Deficiência auditiva é:	a1) Perda parcial dos sons	13	56,5%	7	46,6%	5	71,4%	10	62,5%
	a2) Perda parcial ou total dos sons	1	4,3%	0	0%	0	0%	0	0%
	a3) Perda auditiva com graus variados	1	4,3%	4	27%	0	0%	2	12,5%
	b1) Que tem tratamento	3	13%	1	6,6%	0	0%	0	0%
	b2) Má formação do órgão auditivo	0	0%	0	0%	0	0%	1	6,25%
	b3) Adquirida	0	0%	1	6,6%	1	14,3%	0	0%
	c) Não definiu as respostas, respondeu modificando as palavras da própria pergunta	5	21,7%	1	6,6%	0	0%	0	0%
	d) Não pertinente	0	0%	1	6,6%	1	14,3%	2	12,5%
	e) Não sei	0	0%	0	0%	0		1	6,25%
	Total	23	99,8%	15	100%	7	100%	16	100%
Surdez é *:	a1) Perda parcial ou total dos sons	0	0%	1	7%	0	0%	2	13%
	a2) Perda auditiva total	20	87%	11	73%	6	85,7%	12	75%
	a3) Ausência da comunicação oral	1	4,3%	1	7%	1	14,3%	0	0%
	b1) Congênita	1	4,3%	2	13%	1	14,3%	0	0%
	c) Não pertinente	1	4,3%	0	0%	0	0%	2	13%
	Total	23	99,9%	15	100%	8	114,3% *	16	100%

* A porcentagem da tabela acima apresenta mais de 100%, devido a uma resposta ter sido desmembrada em duas categorias.

Continuação do Apêndice C –

Pergunta 2	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Na sua opinião, existem diferentes graus de perda auditiva? Justifique a resposta.	a) Justificou	17	65,4%	16	84,2%	2	28,6%	8	40%
	b) Não justificou	9	34,6%	3	15,8%	4	71,4%	12	60%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%

Pergunta 3	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	F	%
O que você sabe sobre recursos para fazer a pessoa escutar como, por exemplo. AASI	a) Nenhum	23	88,5%	14	73,7%	1	100%	20	100%
	b) Pertinente	3	11,5%	5	26,3%	0	0%	0	0%
	Total	26	100%	19	99,9%	7	100%	20	100%
FM	a) Nenhum	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%
I.C.	a) Nenhum	25	96,2%	19	100%	7	100%	20	100%
	b) Pertinente	1	3,8%	0	0%	0	0%	0	0%
	Total	26	99,9%	19	100%	7	100%	20	100%
Outros	a) Nenhum conhecimento	26	100%	18	94,7%	7	100%	20	100%
	b) Aparelho de surdez	0	0%	1	5,3%	0	0%	0	0%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%

Pergunta 4		Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
			Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Você conhece alguma Pessoa com deficiência Auditiva? Contato	Conhece	a) amigo	9	34,6%	3	15,8%	2	28,6%	4	20%
		b) Ex-aluno ou aluno	0	0%	13	68,4%	0	0%	16	80%
		c) Outro	8	30,8%	2	10,6%	0	0%	0	0%
	Não conhece	e) Não conheço	9	34,6%	1	5,3%	5	71,4	0	0%
		Total	17	100%	18	100%	2	100%	20	100%

Continuação do Apêndice C -

Pergunta 5	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
		(N= 26)		(N= 19)		(N= 7)		(N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	F	%
Você já conversou com uma pessoa com perda auditiva?	Sim	15	57,7%	16	84,2%	4	57,1%	20	100%
	Não	11	42,3%	3	15,8%	3	42,9%	0	0,0%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%
Se você respondeu sim, como foi que se comunicaram?*	a) Não mudou a estratégia	3	20%	5	31%	0	0%	3	15%
	b) Mudou a estratégia oral (falar pausado, aumentar intensidade da voz, etc.).	5	33,3%	7	44%	2	50%	5	25%
	c) Usou de gestos (gestos, mímicas, linguagem de sinais, etc.).	8	53,3%	3	19%	2	50%	9	45%
	e) Outras	0	0%	1	5,3%	0	0%	3	15%
	Total	16	106,6% *	16	100%	4	100%	20	100%
Se você respondeu não, como seria conversar com uma pessoa que não escuta?	a) Mudaria a estratégia oral (falar pausado, aumentar intensidade da voz, expressões faciais, etc.).	5	45,4%	0	0,0%	1	33,3%	0	0%
	b) Usaria de gestos (gestos, mímicas, linguagem de sinais, etc.).	4	36,4%	2	66,7%	0	0%	0	0%
	d) Outras	2	18,2%	1	33,3%	2	66,6%	0	0%
	Total	11	100%	3	100%	3	99,9%	0	0%

* A porcentagem da tabela acima apresenta mais de 100% , devido a uma resposta ter sido desmembrada em duas categorias.



Continuação do Apêndice C -

Pergunta 6	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Você já ministrou aulas para alunos com deficiência auditiva?	Sim	0	0%	19	100%	0	0%	20	100%
	Não	26	100%	0		7	100%	0	0%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%
Grau de perda auditiva	a1) Com resíduos			7	36,8%			1	5%
	a2) Sem resíduos			3	15,8%			3	15%
	b) Não sei			10	52,6%			16	80%
	Total			20	105,2%*			20	100%
Como se comunicava ou se comunica com esse aluno?	a) Não mudou a estratégia			8	42,1%			6	30%
	b) Mudou a estratégia oral (falar pausado, aumentar a intensidade de voz, falar próximo, articular melhor etc.)			5	26,3%			7	35%
	c) Usou gestos.			4	21,1%			5	25%
	d) Outras			2	10,5%			2	10%
	Total			19	100%			20	100%
Quais as dificuldades que você encontrou ou encontra em seu trabalho? (Especifique algumas situações que tenham ocorrido em sala de aula que possam explicar as dificuldades apontadas)	a) Nenhuma dificuldade			4	21%			7	35%
	b) Comunicação			7	36,8%			12	60%
	c) Problemas motivacionais (desatenta)			3	15,8%			1	5%
	d) Falta de preparo			1	5,3%			0	
	e) Outras			4	21%			0	0%
	Total			19	100%			20	100%
Se você respondeu não, qual a dificuldade que Você acredita que encontraria no trabalho em sala de aula, com um aluno Com surdez?	a) Nenhuma dificuldade	1	3,8%			0	0%		
	b) Comunicação	17	65,4%			5	71,4%		
	c) Problemas motivacionais	0	0%			0	0%		
	d) Falta de preparo	3	11,5%			1	14,3%		
	e) Outras	6	23%			1	14,3%		
	Total	27	103,7% *			7	100%		

* A porcentagem da tabela acima apresenta mais de 100% , devido a uma resposta ter sido desmembrada em duas categorias.

Continuação do Apêndice C -

Pergunta 7	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
O que você faria ou faz para manter a atenção dessa criança?	a) Mudar a estratégia de comunicação (falar pausadamente, propiciar leitura labial, aprender linguagem de sinais, utilizar gestos, solicitar apoio de outro aluno que possa ser o interprete, ficar próximo, atenção individual).	14	53,9%	12	63,1%	3	43%	12	60%
	b) Atenção diferenciada	1	3,8%	1	5,3%	0	0%	4	20%
	c) Suporte (família ou apoio especializado)	2	7,7%	0	0%	3	43%	0	0%
	d) Não há necessidades de realizar alterações	1	3,8%	0	0%	0	0%	3	15%
	e) Outras	8	30,8%	6	31,6%	1	14,3%	1	5%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%

Pergunta 8	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Como você explicaria (ou explica) o conteúdo proposto na aula, para esse aluno? (Exemplifique com estratégias)	a) Mudar a estratégia de comunicação (leitura oro-facial, manter o contato de olho, gestos, uso de desenho, escrita, apoio de amigos para serem intérpretes, ritmo mais lento, atenção individual)	5	19,2%	13	69,3%	0	0%	14	70%
	b) Não há necessidade de realizar alterações	1	3,8%	3	15,7%	0	0%	5	25%
	c) Não sei	13	50%	1	5,3%	6	85,7%	0	0%
	d) Outras	7	26,9%	2	10,5%	1	14,3%	1	5%
	Total	26	99,9%	19	100%	7	100%	20	100%

Continuação do Apêndice C -

Pergunta 9	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Como seria ou é sua atitude, Quando a criança com surdez não entendesse as atividades propostas?	a) Mudaria a estratégia de comunicação (leitura oro-facial, manter o contato de olho, gestos, uso de desenho, escrita, apoio de amigos para serem intérpretes ritmo mais lento, atenção individual).	8	30,8%	14	73,7%	3	42,9%	12	60%
	b) Suporte (família ou apoio especializado)	9	34,6%	0	0%	0	0%	2	10%
	c) Não sei	6	23%	1	5,3%	3	42,8%	3	15%
	d) Outras	4	15,4%	4	21%	1	14,3%	3	15%
	Total	27	103,8%*	19	100%	7	100%	20	100%

* A porcentagem da tabela acima apresenta mais de 100% , devido a uma resposta ter sido desmembrada em duas categorias.

Pergunta 10	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Qual a melhor distância para se falar Com perda auditiva?	a) Próximo	11	42,3%	11	57,9%	4	57,1%	8	40%
	b) Indiferente	5	19,2%	2	10,5%	1	14,3%	2	10%
	c) Outras	10	38,3%	6	31,6%	2	28,6%	10	50%
	Total	26	99,8%	19	100%	7	100%	20	100%
Justificativas	a)Justificou	17	65%	5	26,3%	2	28,6%	2	10%
	b) Não justificou	9	35%	14	73,7%	5	71,4%	18	90%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%

Continuação do Apêndice C -

Pergunta 11	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
O que você espera de um aluno D.A. na sala de aula?	a) Atinja os conteúdos propostos	8	30,7%	9	47,4%	4	57,1%	10	50%
	b) Atinja os conteúdos, considerando suas capacidades	2	7,7%	3	15,8%	0	0%	2	10%
	c) Atinja os conteúdos mínimos	4	15,4%	0	0,0%	0	0%	2	10%
	d) Não sei	5	19,2%	2	10,5%	2	28,6%	0	0%
	e) Outras	7	26,9%	5	26,3%	1	14,3%	6	30%
	Total	26	99,9%	19	100%	7	100%	20	100%

Pergunta 12	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
O que você acredita que possa auxiliar na comunicação com aluno que não escuta?	a) Gestos	9	34,6%	4	21%	1	14,3%	4	20%
	b) Recursos didáticos (desenhos, escrita, materiais didáticos específicos) e monitoria	4	15,4%	6	31,6%	0	0%	4	20%
	c) Equipe especializada	4	15,4%	6	31,5%	0	0%	3	15%
	d) Bom relacionamento	1	3,8%	1	5,3%	2	28,6%	0	0%
	e) Formação específica	8	30,8%	1	5,3%	0	0%	4	20%
	f) Não sei	0	0%	1	5,3%	4	57,1%	3	15%
	g) Outras	0	0%	0	0%	0	0%	2	10%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%

Continuação do Apêndice C -

Pergunta 13	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
		(N= 26)		(N= 19)		(N= 7)		(N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Qual ambiente escolar você julga mais propício para se comunicar com esse aluno?	a) Sala especial	12	46,1%	6	31,5%	1	14,3%	0	0%
	b) Silenciosos	2	7,7%	3	15,8%	0	0%	3	15%
	c) Estímulos visuais	2	7,7%	1	5,3%	0	0%	1	5%
	d) Preparados para receber os alunos	1	3,8%	0	0%	0	0%	0	0%
	e) Sem preconceito	2	7,7%	1	5,3%	0	0%	0	0%
	f) Sala de aulas	2	7,7%	7	36,8%	3	42,8%	8	40%
	g) Qualquer ambiente	0	0%	0	0%	0	0%	6	30%
	h) Não pertinente	3	11,5%	0	0%	0	0,0%	1	5%
	i) Não sei	2	7,7%	1	5,3%	3	42,8%	1	5%
	Total	26	100%	19	100%	7	99,9%	20	100%

Pergunta 14	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
		(N= 26)		(N= 19)		(N= 7)		(N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
O professor deve verificar os aparelhos de AASI, caso a criança utilize?	a) Sim	8	30,8%	10	52,6%	1	14,3%	4	20%
	b) Não	18	69,2%	9	47,4%	6	85,7%	16	80%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%
	a) Desde que tenha as informações	1	3,8%	3	15,7%	0	0,0%	2	10%
	b) É importante saber se estão funcionando adequadamente	3	11,5%	3	15,7%	0	0,0%	1	5%
	c) Para auxiliar quando necessário	4	15,4%	4	21%	1	14,3%	1	5%
	Total	8	100%	10	100%	1	100%	4	100%
	a) Quem deve verificar é o especialista	18	69,2%	9	47,4%	6	85,7%	16	80%
	Total	18	100%	9	100%	6	100%	16	100%

Continuação do Apêndice C -

Pergunta 15	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Qual é o seu papel no desenvolvimento dessas crianças?	a) O papel não muda	2	46,1%	6	31,6%	1	14,4%	9	45%
	b) Ajudar o aluno	8	30,8%	7	36,8%	3	42,8%	9	45%
	c) Não estou preparada	4	15,4%	5	26,3%	0	0%	0	0%
	d) Não sei responder	1	3,8%	0	0%	3	42,8%	2	10%
	e) Outra	1	3,8%	1	5,3%	0	0%	0	0%
	Total	26	99,9%	19	100%	7	99,9%	20	100%

Pergunta 16	Categorias	1ª a 4ª séries				5ª a 8ª séries			
		Grupo 1 (N= 26)		Grupo 2 (N= 19)		Grupo 3 (N= 7)		Grupo 4 (N= 20)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Na sua opinião, o aluno que não escuta tem mais benefícios no ensino especial ou regular?	a) Especial	20	76,9%	10	52,6%	5	71,4%	6	30%
	b) Regular	2	7,7%	3	15,8%	1	14,3%	6	30%
	c) Nos dois	2	7,7%	2	10,5%	0	0%	4	20%
	d) Não sei	2	7,7%	4	21%	1	14,3%	4	20%
	Total	26	100%	19	99,9%	7	100%	20	100%
Justificativas	a) Justificou	24	92,3%	17	89,5%	6	85,7%	11	55%
	b) Não justificou	2	7,7%	2	10,5%	1	14,3%	9	45%
	Total	26	100%	19	100%	7	100%	20	100%

7. Anexos

Anexo A - ELASI - Instruções e Forma A

Caro (a) Colega

Solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, a seguir, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

(a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Estamos interessados em estudar a opinião das pessoas em geral e não pretendemos avaliar ninguém com este instrumento. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo. Muito obrigado!

Nome:.....

Data de Nascimento:

Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade:

Ocupação:

Localidade:

- *****
- (a) = concordo inteiramente
 (b) = concordo mais ou menos
 (c) = nem concordo nem discordo
 (d) = discordo mais ou menos
 (e) = discordo inteiramente
- *****

1. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
 (a) (b) (c) (d) (e)
2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.
 (a) (b) (c) (d) (e)
3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
 (a) (b) (c) (d) (e)
4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.
 (a) (b) (c) (d) (e)
5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.
 (a) (b) (c) (d) (e)
6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.
 (a) (b) (c) (d) (e)
7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.
 (a) (b) (c) (d) (e)
8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.
 (a) (b) (c) (d) (e)
9. Não é saudável a convivência de deficientes com os normais.
 (a) (b) (c) (d) (e)
10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.
 (a) (b) (c) (d) (e)
11. Todos temos direitos e deveres, apesar das diferenças.
 (a) (b) (c) (d) (e)
12. Os alunos deficientes não devem freqüentar classe comum.
 (a) (b) (c) (d) (e)
13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade, porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
 (a) (b) (c) (d) (e)



- *****
- (a) = concordo inteiramente
 - (b) = concordo mais ou menos
 - (c) = nem concordo nem discordo
 - (d) = discordo mais ou menos
 - (e) = discordo inteiramente
- *****

14. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos deficientes e não deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.
- (a) (b) (c) (d) (e)
17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.
- (a) (b) (c) (d) (e)
19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
- (a) (b) (c) (d) (e)
20. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura, em todos os aspectos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.
- (a) (b) (c) (d) (e)
24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.
- (a) (b) (c) (d) (e)
25. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)



- *****
- (a) = concordo inteiramente
 - (b) = concordo mais ou menos
 - (c) = nem concordo nem discordo
 - (d) = discordo mais ou menos
 - (e) = discordo inteiramente
- *****

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.
- (a) (b) (c) (d) (e)
27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.
- (a) (b) (c) (d) (e)
29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.
- (a) (b) (c) (d) (e)
31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.
- (a) (b) (c) (d) (e)
32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.
- (a) (b) (c) (d) (e)
33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)
34. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.
- (a) (b) (c) (d) (e)
35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.
- (a) (b) (c) (d) (e)



Anexo B - ELASI - Forma B

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

1. Não se deve envolver toda a sociedade para o objetivo comum da prática da inclusão.

- (a) (b) (c) (d) (e)

2. A classe heterogênea tem a vantagem de permitir que cada aluno contribua para a aprendizagem dos demais.

- (a) (b) (c) (d) (e)

3. Todos os indivíduos, em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.

- (a) (b) (c) (d) (e)

4. Promover a inclusão de deficientes é responsabilidade única e exclusiva das escolas.

- (a) (b) (c) (d) (e)

5. Modificar a estrutura física da escola para o atendimento de alguns poucos alunos deficientes é um gasto orçamentário prejudicial.

- (a) (b) (c) (d) (e)

6. Os alunos diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.

- (a) (b) (c) (d) (e)

7. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma sala de aula, porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.

- (a) (b) (c) (d) (e)

8. A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.

- (a) (b) (c) (d) (e)

9. Deve ser assegurado o convívio de alunos deficientes e não deficientes, na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.

- (a) (b) (c) (d) (e)

10. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive aos deficientes, o acesso a qualquer órgão ou instituição pública.

- (a) (b) (c) (d) (e)

11. No convívio com crianças deficientes, as crianças normais têm o seu desenvolvimento global prejudicado.

- (a) (b) (c) (d) (e)

- *****
- (a) = concordo inteiramente
 - (b) = concordo mais ou menos
 - (c) = nem concordo nem discordo
 - (d) = discordo mais ou menos
 - (e) = discordo inteiramente
- *****

12. Colocar alunos deficientes em classes regulares prejudica a aprendizagem dos alunos normais.
- (a) (b) (c) (d) (e)
13. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
14. Todos os alunos devem ter participação efetiva na vida da escola.
- (a) (b) (c) (d) (e)
15. A inclusão deve ser praticada para beneficiar o deficiente.
- (a) (b) (c) (d) (e)
16. É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)
17. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, do maternal à pós-graduação.
- (a) (b) (c) (d) (e)
18. O deficiente não tem nada a ensinar aos normais.
- (a) (b) (c) (d) (e)
19. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.
- (a) (b) (c) (d) (e)
20. Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.
- (a) (b) (c) (d) (e)
21. O deficiente mental severo tem o direito de ser atendido nas escolas comuns, mesmo que para isso sejam necessárias profundas modificações em sua estrutura física e em seu projeto pedagógico.
- (a) (b) (c) (d) (e)
22. Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.
- (a) (b) (c) (d) (e)
23. O lugar mais adequado de aprendizagem para o deficiente é a classe especial.
- (a) (b) (c) (d) (e)



- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

24. Se o aluno não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deve mudar para a classe especial.
- (a) (b) (c) (d) (e)
25. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.
- (a) (b) (c) (d) (e)
26. O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra dos deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
27. A participação plena das pessoas deficientes deve ser garantida em todos os contextos sociais.
- (a) (b) (c) (d) (e)
28. Os alunos deficientes só são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas, para atender mais adequadamente às suas limitações.
- (a) (b) (c) (d) (e)
29. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização de deficientes e não-deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
30. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.
- (a) (b) (c) (d) (e)
31. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.
- (a) (b) (c) (d) (e)
32. A lei deve determinar que, se um deficiente quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.
- (a) (b) (c) (d) (e)
33. O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência, na forma da lei.
- (a) (b) (c) (d) (e)
34. A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.
- (a) (b) (c) (d) (e)
35. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.
- (a) (b) (c) (d) (e)

