

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

**Noemi Vieira de Freitas Rios**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM  
DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA REGULAR:  
VIVÊNCIAS DE PROFESSORES.**

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

SÃO PAULO  
2007

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

**Noemi Vieira de Freitas Rios**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM  
DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA REGULAR:  
VIVÊNCIAS DE PROFESSORES.**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Fonoaudiologia, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Doutora Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby Novaes.

SÃO PAULO  
2007

Rios, Noemi Vieira de Freitas

**O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva: vivências de professores / Noemi Vieira de Freitas Rios. --São Paulo-2007.**

xiii, 91 f.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia.

Título em inglês: **The process of inclusion of hearing impaired children in regular school: teachers' experiences.**

1. Deficiência auditiva . 2. Educação especial. 3- Reabilitação auditiva

Noemi Vieira de Freitas Rios

O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular: vivências de professores.

Presidente da banca: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby Novaes.

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>:: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>:: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>:: \_\_\_\_\_

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Dedico este trabalho:*

Ao Senhor Jesus. Mestre dos  
mestres. Fiel e incomparável. Tu  
és a razão da minha vida.  
Em todo tempo louvarei e adorarei,  
a Ti meu Rei.

“Porque Dele, e por Ele, e para  
Ele são todas as coisas; glória,  
pois, a Ele eternamente. Amém!”

Romanos 11:36

Agradecimentos especiais:

*À minha querida orientadora Bia Novaes. Conhecer você, foi  
um presente de Deus. Sua dedicação, amor e simplicidade,*

*contagiaram a minha vida e a minha prática. Com o seu trabalho inspirador, aprendi a ser reabilitadora e levarei sempre, as marcas das suas preciosas, acolhedoras e brilhantes orientações.*

*Ao meu amado esposo, amigo e companheiro. Sem a sua presença na minha vida, seu amor, suas palavras encorajadoras, sua infinita compreensão e orações, com certeza, não seria possível a concretização deste sonho.*

*Muito obrigada meu amor!*

*Ao meu filho, Rogério. Que nos momentos de trabalho e ausência, soube esperar e me comovia com a sua doce voz, perguntando: "Mãe você já está de férias?". Filho, você é uma benção na minha vida.*

*Amo vocês.*



## AGRADECIMENTOS:

Aos meus amados pais, Rogério e Angélica. Sempre presentes... Por todos os esforços, dedicação e apoio em todas as etapas da minha vida. Essa conquista também é de vocês.

Às minhas irmãs, Isabelli e Viviani pela paciência, orações e apoio durante todo esse percurso. Amo vocês.

A toda a minha família, sogra, cunhados (as), tios (as), primos (as) que, em muitos momentos, souberam entender a minha ausência e que me sustentaram em oração.

À banca examinadora, Cristina Lacerda e Clay Balieiro, pela leitura cuidadosa, sensível, apurada, que geraram as preciosas orientações e contribuições no exame de qualificação.

À Claudia Perrota pelo toque especial e formidável contribuição durante a correção e revisão do texto.

À Carla Padovani pelo apoio constante e por ter viabilizado este programa de mestrado. Obrigada pelo seu incentivo e colaboração.

À Mara Rissato pelos momentos inesquecíveis que compartilhamos nessa caminhada. Chegou ao fim amiga! Muito obrigada por tudo.

À Raquel Azevedo, pela amizade e carinho durante toda essa trajetória. Louvado seja Deus por mais uma etapa vencida amiga!

Aos amigos do mestrado, pelo companheirismo e incentivo, e por dividirem as alegrias e angústias em todos os módulos do mestrado.

Aos parentes e amigos que me acolheram em São Paulo, em especial, a amiga Andreza Fazolo e família, que estarão sempre presentes em minha vida.

Ao Núcleo de oração Vila Laura e todos os meus amados irmãos em Cristo e pastores da Comunidade Evangélica Vida Nova, que acompanharam todos os momentos do mestrado, intercedendo e orando por mim.

À Dalila Pinheiro, amada irmã em Cristo, pelo resumo em inglês.

Aos meus pacientes, que, me ensinam continuamente, todos os dias e a cada novo contato com eles. Aos pais e professores pela disponibilidade e contribuição a esta pesquisa, pois sem vocês nada conseguiríamos realizar.

A UNEB pela bolsa de estudo concedida e a UNIME pelo apoio financeiro.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para que este trabalho fosse concluído. Meus sinceros agradecimentos.

## LISTA DE TABELA

Pg

Tabela 1: Descrição das crianças participantes do estudo

40

## RESUMO

Rios NVF. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. São Paulo; 2007.

[Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.PUC-SP]

**Introdução:** o enfoque deste estudo é a inclusão de crianças deficientes auditivas, usuárias de aparelho de amplificação sonora individual ou implante coclear, que se encontram em processo terapêutico oral e chegam à escola regular com necessidades especiais. **Objetivo:** descrever e discutir, a partir da vivência de professores, o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular. **Método:** Foram selecionadas três crianças entre 05 e 09 anos de idade, sendo que seus professores e seus pais também se tornaram sujeitos desta pesquisa. Por meio de entrevistas com as professoras das crianças, que foram gravadas, transcritas e depois analisadas, e dos registros de intervenções no diário de campo, foi selecionado o material que permitiu caracterizar o processo de inclusão de cada criança do estudo. **Resultados:** Os relatos das professoras sobre suas experiências com as crianças deficientes auditivas deste estudo parecem indicar que, ainda hoje, apesar da evolução das práticas inclusivas, prevalecem nas escolas muito mais os pressupostos da integração do que da inclusão. As professoras foram unânimes em admitir que não vêm sendo suficientemente preparadas para receber deficientes auditivos e pouco sabem sobre o desenvolvimento da audição, da linguagem e sobre como esses aspectos influenciam e determinam formas particulares de apreensão de conteúdos. Trazem, ainda, visões baseadas no pré-conceito de que o surdo não fala e tendem tanto a subestimar como superestimar a capacidade desse aluno. Prevalece a idéia de que é a criança com necessidades educativas especiais quem deve se adaptar ao ambiente, empenhar-se para ser nele integrada; ou então, as professoras buscam estratégias individuais de aproximação, sem que essa questão seja problematizada junto ao corpo técnico da escola, que ainda não vem efetivando transformações em sua organização para receber esses alunos. A articulação entre escola, família e a fonoaudiologia parece ser determinante no estabelecimento de condições necessárias e suficientes para que o deficiente auditivo se sinta em condições de ir adiante, não só em termos de socialização, mas também de apreensão de conhecimentos das mais diversas áreas. **Considerações finais:** Rever concepções não é uma atitude isolada ou individual. Nessa rede de cuidados, todos precisam se comprometer. É preciso mergulhar nas bases da inclusão, analisar as necessidades das crianças e adaptar projetos para que se tornem compatíveis com as condições educacionais de cada uma delas. Só assim poderemos transformar a realidade, em que muitos são chamados, mas poucos incluídos.

Palavras chaves: 1. Deficiência auditiva . 2. Educação especial. 3- Reabilitação auditiva.

## ABSTRACT

Rios NVF. **The process of inclusion of hearing impaired children in regular school: teachers' experiences.** [dissertation] Master's degree.

**Introduction:** the focus of this study is mainstreaming of hearing impaired children, users of hearing aids or cochlear implant, that are in oral intervention programs with provision for their special needs. **Objective:** to describe and to discuss, from the perspective of teachers' experiences, the process of mainstreaming of hearing impaired children. **Method:** Three children were selected between 05 and 09 years old, their teachers and their parents became also subject of this research. Through recorded interviews with the children's teachers, which were transcribed and later analyzed, and through interventions in the field diary, it was selected the material that allowed us to characterize the process of each child study inclusion. **Results:** The teachers' report about their experiences with the hearing impaired children of this study seems to indicate that, still today, in spite of the evolution of the inclusive practices, they prevail in the schools much more the presuppositions of the integration than the inclusion. The teachers were unanimous in admitting that they are not being sufficiently prepared to receive hearing impaired children and a little number of them knows about the development of the audition, of the language and on as those aspects influence and determine peculiar forms of the contents apprehension. They bring, still, visions based on the prejudice that the deaf cannot speak and they tend so much to underestimate as overestimating that student's capacity. It prevails the idea that is the child with special educational needs who should adapt himself to the atmosphere, to insist in to be integrated; or then, the teachers look for individual strategies of approach, without considering the process within the school project context. It is considered an individual problem and not a question incorporated in the school educational project. The articulation among school, family and the speech therapy seems to be decisive in the establishment of necessary and enough conditions so that the hearing impaired child could feel in conditions of going ahead, not only in social meeting terms, but also of knowledge apprehension of the most several areas. **Final considerations:** To review conceptions is not an isolated or individual attitude. In that net of cares, all need to be committed. It is necessary to immerse in the bases of the inclusion, to analyze the children's needs and to adapt projects for they become compatible with the educational conditions of each one of them. We will only like this be able to transform the reality, that many are called, but few are really mainstreamed.

SUMÁRIO	Pág.
Dedicatória	iv
Agradecimento especial	v
Agradecimentos	vii
Lista de tabela	ix
Resumo	x
Abstract	xi
1. Introdução	1
2. Revisão de literatura	5
2.1 O processo de inclusão: questões ideológicas e de Implantação	5
2.2 A linguagem verbal oral e a criança com deficiência auditiva	17
2.3 A criança com deficiência auditiva: a clínica, a família e a escola.	23
3. Método	30
3.1 Seleção e caracterização dos sujeitos	31
3.1.2 caracterização dos sujeitos.	31
3.1.2.1 História de Ra	32
3.1.2.2 História de Ru	34
3.1.2.3 História de Mi	37
3.2 Procedimentos	41
3.2.1 Entrevistas com os professores	41
3.2.2 Registros de intervenções no diário de campo	42
3.2.3 Participação dos pais	42
3.3 Análise dos dados	42
3.4 Recursos materiais e instrumentos utilizados na pesquisa	43
4. Resultados e discussão	44

4.1	A questão da inclusão	44
	4.1.1 Direitos e Obrigações	44
	4.1.2 Integração ou inclusão?	49
	4.1.3 O papel da escola: aprendizagem ou socialização?	54
4.2	A linguagem verbal oral e a criança deficiente auditiva.	62
4.3	Práticas inclusivas: a criança, a escola e a família.	67
5.	Conclusão e considerações finais	75
6.	Referencias Bibliográfica	78
	Anexos	83

# 1. INTRODUÇÃO

---

A identificação da perda auditiva nos primeiros meses de vida e o encaminhamento cada vez mais cedo para o processo de intervenção (indicação e adaptação de dispositivos eletrônicos e terapia fonoaudiológica) têm possibilitado o aproveitamento máximo da audição por parte da criança e, conseqüentemente, o acesso à linguagem oral.

Mais tarde, porém, os pais deparam com problemas relativos à fase de escolaridade: “Meu filho vai aprender a ler e escrever? Será aprovado? Conseguirá fazer faculdade?” - são questões que geram ansiedade e temor de que esse momento não se desenvolva com tranqüilidade (Balieiro e Trenché, 2005).

Isso ocorre porque, de uma forma geral, apesar de a constituição brasileira, promulgada em 1824, manifestar o interesse do país pela educação de todas as pessoas, os deficientes sempre foram discriminados, desrespeitados, segregados, excluídos e impedidos de exercer sua cidadania. Porém, na última década, temos observado uma evolução das práticas inclusivas, ainda que os princípios políticos e sociais que regem a inclusão não tenham sido incorporados completamente no cotidiano da sala de aula, causando inquietação no meio



educacional e muita insegurança nos pais, talvez pela falta de conhecimento e/ou pelo preconceito enraizado em relação às pessoas deficientes<sup>1</sup> (Buffa, 2005).

De fato, os professores ainda não têm sido devidamente formados para atuar com os alunos deficientes, sendo que, no caso dos surdos, observamos dificuldades no que diz respeito à comunicação e ao processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à Fonoaudiologia, a prática de integrar crianças surdas em escolas regulares já é desenvolvida há muito tempo, principalmente quando estas freqüentam clínicas particulares. O fonoaudiólogo realiza, então, adaptações na escola e trabalhos com a família, acolhendo e orientando pais e professores, criando assim condições para um processo de inclusão bem sucedido<sup>2</sup>.

E é justamente esse o enfoque deste estudo: a inclusão de crianças deficientes auditivas, usuárias de aparelho de amplificação sonora individual ou implante coclear, que se encontram em processo terapêutico oral e chegam à escola regular com necessidades especiais. Além de ser um direito, é fundamental que elas sejam inseridas em classes comuns o mais cedo possível, considerando que nesse ambiente e nesse contexto, convivendo com ouvintes, as

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, os termos surdo e deficiente auditivo são utilizados de forma equivalente.

<sup>2</sup> Quando a criança utiliza a língua de sinais, entra em ação a figura do intérprete e a questão inclusão extrapolaria o enfoque deste trabalho.

oportunidades de experiências auditivas são maiores, o que propicia o desenvolvimento da audição, da fala e da linguagem e, conseqüentemente, o favorecimento da aprendizagem (Buffa,2005).

É importante ressaltar que as crianças em foco neste estudo estão incluídas em escolas particulares. Isso significa que as expectativas de letramento e as condições de leitura são compatíveis com o nível de escolaridade e a série em que se encontram.

Nesse sentido, as questões que se colocam são: os professores estão preparados para receber o deficiente auditivo e suas particularidades? A inclusão é uma realidade? Essas crianças são de fato inseridas no grupo? Quais são as estratégias e os recursos utilizados para viabilizar esse processo? Com o intuito de refletir sobre elas, são apresentadas e discutidas neste estudo histórias de crianças surdas que apresentam o português oral como primeira língua, com mais ou menos dificuldade no seu domínio. Professores e pais foram entrevistados, pois partimos do pressuposto de que o processo de inclusão dessas crianças tem sido bem sucedido em muitos casos, em diversas regiões do Brasil, especialmente quando o fonoaudiólogo consegue estabelecer parceria com a família e com a escola.

Conhecer essa realidade, compartilhando os contornos do trabalho fonoaudiológico realizado junto às crianças deficientes auditivas pode contribuir para a implementação de propostas de inclusão fundamentadas em dados obtidos na realidade da escola, do professor e da família.

Este estudo teve, então, o objetivo de descrever e discutir, a partir da vivência de professores e pais, o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular. Para tanto, foram abordados os seguintes aspectos:

1. Percepção do professor de seus “direitos e obrigações” no processo de inclusão;
2. Ações que foram identificadas pelo professor como facilitadoras e/ou dificultantes do processo de inclusão;
3. Estabelecimento de parcerias entre o fonoaudiólogo, a escola e a família no processo de inclusão, a partir do discurso do professor.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

---

Este capítulo foi subdividido em três partes. Na primeira, são apresentadas reflexões sobre a inclusão social e estudos referentes à educação inclusiva. Na segunda, são abordadas questões teóricas sobre a deficiência auditiva e o processo de aquisição da linguagem verbal oral. E, por último, trazemos os estudos referentes à importância da família no processo terapêutico e a triangulação dos envolvidos na inclusão da criança com deficiência auditiva.

### **2.1 O processo de inclusão: questões ideológicas e operacionais de implantação**

A inclusão social traz consigo a idéia de uma sociedade que admite a convivência de todas as pessoas, sem qualquer preconceito, guiando a elaboração de políticas e leis que favoreçam programas e serviços voltados ao atendimento das necessidades especiais dos deficientes.

Nos últimos anos, os registros legais e os textos que tratam das políticas públicas no Brasil têm ampliado as referências aos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. A Constituição de 1988, por exemplo, incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no

campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais (Ferreira e Ferreira, 2004).

Segundo Ferreira (1998), foi no momento de reforma constitucional, no final da década de 1980, que começaram a chegar ao Congresso os debates sobre a nova Lei de Diretrizes Básicas - LDB. Na Câmara, o projeto foi aos poucos incorporando as questões da educação especial. Em 1988, apenas foi registrado o que estava na Lei 5.692/71; na 2ª emenda, já em 1989, acrescentou-se o dispositivo constitucional; na 3ª emenda, também de 1989, passou a constar um capítulo específico destinado à educação especial (o mesmo acontecendo com educação indígena e de jovens e adultos). No relatório Amin e no projeto finalmente aprovado pela Câmara em 1993, foi mantido o capítulo cuja redação foi alterada no sentido de reforçar a idéia constitucional da integração escolar.

Com o processo conhecido como globalização, a inclusão social começou a ser discutida, sendo que, segundo Andrade e Schutz (2002), essa idéia proliferou após a conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990. Neste encontro conferencial, o governo brasileiro assumiu o compromisso de construir um sistema educacional inclusivo.

Mas já a partir da Declaração de Salamanca (1994) intensificaram-se as discussões em torno do tema, sendo que, tendo aderido a essa declaração, o

Brasil se comprometeu junto à Organização das Nações Unidas (ONU)/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso (Ferreira e Ferreira , 2004). A declaração de Salamanca explicita que os alunos têm direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais. A escola deve oferecer os serviços adequados para atender à diversidade da população. Isso constitui um avanço que incorpora as críticas à rigidez histórica dos sistemas de ensino e às exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles. Outro ponto abordado na declaração é a atribuição de poderes tão amplos a escolas que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora, que, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social (Laplane, 2004).

A inclusão deve estar ligada a todos os segmentos da sociedade, porém, na área educacional, esse processo vem acontecendo de forma mais efetiva, por meio de leis, decretos e diretrizes nacionais (Lei nº 9.394/96 – Lei de diretrizes e Bases da Educação), o que não poderia deixar de ser, pois a Educação é a área que mais possibilidades tem de provocar mudanças no comportamento da sociedade, devido a sua função formadora e socializadora do conhecimento.

Segundo Sasaki (1998), a educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais passou por vários momentos históricos,

vinculados às mudanças na sociedade, partindo de uma postura extremamente segregacionista até chegar à educação inclusiva da atualidade. Até a década de sessenta, as políticas educacionais eram marcadas pela exclusão e segregação. O deficiente era visto como incapaz, inválido e socialmente inútil. A família e a sociedade adotavam para com essas pessoas atitudes de superproteção, piedade e caridade. Então, a partir da década de sessenta, as práticas educativas começaram a se basear no princípio da integração. O processo objetivava a modificação da pessoa deficiente em direção à normalidade, para que, por esforço e modificações pessoais, fosse aceita na sociedade. É uma fase marcada pela criação das classes especiais e salas de recursos, sendo que crianças e jovens mais aptos para a escola regular eram a ela encaminhados, e a permanência nesse tipo de instituição dependia de seus próprios esforços. As atitudes da família mostravam que o deficiente deveria enfrentar os desafios da vida e procurar se integrar na sociedade.

As práticas de inclusão só tiveram início nos anos oitenta e se estabeleceram mais fortemente na década de noventa. Diferente da integração, a inclusão pressupõe mudanças na sociedade, para que esta se torne capaz de receber e acolher adequadamente as pessoas portadoras de necessidades especiais; portanto, baseia-se no modelo social. Segundo este conceito, a escola leva em consideração a necessidade do aluno, ocorrendo adaptação do ambiente físico e dos procedimentos educacionais, sendo que todas as pessoas devem ser incluídas na escola comum.

Para Ferreira (2006), as críticas que hoje são feitas à ideologia da integração cobram a visão de que o ensino especializado teria a possibilidade, não existente antes, de capacitar os alunos considerados especiais para o convívio com os considerados normais, em uma escola e sociedade acolhedoras, já que estariam mais aptos para tanto. Tais críticas apontam essa visão duplamente reducionista: redução da problemática da deficiência ao âmbito da instituição escolar; redução da problemática educacional a certo “otimismo pedagógico especializado”. Aliás, é também central a função reservada à instituição escolar nas propostas de educação inclusiva, embora com críticas centrais à visão especializada.

Mazzota (2005) demonstrou em seu trabalho que, até 1990, as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da educação especial como modalidade de ensino. Entretanto, é preciso salientar que os principais planos e propostas mantêm-se numa abordagem reducionista, interpretando a Educação Especial como uma questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos. E, nesse sentido, cabe lembrar que a educação especial não deve ser entendida como simples instância preparadora para o ensino comum, embora se deseje que o maior número possível dos alunos possa dele se beneficiar.

A semente da inclusão é a equiparação de oportunidades. Trata-se, segundo Sasaki (2000), de um processo que exige que a sociedade inteira se torne acessível a todas as pessoas, principalmente a quem possui deficiência.



Esse conceito surgiu para mostrar que, se a sociedade não mudar, as pessoas vão continuar excluídas, exatamente por que a sociedade é cheia de empecilhos. Com a equiparação de oportunidades, há igualdade de condições, eliminam-se todas as barreiras que bloqueiam o caminho da inclusão.

Também para Sánchez (2005), a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Assim, a implantação de propostas com vistas à construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

Laplane (2004) adverte, no entanto, que a idéia de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que, em certo momento, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

De acordo com Cartolano (1998), o profissional que trabalha com educação especial deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente no seu *métier*. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna. Segundo o autor, é preciso estar sempre de espírito aberto à pesquisa, à busca incessante de novas respostas que auxiliem a repensar o velho e a enfrentar o novo. Como deve acontecer em todo trabalho pedagógico, esse professor precisa ter sempre postura de busca, de análise da sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias o exigirem. Deve estar sempre aberto a fazer revisões no seu referencial teórico, de modo a acompanhar o desenvolvimento das ciências e as descobertas da tecnologia para seu campo de atuação.

Se, ao contrário, continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente, como bem ressalta Skliar (2006). O professor, na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados; deveria, sim, se aproximar das

experiências que são dos outros, mas não reduzindo-os à mesmice egocêntrica e hegemônica da educação.

Levando em consideração a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, Góes (2004) pontuou de forma clara alguns aspectos da inclusão dessas crianças, focalizando duas preocupações: a primeira diz respeito ao risco de que a instituição tome a presença desses alunos como acessória, sem afetar o projeto da escola, o que se reflete na realização de pequenos ajustes ao aprendiz e na atribuição dessa responsabilidade quase exclusivamente ao professor. A segunda preocupação vincula-se à escassa atenção que a escola parece estar dando a uma perspectiva mais ampla de formação pessoal do aluno especial, sobretudo àqueles enquadrados entre as deficiências. Índícios dessa atitude podem ser notados na organização das atividades curriculares, que não têm propiciado um contraponto à dispersão dos alunos por diferentes classes e unidades, por meio de experiências que permitam vivenciar a diferença e a semelhança em relação a vários outros, inclusive àqueles que apresentam o mesmo tipo de necessidade especial. Isso traz conseqüências para seus processos formativos, como a construção da significação de si e a elaboração de noções relativas à identidade e à alteridade, que, embora se entrelacem com as questões de aprendizagem dos conteúdos de caráter instrucional, estendem-se para além da condição de aprendiz.

Para melhorar a resposta às demandas postas pela inclusão, as escolas regulares também se relacionam com serviços de outros setores, como fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia. Profissionais diversos são imprescindíveis

para a escolarização dos sujeitos especiais, sendo que cada setor pode contribuir com determinado tipo de necessidade. Contudo, a coordenação dessas ações deve estar nas mãos da escola, no que diz respeito à educação formal. Nem sempre isso ocorre e, por vezes, perduram as interações nos moldes tradicionais (a visão patologizante das dificuldades de aprendizagem, a atribuição dos problemas ao próprio aluno etc.), ou a parceria fica circunscrita à interação do professor com o profissional. No geral, o resultado é que a escola desloca parte de suas funções educativas para esses outros setores (Góes, 2004).

Diversas têm sido as formas de realização da inclusão. Todavia, é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável, como destaca Lacerda (2006). Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Em seu estudo, Lacerda (2006) relatou uma experiência de inclusão de aluno surdo em escola regular, com a presença de intérprete de língua de sinais. Alunos, professores e intérpretes envolvidos nesse processo foram entrevistados e seus depoimentos analisados. Os dados indicaram problemas que ocorrem no espaço escolar, alguns identificados pelos entrevistados como desconhecimento sobre a surdez e sobre suas implicações educacionais, dificuldades na interação

professor/intérprete e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores nesse cenário. Os depoimentos apontaram, ainda, dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades.

Os dados deste estudo indicaram o quanto um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. A situação neste contexto parece insólita: em uma quinta série, o aluno surdo não conhece o nome dos amigos, não se relaciona diretamente com os professores, tem apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (Lacerda, 2006).

A autora concluiu pontuando que a tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados.

Com o objetivo de conhecer a imagem que professores de escola regular têm da surdez e do aluno surdo, bem como a influência dessa imagem na sua prática pedagógica, Silva e Pereira (2003) entrevistaram e observaram sete professoras do ensino fundamental regular que tinham alunos surdos inseridos na classe. A interpretação dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo,

destacando as seguintes categorias temáticas: aspecto intelectual, aspecto comportamental, aspecto aprendizagem e aspecto linguagem. A análise dos dados evidenciou que a dificuldade de linguagem da criança surda leva, muitas vezes, o professor a construir uma imagem equivocada dos alunos surdos, a qual se reflete nas suas ações. Assim, embora considerem-nos inteligentes, bem comportados e com potencial para aprendizagem, todas as professoras pareciam tratá-los como tendo muita dificuldade para acompanhar o processo escolar. A maioria delas relacionou as dificuldades de aprendizagem à falta de linguagem.

As autoras concluíram que, apesar de as professoras apresentarem em seus discursos a idéia de que os alunos surdos tinham todas as condições de serem incluídos, na prática, eles continuavam sendo excluídos.

Também Guarinello et al (2006) realizaram um estudo a partir da visão de um grupo de professores, tendo como objetivo analisar e debater a problemática que envolve a inclusão do aluno surdo no ensino regular. Para tanto, foi aplicado questionário junto a 36 professores inseridos na Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Paraná. A análise dos dados evidenciou que as principais dificuldades citadas ora relacionam-se aos próprios professores (à falta de conhecimento acerca da surdez, à dificuldade de interação com o surdo, ao desconhecimento de LIBRAS), ora aos sujeitos surdos (a própria surdez e a dificuldade de compreensão que tais sujeitos apresentam na ótica dos professores). Cabe ressaltar que os professores, sujeitos dessa pesquisa, não relacionaram as suas dificuldades para ensinar com as dificuldades de seus alunos para aprender, como se o desconhecimento dos professores acerca da

surdez, por exemplo, não tivesse implicações diretas na aprendizagem dos surdos.

As autoras concluíram que a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais; é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

Silveira e Neves (2006) realizaram um estudo com o objetivo de identificar as concepções de pais e professores de crianças com deficiência múltipla sobre a inclusão escolar e social dessas crianças. Participaram deste estudo dez famílias (sete casais e três mães) e dez professoras de crianças deficientes múltiplas, atendidas pelo Programa de Atendimento a Deficientes Múltiplos da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. As dez crianças tinham, na época do estudo, idade entre 4 e 10 anos, sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Dentre as deficiências de base associadas, sete crianças eram acometidas por deficiências física e mental; duas, por deficiências física, mental e visual; e uma por deficiências física, auditiva e mental. As autoras utilizaram entrevistas semi-estruturadas com os pais e os professores e observações no ambiente escolar. Os resultados indicaram que os pais percebem a deficiência do filho como algo que acarreta grande sofrimento e que traz comprometimentos sociais, principalmente relacionados ao trabalho. Os pais e os professores acreditam não ser possível a inclusão escolar dessas crianças, por conceberem o

desenvolvimento delas como inexistente e por considerarem a escola de ensino regular despreparada para recebê-las.

## **2.2 Linguagem verbal oral e a criança com deficiência auditiva**

Muito se tem discutido sobre o diagnóstico e a intervenção nos primeiros anos de vida e o melhor prognóstico no desenvolvimento da linguagem verbal oral. No entanto, a heterogeneidade da população de crianças com deficiência auditiva quanto ao domínio da língua em sua modalidade oral delimita contornos bastante particulares quando é levantada a questão da inclusão na escola regular. Em vista disso, cabe aqui uma discussão sobre o diagnóstico precoce e as propostas de reabilitação fonoaudiológica que levariam a um melhor desenvolvimento de habilidades auditivas e oralidade.

É importante esclarecer que, hoje, em algumas regiões do Brasil, programas de detecção e intervenção precoce são uma realidade. Todavia, não é isso que se observa fora dos grandes centros, onde o acesso aos equipamentos, filas de espera para diagnóstico e intervenção, dentre outros aspectos, impossibilita a concretização de uma atuação nos primeiros anos de vida.

O termo intervenção precoce foi definido por Northern e Downs (1979) de forma ampla, para caracterizar a necessidade de dar início aos serviços de habilitação tão logo uma incapacidade seja confirmada. Nos casos de perda auditiva, intervir precocemente significa fornecer e ajustar as próteses auditivas,



bem como aconselhar os pais e cuidadores primários, também indicando serviços de suporte para ajudá-los a aceitar e compreender o diagnóstico da criança.

Também Lemes e Simonek (1996) salientaram a importância da detecção precoce da deficiência auditiva para o desenvolvimento da criança, lembrando, no entanto, que, lamentavelmente, o diagnóstico de perdas auditivas neurossensoriais de grau severo e profundo ocorre aos dois anos de idade, com atraso de cerca de doze meses entre a suspeita dos pais e o encaminhamento do pediatra para a avaliação audiológica. Para os autores, os comportamentos de fala e linguagem constituem-se em pistas seguras para referendar ou não a suspeita sobre o grau de perda auditiva. No caso de crianças com perdas de grau leve ou moderado, a fala foi descrita nesse estudo como normal; nos casos de crianças com perdas de 56 a 70 dB, observa-se atraso de linguagem e falhas na produção da fala, e em perdas de grau severo ou profundo, constata-se que pode haver comprometimentos graves ou mesmo ausência de fala e linguagem.

Com o objetivo de comparar as habilidades lingüísticas de um grupo de deficientes auditivos precocemente e tardiamente diagnosticados, Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter e Mehl (1998) avaliaram 150 crianças com graus variados de perdas auditivas e idades variadas de identificação e intervenção. Desse total, 72 haviam recebido intervenção antes dos seis meses de idade e 78 após os seis meses de idade. O primeiro grupo apresentou um desenvolvimento significativamente maior do que o segundo grupo, o que levou os autores a concluir que a identificação precoce de problemas auditivos, quando seguida de intervenção imediata e apropriada, de fato, leva a um desempenho

significativamente melhor no progresso da linguagem, da fala e também educacional.

Moeller (2000) estudou a relação entre o início da intervenção e o desenvolvimento da linguagem oral em um grupo de 112 crianças deficientes auditivas, com cinco anos de idade, com graus variados de perda auditiva, de leve a profundo. Os resultados mostraram uma correlação negativa estatisticamente significativa entre o início da intervenção e o desenvolvimento da linguagem oral. Crianças que iniciaram a terapia fonoaudiológica antes dos onze meses de idade apresentaram melhor vocabulário e pronúncia, sendo também indicada uma relação entre a reabilitação auditiva e o envolvimento familiar. A autora concluiu que o sucesso da reabilitação auditiva depende da identificação precoce da perda e do envolvimento familiar, tendo este último fator apresentado uma relação mais forte com o desenvolvimento de habilidades auditivas.

O diagnóstico da deficiência auditiva já nos primeiros anos de vida provocou nova demanda, uma vez que, antes, os recursos educacionais existentes eram somente dirigidos às crianças em idade escolar. Assim, como ressaltou Pollack (1985), o foco do trabalho passou de ambientes especializados para o ambiente natural da criança, quando aos pais, ou mais especificamente à mãe, foi dado um papel ativo no desenvolvimento da linguagem do filho.

Ao refletirem sobre a terapia fonoaudiológica da criança surda, Novaes e Balieiro (2004) concordam com a autora acima citada. De fato, há uma nova demanda na clínica fonoaudiológica - a criança pequena e sua família -, o que faz

com que o trabalho ganhe novos contornos. A expectativa, ou a meta de qualquer proposta terapêutica ou educacional é o desenvolvimento da linguagem e o conseqüente aprendizado da língua, sendo que o papel do fonoaudiólogo é criar condições para que isso aconteça, por meio de encaminhamentos e recomendações necessárias. O aprendizado de uma língua é fundamental no processo de aquisição da cultura escrita, e nesse sentido as autoras ressaltam que a opção pela língua a ser ensinada - língua portuguesa oral ou língua de sinais - depende de cada caso.

Mas, de qualquer forma, como destacam Alves e Lemes (2005), quando o resíduo auditivo dos deficientes auditivos é priorizado, utilizando-se dos recursos tecnológicos existentes com o objetivo de prover a máxima informação do espectro da resolução temporal dos sons da fala, a criança tem a oportunidade de construir a oralidade, seguindo as etapas normais do desenvolvimento da linguagem.

Partindo-se dessa realidade, o método aurioral foi descrito por Bevilacqua e Formigoni (1997) como sendo uma das opções de trabalho com as crianças deficientes auditivas na atuação clínico-terapêutica. Esse método, que prioriza a via sensorial auditiva, em situações interacionais de linguagem, promove a compreensão e expressão da oralidade como condição indispensável para responder às necessidades psicológicas, sociais e educacionais dessas crianças e de suas famílias.

De acordo com Pollack, Goldberg, Caleffe-Schenck N. (1997), usar a informação auditiva, recebida por meio de dispositivos eletrônicos (aparelhos de amplificação sonora bilateral ou o implante coclear), favorece a integração bio-psico-social dos surdos. O ouvir é integrado à personalidade da criança, capacitando-a, conseqüentemente, para a interação na vida acadêmica e social.

Há também o tratamento com o sistema de implante coclear, que tem possibilitado o desenvolvimento das habilidades auditivas de crianças com deficiência severa e/ou profunda que não se beneficiaram com os aparelhos de amplificação. Os implantes cocleares permitem a percepção dos sons da fala, de modo que a criança implantada pode extrair e abstrair auditivamente as pistas lingüísticas dos modelos de linguagem que estão ao seu redor. Também nestes casos o objetivo da reabilitação auditiva é auxiliar a criança a aprender a falar, integrando a audição à sua personalidade (Moret, 2005).

O desenvolvimento da função auditiva das crianças pré-linguais implantadas apresenta similaridades com o desenvolvimento dessa função naquelas que são usuárias de aparelho de amplificação sonora individual (AASI). Segundo Moret (2005), em ambos os casos é seguida a mesma seqüência de desenvolvimento, sendo que a criança começa por detectar o som e, depois, progride para habilidades mais complexas, percebendo melhor as vogais do que as consoantes. As características particulares das crianças, bem como determinados fatores externos podem exercer influência no desenvolvimento da linguagem, tanto das implantadas como das usuárias de AASI. Também ambos os grupos apresentam dificuldade de compreensão de fala no ruído. O tempo e o

esforço gastos para o desenvolvimento das habilidades auditivas se configuram, porém, como diferenças importantes. A criança implantada, por exemplo, está apta para detectar os sons da fala em algumas horas ou dias após a ativação dos eletrodos; já a criança com AASI, muitas vezes, requer meses para desenvolver essa habilidade. Outra diferença diz respeito à possibilidade de a criança implantada apreender a linguagem oral mais rapidamente.

Com relação ao deficiente auditivo na sala de aula, Balieiro e Fincker (1997) pontuaram que a distância entre o professor e os alunos e o ruído ambiental na situação escolar podem interferir na recepção do som de fala mesmo com a amplificação. Esse problema pode ser contornado com o uso de aparelhos de amplificação com transmissão por frequência modulada (FM). O equipamento move eletronicamente o sinal de fala para uma distância muito próxima da criança, favorecendo a percepção auditiva em situações nas quais a relação sinal/ruído desfavorável dificilmente poderia ser modificada.

Franco (2002) analisou o desempenho de um grupo de crianças deficientes auditivas, usuárias de implante coclear multicanal, em uma avaliação escolar formal do ensino regular, analisando as possíveis relações entre suas características e o desempenho observado. A autora concluiu que o uso do implante coclear pode ter favorecido a permanência dessas crianças no ensino regular e o aprendizado escolar.

Segundo Northern e Downs (2005), os objetivos na reabilitação de um deficiente auditivo, apresentados em ordem de importância, incluem: obtenção de

linguagem adequada, estabelecimento de boa saúde mental, estabelecimento de fala inteligível, possibilidade de comunicação fácil com seus pares. Com relação à fala oral nítida, os autores referiram que, embora seja muito desejada, não deve se tornar o fundamento dos esforços educacionais da criança. A assim chamada “fala do surdo” é caracterizada por uma frequência fundamental significativamente mais alta, uma velocidade de fala mais lenta do que a encontrada em pessoas com audição normal e uma intensidade de voz tipicamente aumentada, com flutuações da amplitude anormalmente grandes. Essas características são ainda mais claramente observadas em crianças portadoras de perda auditiva profunda, que não apresentam a percepção dos padrões de fala a partir do uso de aparelhos de amplificação sonora.

### **2.3 A criança com deficiência auditiva: clínica, família e escola**

Antes de iniciar este item, é importante esclarecer que não existe um método, sistema ou abordagem educacional única que seja uniformemente aplicável a todas as crianças com graus variados de deficiência auditiva e histórias particulares. Neste estudo, então, o foco está em histórias de crianças que apresentam o português oral como primeira língua, com mais ou menos dificuldade no seu domínio e que, portanto, exigem particularidades e especificidades no processo de escolarização, sendo que seu sucesso está ligado à articulação entre escola, família e terapeuta.

De fato, na concepção de Bevilacqua e Formigoni (2005), no caso de crianças pequenas, a intervenção necessita ser realizada dentro de um contexto familiar; assim, quanto mais novo for o paciente, maior será a necessidade de uma abordagem centrada na família. A experiência clínica tem demonstrado que as crianças que apresentam os melhores desempenhos são aquelas cujas famílias entendem o processo terapêutico, dispõem-se e aprendem a dar continuidade ao trabalho em casa. É, pois, na família que ocorre de maneira efetiva o processo de aprendizagem da comunicação, que então se estabelece e se desenvolve durante toda a vida. A terapia limita-se, apenas, a um encontro, um momento em que o profissional tenta criar uma representação do mundo real.

Quando os pais recebem a notícia de que seu filho tem uma incapacidade ou uma enfermidade crônica, começam uma jornada freqüentemente repleta de emoções, escolhas difíceis e interações com profissionais muito diferentes. Como bem sintetizou Luterman (1987), os pais provavelmente passarão por períodos de negação, pesar, temor e culpa, seguido de confusão, desesperança, desapontamento e até mesmo rejeição. Nem todos os experimentam todas essas emoções, mas é importante que saibam que não estão sozinhos ou não são os únicos a vivenciá-las.

Nessa medida, a participação da família no processo terapêutico envolve questões relacionadas à orientação, educação e ao aconselhamento dos pais, que precisam aprender a manusear os aparelhos de amplificação sonora bem como conhecer o potencial e as limitações de seu filho. Existe, pois, uma preocupação

dos profissionais em incluir essas orientações no processo de reabilitação da criança com deficiência auditiva (Novaes, 1998).

Também Balieiro e Ficker (2005) ressaltam que o processo terapêutico está extremamente ligado à atitude da família frente à surdez. Para algumas famílias, o uso do aparelho de amplificação sonora pode representar mais que do que um auxílio auditivo – ele denuncia a surdez. Esse fato pode interferir no processo terapêutico, mas também mostra para o terapeuta os sentimentos vividos pela família diante da deficiência auditiva do paciente.

Em suas pesquisas sobre as atitudes de aceitação dos pais em relação ao filho deficiente auditivo, Lara (1999) ressaltou que a família é uma instituição social, constituindo-se na base e origem dos primeiros contatos sociais e físicos do bebê. Porém, no geral, os pais não são bem preparados para terem filhos especiais, sendo que as primeiras reações na época do diagnóstico da surdez são de desespero, revolta, raiva e culpa. Muitos deles chegam a verbalizar o desejo de os transformarem em “normais”, para que possam se realizar profissionalmente no futuro e constituam uma família. Embora as mães pareçam ter mais condições para aceitar a deficiência auditiva, o que se observa é que a desestruturação familiar é comum, e muitos fatores interferem no processo de aceitação, como dificuldades de relacionamento com os filhos surdos devido a problemas de comunicação, o que, em alguns casos, pode durar por toda a vida. Há necessidade, pois, de um trabalho árduo e participativo dos pais em todos os momentos, na busca da independência do indivíduo com deficiência auditiva. A autora concluiu que é possível a aceitação do filho surdo por parte da família,



embora não seja fácil e nem sempre se concretize. Além disso, a sociedade age com preconceito e de maneira desestruturada diante da deficiência.

Em seu livro "*Counseling Parents of Hearing- Impaired Children*", Luterman (1979) descreve as diferentes condutas que o fonoaudiólogo pode adotar, a fim de ajudar os pais a lidar com as necessidades especiais de seus filhos. São os pais, e não o profissional, que devem tomar as decisões em relação à habilitação da criança, porque eles devem aceitar e assumir a responsabilidade final. Certamente, devem também aceitar e compreender a necessidade de amplificação antes que as próteses auditivas sejam colocadas e usadas com sucesso pelas crianças com déficit auditivo.

E a escola? Da mesma forma que qualquer criança que a frequenta, o aluno surdo está em processo de desenvolvimento de linguagem, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros. Como ressaltou Lacerda (2006), é na escola que se aprende ou aperfeiçoa formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando o conhecimento lingüístico; é nela que se experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais, fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucesso, insucesso, ciúmes, competição, raiva; sentimentos importantes de serem conhecidos e exercitados para o convívio social. Além disso, é nesta etapa da vida que os processos identificatórios se consolidam, e, nesse sentido, pensando no aluno surdo, na maioria das vezes, sozinho no ambiente escolar, em sua condição de

surdez, ele pode então, por isso mesmo, aprender a enfrentar uma série de dificuldades.

Também Aspilicuenta (2004) referiu que a interação favorecida pela escola regular é essencial para que a criança possa constituir-se enquanto sujeito, construir sua linguagem no processo dialógico com o outro e desenvolver suas potencialidades. Entretanto, a autora adverte que não se pode perder de vista a função principal da escola, que deve cumprir para com o aluno especial os objetivos da educação escolar previstos para qualquer aluno; ou seja, garantir seu desenvolvimento integral, potencializar sua autonomia e instrumentalizá-lo para viver em sociedade.

Para Sacaloski (2004), o trabalho fonoaudiológico junto à escola envolve a troca de experiências com o professor, sendo que o fonoaudiólogo discutirá questões relativas à comunicação e à linguagem, enquanto o professor abordará os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Mas podem ser estabelecidas, obviamente, atuações conjuntas quanto ao trabalho de desenvolvimento de linguagem oral, gestual e escrita.

É, portanto, fundamental observar, como ressalta Bevilacqua (1987), se há disponibilidade da escola, e principalmente do professor, para receber a criança deficiente auditiva e trabalhar de forma necessária e adequada seu problema, procurando proporcionar seu desenvolvimento. O professor deve estar ciente de que a obtenção de sucesso na educação especial depende, em grande parte, da compreensão que tenha do significado de sua atuação. É importante, então, que

toda a escola se prepare para receber a criança, desde a sala que a mesma irá freqüentar, até o professor que com ela irá trabalhar os aspectos educacionais. Também os pais devem estar cientes que são os responsáveis pela formação de seus filhos.

A tríade família, escola e terapeuta, atuando em equipe, é a base para o bom desenvolvimento da criança. Será fundamental que o terapeuta faça um trabalho de orientação sistemática junto à escola, mais diretamente com o professor, em especial sobre como atuar com a criança no sentido de minimizar as dificuldades que o déficit auditivo ocasiona (Bevilacqua e Formigoni, 1997).

Como forma de assegurar essa triangulação e definir os papéis e as responsabilidades de cada parte nesse processo, o ministério da educação dos Estados Unidos trabalha com um programa educacional individualizado (*IEP- Individualized Education Programs*), que é definido como a base de uma educação com qualidade para crianças com necessidades especiais. Cada escola pública infantil que oferece os serviços relacionados à educação especial tem o seu programa educacional individualizado. Cada IEP deverá ser designado para um estudante e, portanto, cada um terá verdadeiramente o seu documento individualizado. Esse programa cria uma oportunidade para professores, pais, escola e terapeutas trabalharem juntos para aperfeiçoar os resultados educacionais de crianças com necessidades especiais (U.S. Department of Education, 2000, 2002). É uma espécie de contrato em que todas as partes interessadas envolvidas no processo educacional da criança se comprometem a cumprir as suas obrigações.

Aqui no Brasil, esse contrato funciona informalmente nos contatos entre família, escola e terapeuta. No entanto, são raras as publicações que abordam esta triangulação no sentido da co-responsabilidade quanto à escolaridade, desenvolvimento de linguagem, inclusão familiar e social.

### 3. MÉTODO

---

A metodologia adotada nesta dissertação foi a pesquisa participante (PP). Ao contrário da pesquisa convencional, em que há um distanciamento entre os pesquisadores e os sujeitos da situação observada, aqui a pesquisadora-entrevistadora estava inserida no processo como fonoaudióloga (terapeuta) das crianças participantes.

Segundo Demo (2004), a pesquisa participante não é somente possível, mas necessária para repormos a inter-relação dinâmica entre teoria e prática. Ela traduz a teoria em opções concretas, não somente confrontando-a com a realidade, mas, sobretudo, realizando e explicitando opções políticas e ideológicas. O autor ressalta que a vantagem da PP é trabalhar com a conjunção desafiadora de conhecimento e participação.

De acordo com os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, foi elaborada uma carta sobre os procedimentos da pesquisa e um termo de consentimento contendo o objetivo do estudo, para que este fosse permitido pelos pais e professores das crianças (anexo 02).

Os procedimentos utilizados para a realização deste estudo atenderam os critérios éticos da Portaria 196/96 do Conselho Nacional de Saúde no que se

refere à pesquisa que envolve seres humanos, e o projeto foi aprovado pela comissão ética da PUC-SP sob número 015/2006 (anexo 01).

### **3.1 Seleção e caracterização dos sujeitos**

Os sujeitos deste estudo foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

1. Estar incluído na escola regular, particularmente na educação infantil ou no ensino fundamental, estando em processo terapêutico com a pesquisadora-fonoaudióloga;

2. Ser portador de deficiência auditiva pré-lingual, usuário de aparelho de amplificação sonora individual e/ou implante coclear multicanal;

3. Apresentar linguagem verbal oral-português como modalidade preferencial de comunicação;

4. Freqüentar a escola privada durante o ano letivo de duração da pesquisa;

5. Ter família e escola disponíveis para participar do estudo.

#### **3.1.2 Caracterização dos sujeitos**

Foram selecionadas três crianças entre 05 e 09 anos de idade, sendo duas do sexo feminino e uma do sexo masculino, sendo que seus professores e seus pais também se tornaram sujeitos desta pesquisa.

Em função da diversidade de histórias de vida e, portanto, educacionais de cada criança, consideramos necessária uma breve apresentação dos participantes deste estudo. Os dados pessoais foram coletados a partir de análise dos prontuários e do registro escrito das conversas informais com os familiares.

Para caracterização da linguagem oral e habilidades auditivas, foram utilizadas como instrumentos de avaliação as categorias de linguagem e categorias de audição que constam no programa de implante coclear do centro de pesquisas audiológicas da Universidade de São Paulo (anexo 3). Para complementar a avaliação de percepção de fala, foi utilizado, também, o protocolo de avaliação de percepção de fala em crianças deficientes auditivas profundas a partir de 05 anos de idade (Bevilacqua e Tech,1996). Durante a avaliação, não foi realizada a prova discriminação de voz masculina e feminina porque não foram gravadas as 26 sentenças necessárias para a aplicação da prova.

### **3.1.2.1 História de Ra**

**Idade:** 8 anos- sexo masculino.

**Histórico audiológico:** No sexto mês de gestação a mãe de Ra apresentou uma virose; suspeitou-se de rubéola, porém os exames deram negativos. A criança nasceu a termo, de parto normal sem intercorrências, mas, quando estava com dez meses de idade, a mãe percebeu que Ra não respondia aos estímulos sonoros. Foi então realizada uma avaliação audiológica que confirmou o diagnóstico de perda auditiva bilateral neurossensorial profunda. Com um ano e seis meses de idade, a criança realizou a adaptação bilateral de

aparelhos de amplificação sonora individual (AASIs); porém, como os resultados dessa amplificação não se mostraram satisfatórios, com dois anos foi encaminhada para o programa de implante coclear, que foi realizado aos dois anos e seis meses. Na ocasião deste estudo, Ra fazia uso apenas do implante coclear na orelha direita.

**Caracterização de linguagem oral no período da pesquisa:** Categoria 5 - a criança construía frases de mais de cinco palavras, usando elementos conectivos, plurais, conjugando verbos; ou seja, era fluente na linguagem oral, apresentando fala inteligível durante a comunicação.

**Habilidades auditivas:** Categoria 6 – a criança era capaz de reconhecer palavras em conjunto aberto, fora do contexto, extraindo bastante informação fonêmica para identificá-las exclusivamente por meio da audição.

Adaptação do GASP- 1ª prova: Detecção dos sons de ling - /a/: 100%; /i/: 100%; /u/: 100%; /s/: 100%; /ʃ/: 100%; /m/: 100%. 2ª prova: Discriminação de voz masculina e feminina – não realizada. 3ª prova: Discriminação vocálica - /a/: 100%; /i/: 100%; /u/: 100% . 4ª prova: Discriminação da extensão das vogais- /aaaaa/: 100%; /a/: 100%. 5ª prova: Reconhecimento de palavras - Reconhecimento: 100%. 6ª prova: Compreensão de sentenças - A criança apresentou 100% de acerto sem a utilização da leitura orofacial.

**Histórico escolar e terapêutico:** A criança iniciou o processo terapêutico com um ano e seis meses de idade e começou a freqüentar a escola com três



anos. Até a ocasião desta pesquisa, já havia freqüentado duas escolas, sendo que permanecia na mesma há quatro anos.

**Característica da família:** Ra era filho único. Os pais eram profissionais liberais e ambos trabalhavam juntos no mesmo local em que residiam.

**Características da escola/classe:** A escola tinha dez anos de funcionamento e oferecia desde educação infantil a ensino fundamental, contando, em média, com 400 alunos. Embora já houvesse tido experiência com a inclusão de uma criança surda, a coordenadora referiu que não dispunha de um método específico de ensino e que o trabalho seria realizado de acordo com a necessidade do aluno. No ano de 2006, a segunda série do turno vespertino, em que Ra estava matriculado, funcionou com dezoito alunos. A escola apresentava um bom espaço físico, com uma ampla área de recreação, parques infantis e quadra de esporte. A criança estudava no turno vespertino, das 13h30 às 17h30.

**Característica da professora:** Formada em Pedagogia desde 1999, a professora havia concluído especialização em psicopedagogia em 2006. Há dez anos trabalhava com o ensino fundamental, sendo que nesta escola lecionava há cinco anos. Segundo ela, durante todos esses anos, havia tido apenas uma única experiência com aluno deficiente auditivo, no ano de 2005.

### **3.1.2.2 História de Ru**

**Idade:** 5 anos - sexo feminino

**Histórico audiológico:** A mãe da criança relatou que a gestação não teve intercorrências até o oitavo mês, quando começou a perder líquido. O parto foi induzido e Ru nasceu com 34 semanas. Após o nascimento, ficou internada para observação durante três dias, fazendo uso de Amicacina (considerado um medicamento ototóxico). Segundo a mãe, a pediatra relatou que o antibiótico foi utilizado por precaução, pois se tratava de um bebê de risco. Quando Ru estava com nove meses, a mãe começou a desconfiar de uma possível perda auditiva. Foi ao otorrinolaringologista e o mesmo solicitou que observasse mais um pouco. Esperou até um ano e nove meses, quando levou a filha a outro otorrinolaringologista, sendo então diagnosticada, por meio de exames (audiometria e PEATE), perda auditiva sensorineural de grau severo-profundo. Após os testes, foi realizada a adaptação binaural de aparelhos de amplificação sonora individual, e Ru vinha fazendo uso sistemático dos mesmos.

**Caracterização de linguagem oral no período da pesquisa:** Ru se comunicava exclusivamente pela linguagem oral, estando na categoria 4 de linguagem (construía frases de 4 ou 5 palavras e iniciava o uso de elementos conectivos). Apresentava em sua fala distorções que, em alguns momentos, interferiam na inteligibilidade.

**Habilidades auditivas:** Categoria 4 - Identificação de palavras por meio do reconhecimento da vogal - diferenciava entre palavras em conjunto fechado que diferem primordialmente no som da vogal.

Adaptação do GASP- 1ª prova: Detecção dos sons de ling -/a/: 100%; /i/: 100%; /u/: 100%; /s/: 0%; /ʃ/: 0%; /m/: 100%. 2ª prova: Discriminação de voz masculina e feminina – não realizada. 3ª prova: Discriminação vocálica - /a/: 100%; /i/: 100%; /u/: 100%. 4ª prova: Discriminação da extensão das vogais - /aaaaa/: 100%; /a/: 100%. 5ª prova: Reconhecimento de palavras - Reconhecimento: 100%. 6ª prova: Compreensão de sentenças - A criança apresentou 30% de acerto sem a utilização da leitura orofacial. A mesma compreendeu todas as sentenças com a utilização da leitura orofacial.

**Histórico escolar e terapêutico:** A criança iniciou o processo terapêutico com um ano e dez meses de idade e começou a freqüentar a escola com dois anos e três meses. Já havia passado por duas escolas particulares até o momento desta pesquisa e há três anos permanecia na mesma.

**Característica da família:** A criança era filha única; o pai era pastor evangélico e a mãe, pedagoga (trabalhava como professora de uma escola municipal).

**Características da escola/classe:** O colégio tinha doze anos de funcionamento e oferecia do maternal à oitava série do ensino fundamental, contando em média com 300 alunos. Segundo a coordenadora, a escola já havia vivenciado o processo de inclusão de uma criança surda, sendo que, com relação ao método de ensino, apresentava uma tendência para o construtivismo. No ano de 2006, a sala de aula que Ru freqüentava contava com sete alunos (Grupo cinco- turno matutino- funcionamento das 07h30 às 11h30). A escola apresentava

um bom espaço físico, com uma ampla área de recreação, parques infantis e piscina.

**Característica da professora:** A professora era estudante de pedagogia e há doze anos trabalhava com educação infantil e ensino fundamental. Lecionava nesta escola há três anos, e durante todos esses anos não teve experiência com alunos deficientes auditivos.

### **3.2.1.3 História de Mi**

**Idade:** 8 anos- sexo feminino

**Histórico audiológico:** A mãe referiu ameaça de aborto durante toda a gestação. A criança nasceu pré-matura de sete meses e fez uso de medicamentos ototóxicos, permanecendo internada durante um mês. Por ser um bebê de risco, a perda auditiva foi descoberta logo nos primeiros meses de vida. Mi era portadora de perda auditiva sensorineural bilateral profunda, e com um ano de idade, adquiriu aparelhos de amplificação sonora individual, bilateralmente, fazendo uso sistemático dos mesmos durante todo esse tempo.

**Caracterização de linguagem oral no período da pesquisa:** Categoria 4  
- A criança construía frases de 4 ou 5 palavras e iniciava o uso de elementos conectivos. Comunicava-se por meio da linguagem oral, utilizando gestos de apoio. É importante ressaltar que Mi apresentava alterações na emissão dos fonemas, ritmo, acento, entoação e qualidade vocal, interferindo diretamente na inteligibilidade de sua fala.

**Habilidades auditivas:** Categoria 1 - Mi detectava a presença do sinal de fala.

Adaptação do GASP- 1ª prova: Detecção dos sons de ling - /a/: 100%; /i/: 80%; /u/: 100%; /s/: 0%; /ʃ/: 0%; /m/: 80%. 2ª prova: Discriminação de voz masculina e feminina – não realizada. 3ª prova: Discriminação vocálica - /a/: 40%; /i/: 20%; /u/: 20%. 4ª prova: Discriminação da extensão das vogais - /aaaaa/: 100%; /a/: 100%. 5ª prova: Reconhecimento de palavras - Reconhecimento: 16,7%; Categorização: 29,2%. 6ª prova: Compreensão de sentenças - Prova não realizada devido ao score baixo na quinta prova. Como a criança fazia uso da leitura labial durante a comunicação, foram apresentadas as mesmas sentenças com a utilização da leitura orofacial, com 80% de acerto.

**Histórico escolar e terapêutico:** A criança freqüentava terapia fonoaudiológica desde o primeiro ano de vida. Havia iniciado o seu processo escolar com 3 anos de idade, em uma escola pequena do bairro onde a mãe trabalhava, nela permanecendo do maternal até ser alfabetizada. Como a escola encerrava as atividades nessa fase da escolaridade, em 2006, Mi foi para uma escola maior, na qual permaneceu apenas no primeiro semestre. No segundo semestre de 2006, foi matriculada em uma escola menor no bairro em que a família residia. O histórico terapêutico de Mi sempre foi instável, acompanhado de constantes faltas devido a questões de saúde - era acometida, freqüentemente, por crises alérgicas, infecção respiratória, dentre outras.

***Características da primeira escola do ano de 2006:*** O colégio contava com 30 anos de existência, possuindo cerca de 1000 alunos distribuídos do ensino fundamental ao médio. O método de ensino era tradicional. Apresentava uma excelente infra-estrutura, sendo considerado um dos maiores colégios particulares da cidade. Na série em que Mi estava matriculada (primeira série do ensino fundamental – turno matutino) existiam 20 alunos. A criança nela permaneceu até junho de 2006, quando a família decidiu trocar de escola porque Mi não estava conseguindo acompanhar a turma, e a professora do segundo semestre não seria mais a mesma. Além disso, não ficaram satisfeitos com a experiência em uma escola maior, e optaram por uma escola menor.

***Características da segunda escola do ano de 2006:*** Em julho de 2006, a criança foi matriculada em uma escola menor, privada, próxima a sua residência. A escola tinha oito anos de funcionamento, atendia até a quarta série do ensino fundamental, contava com cerca de 200 alunos e possuía área de recreação, quadra de esporte e parques infantis. O método de ensino, segundo a coordenadora, era o construtivista. Na sala de Mi havia 17 alunos matriculados, sendo que três possuíam necessidades educativas especiais (deficiência visual, paralisia cerebral, deficiência auditiva). Foi a primeira experiência da escola com aluno surdo. Mi permaneceu estudando no turno matutino (das 07h30 às 11h30).

### **Característica das professoras:**

*Professora do primeiro semestre:* Formada em pedagogia, especialista em psicopedagogia. Há cinco anos no ensino fundamental, não havia tido experiência com alunos com deficiência auditiva..

*Professora do segundo semestre:* Formada em pedagogia, com experiência em educação infantil e ensino fundamental (1ª série), estava na escola há quatro anos. Já havia vivenciado experiência com alunos com necessidades especiais, mas nunca com deficiência auditiva.

**Característica da família:** O pai era formado em administração e exercia a função de supervisor geral de um laboratório de referência nacional. A mãe era formada em pedagogia e lecionava (turno integral) em uma escola municipal. O casal tinha dois filhos – na ocasião do estudo, o mais velho estava com treze anos e Mi, com oito anos de idade.

Para melhor entendimento dos dados aqui descritos, consideramos importante sintetizar na tabela a seguir as características principais das crianças:

Tabela 1: Descrição das crianças participantes do estudo.

Crianças	Sexo	Idade	Perda auditiva	Escola	Aspectos relacionados à Linguagem oral
Ra	Masculino	8 anos	Profunda	2ª série- ensino fundamental	Fluente - Apresenta fala inteligível durante a comunicação
Ru	Feminino	5 anos	Profunda	Pré-escola-Educação infantil	Fluente- Apresenta em sua fala distorções que, em alguns momentos, interferem na inteligibilidade de fala
Mi	Feminino	8 anos	Profunda	1ª série- ensino fundamental	Comunica-se por meio da linguagem oral e gestos de apoio. Apresenta alterações na emissão dos fonemas, ritmo, acento, entoação e qualidade vocal, interferindo diretamente na

## **3.2 Procedimentos**

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio dos seguintes procedimentos:

### **3.2.1 - Entrevistas com os professores**

#### 1ª entrevista:

Foi feito contato telefônico com a escola antes do início do ano letivo, para agendar a entrevista, sendo então estabelecidos dia e horário de acordo com a disponibilidade de cada professora. Embora em alguns casos o coordenador tenha preferido estar presente, suas falas não foram consideradas na análise.

O objetivo das entrevistas era caracterizar o conhecimento sobre a criança deficiente auditiva, percepções e expectativas em relação à inclusão, sendo para tanto incluídos tópicos previamente escolhidos (Anexo 4). Foi utilizada a letra P para indicar a professora de cada criança e os números 1, 2 e 3 para definir os discursos referentes à primeira, segunda ou terceira entrevista.

#### 2ª entrevista:

A segunda entrevista foi realizada no final do primeiro semestre ou no início do segundo semestre, não sendo utilizado nenhum protocolo ou roteiro. Todas as entrevistas foram abertas, com o objetivo de ouvir o professor e a sua vivência com a criança. Caso a entrevistadora sentisse necessidade, poderia fazer perguntas complementares.



### Última entrevista:

Uma última entrevista, também aberta, foi realizada no final do segundo semestre; em muitas delas, professora e fonoaudióloga decidiram, em conjunto, a situação do aluno para o próximo ano letivo.

#### **3.2.2- Registro de intervenções no diário de campo**

A fonoaudióloga responsável pela criança criou o diário de pesquisa, no qual eram registradas todas as intervenções realizadas durante o processo terapêutico para subsidiar a inclusão dos casos em estudo (entrevistas abertas, visitas à escola, orientações, contatos com a família e professores, etc.).

#### **3.2.3. Participação dos pais**

Como os pais estiveram diretamente presentes no processo, durante a apresentação dos resultados, contemplamos alguns aspectos por eles apontados, registrados nas entrevistas e no diário de campo, visando caracterizar melhor a triangulação família, professor e terapeuta.

### **3.3 Análise dos dados**

Os dados obtidos no diário de campo e nas entrevistas foram discutidos visando caracterizar o processo de inclusão de cada criança do estudo.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas em ortografia regular. Os dados foram então apresentados e discutidos a partir de três eixos temáticos:

1. A questão da inclusão;
2. A linguagem verbal oral e a criança deficiente auditiva;
3. Práticas inclusivas: a clínica, a escola e a família.

### **3.4 Recursos materiais e instrumentos utilizados na pesquisa**

Para preservar a coleta dos dados, de acordo com os objetivos desta pesquisa, foram elaborados e utilizados alguns instrumentos e/ou documentos:

- Roteiro para a primeira entrevista com os professores dos alunos participantes (anexo 4);
- Termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 2);
- Análise dos prontuários dos participantes, buscando levantar dados a respeito do desenvolvimento e da vida da criança, privilegiando-se os seguintes temas: caracterização da perda auditiva, habilidades comunicativas, dados familiares e informações sobre o processo terapêutico da criança;
- Gravador de áudio digital para registro das entrevistas;
- Registros de campo após o término das sessões terapêuticas, visitas às escolas e conversas com os pais;
- Categorias de audição e de linguagem para avaliação das habilidades auditivas e lingüísticas das crianças (Anexo 3).

## **4- RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Os dados das entrevistas e dos diários de campo foram organizados em temáticas derivadas dos objetivos do estudo e de questões recorrentes no material disponível para análise, sendo aqui apresentados em três partes:

1. A questão da inclusão;
2. A linguagem verbal oral e a criança deficiente auditiva;
3. Práticas inclusivas: a clínica, a escola e a família.

### **4.1 A questão da inclusão**

#### **4.1.1. Direitos e obrigações**

Nas entrevistas realizadas antes do início do primeiro semestre de 2006, quando receberiam as crianças deficientes auditivas participantes deste estudo, as professoras mostraram conhecer a legislação sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; mas, em vários momentos, afirmaram que não haviam sido suficientemente preparadas para recebê-los.

**P de Ra 1:**

“O que é lei agora é que a escola **tem que** aceitar as crianças que têm dificuldades especiais; é proposto **que temos que** nos preparar para receber. **Eu vivenciei isso esse ano e vou vivenciar isso novamente. Isso está aumentando...** Tive uma experiência no ano passado, foi **minha primeira vez**. No início fiquei um **pouco apreensiva**; fiquei não, fico me perguntando se vou dar conta do recado. **Nós não estamos preparados para isso. Na faculdade, temos uma disciplina educação especial, mas na prática, no dia-a-dia não estamos preparados.** Nos meus dez anos de educação foi a primeira vez que peguei uma criança assim: Como lidar? **O que fazer?**

O que eu sei basicamente é que é lei, **tem que estar incluso, tem que** estar preparado, **a escola tem que** estar aberta para isso. E que a **criança tem que sentir igual**, no sentido de conquista, no resultado e capacidade. **Ela tem a dificuldade dela, mas isso não a torna menos inferior a outra.** Só vai **aprender de forma diferente.** Aí que eu entro em cena: como ela vai aprender? **E não tenho essa preparação. Aqui eu tenho vantagem, que há uma busca.** Quando sinto algo apertar, aí eu peço ajuda, ligo para os pais, vamos ler...”

#### **P de Ru 1:**

“O que **conheço é bem teórico.** É obrigatório receber as crianças, **mas a maioria dos professores não está preparada** e a própria universidade deixa um pouco a desejar. O meu conhecimento foi individual, fui buscando, mas não tive a prática, então fica difícil. Vou ter essa experiência agora com o Ru”.

#### **P de Mi 1:**

“No curso de especialização teve uma cadeira de educação especial e vi tudo isso, o **que impõe a lei**, o que assegura para essas crianças portadoras de tais deficiências, mas confesso que **preciso viver**, viver isso, para na **verdade incluí-la**, porque muitas outras dificuldades que a gente já viveu foram conflitantes para mim e para a escola. A gente pensar: **isto é incluir ou excluir? O tempo que eu tenho maior para a pessoa que tem uma deficiência eu vou estar incluindo ou excluindo? Atividades que eu devo adequar porque ela tem um déficit que, seja qual for, eu vou estar incluindo ou excluindo.** Eu considero as possibilidades da pessoa ou eu considero ela enquanto grupo?”

A inclusão percebida como obrigação legal aparece no discurso de P de Ra, sendo recorrente a expressão “tem que”, assim como “devo” e “preciso” em P de Mi. O processo só foi vivenciado por uma professora, e todas afirmaram se sentir despreparadas, não tendo recebido qualquer formação para essa prática. A

P de Mi levantou alguns questionamentos, como por exemplo, se a própria prática inclusiva, na verdade, inclui ou exclui o aluno especial.

De fato, Sanchez (2005) discute que a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, mas não é algo simples - requer mudanças no processo de gestão, formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

Antes de vivenciar o processo com a criança deficiente auditiva, o medo aparece como algo recorrente nos discursos das professoras - não foram capacitadas, não sabem o que esperar, não tiveram formação para atuar.

**P de Ra 1:**

**“A lei é feita, estabelecida, mas quem está no dia-a-dia é  *você, professor, e você tem suas metas como profissional...*, pois  *se esse profissional não estiver preparado, não tiver o interesse de buscar, de correr atrás disso e tentar realmente solucionar, achar soluções para que essa criança aprenda, é muito difícil. Atualmente, a responsabilidade cabe para o professor. E nós não temos preparação para isso. Precisamos de uma preparação melhor. A proposta é boa no sentido de que a criança se sinta acolhida, se sinta igual a outras, pelo menos tentamos passar isso...*”.**

**P de Ru 1:**

**“Para colocar uma criança nesse sistema de inclusão e o professor não está preparado ou a escola em si, a estrutura escolar não está preparada, é melhor que a criança não esteja lá, porque não vai haver resultados. Agora, quando você se propõe a trabalhar mesmo, com um embasamento, aí eu acho que funciona, mas até chegar esse nível, acho que vai demorar um pouquinho. Como é que, hoje, esses tipos de disciplinas que são essenciais para a gente, o mercado está exigindo isso, as situações que existem e você não tem? Ou você corre e faz um curso ou fica para trás.”**

### **P de Mi 1:**

“Eu acho que isso é **oportunizar** para essas pessoas uma vida ou aproximá-las. **Se não acompanharem**, no que se espera de uma pessoa que não tenha déficit, mas assim oportunizar a esta criança isto, **que fique um ano ou dois na primeira, mas depois siga**. Eu espero que ela opine enquanto cidadão, não só aprenda a ler e a escrever, mas que ela possa escolher, decidir. Ler e escrever vai ajudá-la nisso tudo, mas eu acho que é viver enquanto pessoa. Ter uma vida **normal, incluir e ser aceita** nessa sociedade. Estou super disponível a viver tudo isso. Ontem, quando olhava para os registros da Mi, algumas observações... é dificuldade de audição, e eu fiquei logo querendo ler... E digo: é, na verdade, eu acho que nada que o amor pode esperar, vou viver calmamente, até que eu possa, sei lá, me angustiar, mas por enquanto estou calma.”

Para a P de Ra, a inclusão do aluno depende, também, de o professor buscar conhecimentos e condições para que isso aconteça; ou seja, de iniciativas individuais de capacitação. Também a P de Ru ressalta a necessidade de cada um procurar um embasamento e se dispor para essa prática, pois o mercado exige essa capacitação, que, no entanto, não vem sendo disponibilizada nas faculdades de pedagogia. Porém, considera que a escola precisa oferecer uma estrutura que permita incluir crianças com necessidades especiais, sendo que, caso isso não ocorra, elas não deveriam ser aceitas, pois o trabalho não terá resultados. Já para a P de Mi, incluir significa oportunizar; ou seja, mais do que aprender a ler e escrever, significa possibilitar que esses alunos desempenhem o seu papel na sociedade. Porém, ela deixa claro que, caso não acompanhe a turma, o aluno com necessidades especiais deve sim passar pelo processo de repetência.

Vemos, então, que as entrevistadas possuem o que Cartolano (1998) qualifica como “espírito aberto para enfrentar o novo”, mas tanto o autor como as próprias professoras ressaltam a importância da qualificação para realizar com

competência a inclusão, o que ainda não vem sendo oferecido na formação acadêmica.

É nesse sentido que Skliar (2006) alerta para a necessidade de os professores se aproximarem das experiências vivenciadas por esses alunos.

Mas, afinal, que inclusão é essa? Como citado anteriormente, Sánchez (2005) definiu o que seria uma educação inclusiva, entretanto, Laplane (2004) já salientava que o discurso da inclusão, em alguns momentos, contradiz a realidade educacional brasileira caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares já existentes.

A questão que se coloca é se temos escolas inclusivas ou professores que sabem como incluir. De fato, nenhuma das entrevistadas referiu receber apoio para tal, nem mesmo em termos de planejamento pedagógico. Claramente, observamos nos discursos que, no geral, a escola entende que incluir se resume a aceitar a matrícula do aluno com necessidades especiais, mas parece ainda não saber o que seria transformar essa idéia em ação.

Para Góes (2004), mesmo havendo concordância quanto à visão de que o professor não pode ser o único responsável pela tarefa de incluir essas crianças, em todos os discursos observamos que lhe é atribuída uma responsabilidade excessiva. Não há como negar que ele é um agente central no atendimento ao aluno especial, assim como aos demais. Porém, sem desconsiderar o mérito de

esforços individuais e propostas localizadas, o fato é que as entrevistadas não pareciam estar tendo experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico.

#### **4.1.2. Integração ou inclusão?**

Na segunda entrevista, realizada no final do primeiro semestre ou início do segundo, após um semestre de contato com Ra, Ru e Mi em sala de aula, as professoras relataram suas experiências.

##### **P de Ra 2:**

**“Ra pertence à turma, Ra é bem integrado. De vez em quando que eu preciso falar duro com ele, aí dá para chorar. Tem muita sensibilidade para isso... Ra no grupo nem parece que tem algum problema... é muito entrosado aqui dentro”.**

##### **P de Ru 2:**

**“Ela não tem dificuldade com a turma, no início foi conversado com eles [alunos], foi passado desde o início do ano como era para se conversar, e ela [Ru] não tem dificuldade nenhuma de se comunicar; aliás, ela tem um certo domínio com relação à sala pelo jeito dela. A turma é muito compreensiva, já sabe como dialogar com ela, ela até tem um domínio da sala. Se dá muito bem com a turma. É muito mandona, ela é a líder.”**

##### **P de Mi 2:**

**“No laboratório, numa experiência, Es que é o professor, estava perguntando a ela [Mi] algumas coisas, e aí eu falei: “Es, ela não escuta”; ele falou: “Ah!”. Que mal estar que isso causa, porque já era a terceira vez que ele repetia e ela ficava com o olho enorme querendo entender somente pelo olhar; causa muita angústia, e depois que ele se deu conta que era aquela menininha que não escutava, aí ele queria explicar e logo ela se dispersou, vendo no microscópio a parte masculina e feminina da flor, mas para ela aquilo não tinha significado porque ela não estava escutando as explicações que o professor estava dando. Então ela fica assim, muitas vezes excluída, excluída mesmo disso, não do afeto e do cuidado... Ela pertence ao grupo, ela é muito forte. Impressionante!. Eu acho**



que ela vai conseguir muitas coisas. Às vezes, ela chega para mim e pergunta o que está acontecendo quando perde alguma coisa; **ela marca o lugar dela no grupo. Se fosse outra criança, talvez seria complicado estar aqui.** Ela garante um bom lugar...”.

Para P de Ra e P de Ru, as crianças estavam integradas. Já no discurso de P de Mi, encontramos algumas contradições em relação a esse aspecto. Ao mesmo tempo em que assinalou que Mi estava integrada, inclusive revelando em seu discurso estar surpresa com o desempenho da criança, que, apesar de ser surda, estava conseguindo marcar o seu espaço comunicativo na turma, relatou uma situação em que outro professor desconhecia o fato de haver uma criança surda entre seus alunos, que então necessitaria de uma atenção diferenciada. Isso mostra certo descuido da instituição, que acabou levando a uma situação de exclusão, ainda que, em seguida, o professor tenha se esforçado para estabelecer uma interlocução com Mi. Tal postura reforça as considerações de Silva e Pereira (2003), quando afirmaram que, apesar de os professores apresentarem em seus discursos a idéia de que os alunos surdos tinham todas as condições de serem incluídos, pois eram inteligentes, aprendiam e se comportavam bem, na prática, eles continuavam muitas vezes sendo excluídos.

Importante destacar que Ra e Ru apresentavam habilidades comunicativas e lingüísticas necessárias e suficientes para estar entre ouvintes, apresentando boa inteligibilidade de fala. No caso de Mi, com maiores dificuldades de compreensão do português oral, seriam necessárias estratégias que favorecessem o seu aprendizado, assim como possíveis adaptações no programa e no espaço da escola, que deveriam antecipar as dificuldades e contorná-las;

mas, pelo relato da professora, parece que a instituição esperava que a criança realizasse as adaptações necessárias para se integrar à turma.

De qualquer forma, mesmo tendo condições suficientes para a inserção na sala de aula regular, essas crianças necessitam de um professor, respaldado pela instituição, que garanta algumas condições para um melhor aproveitamento acadêmico, tais como a distância entre os interlocutores e o nível de ruído. Como destaca Moret (2005), tanto as implantadas como as crianças usuárias de AASI apresentam dificuldade de compreensão de fala no ruído. Para contornar ambos os problemas, Balieiro e Ficker (1997) sugeriram o uso de aparelhos de amplificação com transmissão por frequência modulada (FM).

Diferente da integração, a inclusão pressupõe então mudanças na sociedade, para que esta se torne capaz de receber e acolher adequadamente as pessoas portadoras de necessidades especiais. Essa idéia, defendida por Sasaki (1998), baseia-se no modelo social, segundo o qual a escola comum deve levar em consideração a necessidade do aluno, ocorrendo adaptação do ambiente físico e dos procedimentos educacionais, para que todas as pessoas possam ser incluídas. Não é, portanto, a criança que necessita se mover para se integrar, como parecia ocorrer no caso de Mi.

De fato, durante o final do primeiro semestre, em uma das sessões terapêuticas, o pai de Mi informou que a filha mudaria de escola, pois esta não estava fazendo nenhum esforço para adaptá-la - havia uma quantidade excessiva de tarefas e conteúdos não assimilados, e também, muitas vezes, Mi ficava

isolada do grupo. E assim aconteceu. No segundo semestre, Mi foi matriculada em uma nova escola, menor e mais próxima da residência da família (trecho do diário de campo, junho de 2006).

A partir deste momento, vamos conhecer então o discurso de mais uma professora, identificada como P2 de Mi, que, após quinze dias do início das aulas, recebeu a pesquisadora para uma primeira entrevista. Observamos que, inicialmente, Mi se aproximou de colegas que também tinham necessidades especiais, sendo que P2 se esforçou para integrá-la com todo o grupo.

**P2 de Mi 1:**

“É, no primeiro momento, o que eu senti de **Mi é que ela só queria se relacionar com as pessoas que tinham alguma deficiência**, tipo Ca, que é deficiente visual, e Na, que tem uma série de complicações, motora, cognitiva, não tem uma perna... o olho de Ca, por exemplo, ela ficava impressionada, porque, como ele tem deficiência visual, ela [Mi] ficava perguntando: “por que ele tem o olho assim, grandão? Por que ele fica piscando e por que o outro se alimenta pela sonda? Por que ele não comia pela boca? Por que ele bebia por ali? Por que ele babava?”. E essas perguntas nós estávamos sempre pontuando para ela. Aí hoje ela já brinca, porque antes só queria ficar com eles dois. **E eu disse: “não, vamos brincar com o grupo, todos aqui são seus colegas”;** mandava as meninas chamarem Mi, mas as meninas falavam: **“minha prô, a gente está chamando, mas ela não quer. Ela só quer ficar com Ca e Na”**”.

Ao chegar à nova escola, Mi foi, então, em busca de pares. Conforme lembra Góes (2004), a inclusão se configura como positiva para a criança normal, porque ela convive com semelhantes e diferentes, mas para aquela com necessidades educativas especiais, a experiência costuma ser apenas com o diferente. Na escola anterior, Mi estava sozinha, sem pares, mas desta vez

encontrou uma oportunidade de vivenciar e criar novos conceitos com relação a outros portadores de necessidades especiais.

De fato, em seu estudo sobre a inclusão do aluno surdo, Lacerda (2006) também chama a atenção para a prática da inclusão feita sem pares, com apenas uma criança apresentando necessidades educativas especiais em sala de aula. Segundo a autora, essa prática atrapalha a construção de uma identidade positiva, porque a criança sempre vai ficar à margem. A tarefa é criar espaços educacionais em que a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados.

Mas Mi precisava vivenciar tanto a semelhança como a diferença, como bem percebeu a professora, que mostrou preocupação de socializá-la com todo o grupo.

#### **4.1.3. O papel da escola: aprendizagem ou socialização?**

A partir da segunda entrevista, nos deparamos com a seguinte questão: Qual é o papel da escola inclusiva: ensinar ou socializar? Nos discursos das professoras de Mi, por exemplo, quando se referem ao conteúdo, prevalecem os aspectos negativos, e quando se referem à socialização da criança, os aspectos destacados sempre são positivos.

**P de Mi 2:**

“Eu acho que **a expectativa dos pais era que ela se adaptasse e se integrasse ao grupo**. Não parecia assim, pelo menos no que eu ouço e tenho conversado com eles, **uma preocupação tão grande ao que ela vai aprender de conteúdo de 1ª série. Parecem satisfeitos, o que a mim incomoda...** Eu acho que **Mi tem feito poucos avanços, poucos, poucos, poucos...** É, **em relação ao conteúdo, ela está integrada**, é super esperta, porque nas atividades coletivas ela consegue ter até uma **perspicácia**, que eu acho interessante nela, esse movimento, ela **pega com o colega, mesmo sem entender**, ela **apresenta um resultado, que não aparece muito o não entendimento por conta da falta de diálogo e da falta de espaço para ela muitas vezes, porque assim, como são muitos, são vinte e aí, um vai tomando o espaço do outro...** Então assim, **eu acho que não tem sido bom para Mi, não tem sido bom para a Mi. Eu** acho que são poucos avanços para um período longo, eu vejo isso como um semestre. Eu cheguei até a falar com o pai, que ela estava se **desestabilizando...** **Ela não conseguiu entender nenhuma questão sobre aquilo que ela leu do texto. Não apenas dizer que era uma fábula que era mais difícil, porque exigia uma discussão que ela tinha que ter escutado do grupo e ela não escutou, e ela ficou excluída disto por não ser ouvinte, mas assim, pontuando para ela algumas coisas, aí ela fica naquele movimento que ela é burra. Quando fazemos uma pergunta: É fábula ou conto de fada? E ela fica com total insegurança. E ela não consegue e resolvemos, só porque temos que sair desse lugar, deixar pra lá por conta de não conseguir avaliá-la ainda”.**

#### **P 2 de Mi 1:**

“Eu coloco Mi na frente porque ela prefere, pega melhor quando eu faço as falas. Quando vai fazer uma atividade, ela olha para o quadro, copia, daqui a pouco ela pára... porque ela se dispersa com muita facilidade...Tem atividades que ela tem dificuldade para fazer, ela está tendo dificuldade de interpretação. Tipo assim, você dá um texto, faz algumas perguntas, ela lê e não entende. Você manda ela fazer a leitura novamente, aí, quando você retoma a pergunta, já faz modificada para facilitar esse processo para ela, aí ela diz: “agora entendi”, porque você fez a intervenção para que ela entenda o que você está pedindo. **Sempre é assim, tenho que ficar retomando, deixando mais simples para ela. Agora, sempre do lado...”**

Para P de Mi, a experiência parece não ter sido positiva - a criança não estava avançando com relação aos conteúdos pedagógicos, e o ambiente escolar parecia ter desestabilizado os conteúdos antes assimilados. A professora parecia extremamente incomodada com a atitude dos pais, que, segundo ela, estavam preocupados apenas com a socialização da filha e não com a aprendizagem. Pontua algumas estratégias de “disfarce”, a criança querendo marcar o seu espaço no grupo. Já para P2, tudo ainda era muito novo, pois a entrevista foi

realizada após duas semanas de aula. No relato, observamos uma descrição minuciosa do comportamento de Mi em sala de aula, as dificuldades e a necessidade de intervenções individuais para a realização das atividades.

Partindo do princípio de que a escola tem a função de proporcionar o aprendizado geral da criança, garantindo aos alunos deficientes, assim como aos outros, a apropriação dos avanços do conhecimento, da tecnologia e da diversidade das manifestações culturais, Ferreira e Ferreira (2004) destacam que, para não cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência (expressão que tem sido utilizada para indicar que a experiência escolar do aluno é suficiente quando se coloca em relações adaptadas ao contexto educacional) e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, é importante tomar como referência a função social da escola. É a partir dela que se deve estabelecer, para os alunos com deficiência, um plano escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada um deles, dentro da meta geral colocada.

Porém, segundo os discursos das entrevistadas, parece que não existia um projeto adaptado às condições educacionais desses alunos com necessidades especiais.

Ao serem levadas a refletir sobre o desempenho das crianças do estudo, as professoras relataram:

**P de Ra 2:**

“ Ra está bem. **Com relação ao aprendizado do conteúdo da segunda série, está dentro do rendimento normal do grupo.** Não tem nada aquém. **Está sentando na frente. Às vezes ele realmente não escuta algumas coisas e me pergunta, eu vou, dou a resposta, refaço a consigna,** dou a resposta assim, no sentido de refazer a consigna, dizer o que eu quero, não encontro maiores dificuldades. As maiores dificuldades dele **se restringem a ciências sociais e ciências naturais,** dificuldades assim, **por conta dos textos, por conta da interpretação,** assim, do que eu falo. Às vezes, eu acho que ele não compreende bem as minhas explicações, ou então na socialização, **ele não entende o que o outro do grupo está falando,** dificulta, mas quando ele chega e pergunta como é para fazer, ele absorve (ex: isso aqui é isso , isso , isso? eu digo não é assim, é assim. Então ele diz: “eu já sei”, compreende). Então, eu acho que **falta alguma coisa** na minha fala que ele não pega, ou na dos colegas que ele não pega na hora da discussão que interfere nesse registro. Mas, fora isso, **como ele é participativo, como ele é interessado, aí ele vem buscar, não tenho dificuldades de aprendizagem com ele ou de ficar preocupada com o desenvolvimento dele, e aí...”**

#### **P de Ru 2:**

“O processo de Ru está bem. Assim, ela está falando bem melhor... só quando ela fala muito rápido que ninguém entende. Com relação às atividades, ela tem acompanhado direitinho. Já não estou tão preocupada porque vejo que ela está acompanhando bem, inclusive ela já está fazendo leitura de algumas palavras, mas estou observando melhor... Ela está no patamar praticamente igual ao da sala”.

Para P de Ra, ele estava conseguindo acompanhar o conteúdo escolar, embora enfrentasse algumas dificuldades quando não ouvia – mas esse problema vinha sendo administrado pela professora, que repetia ou reformulava as perguntas, buscando estratégias para dele se aproximar. Havia, pois, um movimento favorável à integração, também facilitada pelo interesse e participação de Ra em sala de aula. Do ponto de vista fonoaudiológico, Ra apresentava condições lingüísticas e auditivas favoráveis, sendo que a grande questão, como já referido, era o ruído competitivo em sala de aula, que o deixava em um patamar desfavorável para a aprendizagem.

No caso de Ru, a professora relatou nesta segunda entrevista que a preocupação inicial quanto à adaptação da criança já não existia. Ru estava

conseguindo acompanhar a turma, talvez pelo fato de se tratar de educação infantil, quando ainda não há uma formalização de conteúdos, como nas séries posteriores.

Como já foi dito, é consenso considerar que a interação favorecida pela escola regular é essencial para que a criança deficiente possa constituir-se enquanto sujeito, construir sua linguagem no processo dialógico com o outro e desenvolver suas potencialidades. Entretanto, não se pode perder de vista a função principal da escola, que é a de cumprir para com o aluno especial os objetivos da educação escolar previstos para qualquer aluno, ou seja, garantir seu desenvolvimento integral, potencializar sua autonomia e instrumentalizá-lo para viver em sociedade (Aspilicueta, 2004).

Na última entrevista, as professoras falaram sobre o desempenho escolar das crianças e da relação delas com os colegas. O que podemos concluir dos seguintes discursos?

**P de Ra 3:**

“Às vezes eu faço a leitura assim, que ele [Ra] se esconde muito, por exemplo, ele faz alguma coisa que sabe que não é certo, ou comigo ou com os colegas, então nessa hora ele se esconde atrás da deficiência, ele faz de conta que não entendeu nada, mas em linhas gerais **ele entende tudo, ele está aqui, ele vem, ele questiona, as intervenções com Ra não estão nem tão diferenciadas. Agora mesmo, no finalzinho, ele já lia as atividades sozinho, e pouquíssimo vinha me perguntar,** mesmo ciências naturais e **sociais. A partir das aulas e do estudo em casa,** a gente não pode esquecer, já estava se desenvolvendo bem, antes eu fazia mais intervenções, ficava mais próxima, eu achei ele mais independente nas atividades. **Agora, eu sei que não tem a ver com a sua pesquisa, mas eu achei ele emocionalmente bem instável...**

Ra está pronto para ir para uma terceira série de aprendizado, de cognitivo, o emocional é normal para essa idade, ele vai melhorar, não é só ele não, nós estamos enfocando ele aqui, os outros também precisam dessa maturidade emocional, desse equilíbrio, vários precisam, então, está normal o desenvolvimento. O resto é que é



diferenciado mesmo, não tem como, então eu faço uma diferenciação na avaliação, vou entender, ele tem essa deficiência, então não tem como olhar com os mesmos olhos. O resto é só isso mesmo. Agora ele lê direitinho, é um dos alunos que sempre traz novidade”.

### **P de Ru 3:**

“Eu encerro o meu trabalho com Ru satisfeita, eu acho que consegui os meus objetivos, consegui vencer os meus medos iniciais, e a resposta que ela tem me dado é uma resposta positiva, eu vejo Ru assim, uma menina, como vou colocar? Eu vejo que a questão auditiva não tem interferido muito, pode ser que tenha interferência, é claro, mas nesse processo de aprendizagem não vi como um problema maior. Eu acho que na alfabetização ela também não vai ter problema nenhum. Ela mesmo, com a dificuldade dela, ela vence as próprias barreiras e realiza o trabalho com um entusiasmo, assim, contagiante. Ela se concentrou, eu fiquei observando a concentração dela e só levantou quando terminou de montar todas as palavrinhas.”

### **P 2 de Mi 2:**

**“Eu dava a dica, e ela fazia, mas assim com muita dificuldade, muita mesmo, no dever de sala mesmo, eu estava copiando e ela assim, eu falava: “Copiou, Mi?”.** Teve um dia mesmo que ela estava muito atrasada na cópia, e aí eu copiei para ela, nem sei se fiz certo ou errado, porque eu precisava usar o quadro e eu não queria prejudicá-la, aí ela agradecia, falou: “Legal!”. E eu falava: “É, mas não é todo dia não...”. E ela não conseguia, quando era texto mesmo, ela fazia a leitura, mas quando era para interpretação, ela não conseguia, não conseguia mesmo, tudo com muita dificuldade, aí eu conversei. **Na minha avaliação, eu falei para a orientadora, eu não passaria Mi, até por que as dificuldades dela tendem a crescer, mais responsabilidade, mais cobrança, até porque você não tem um tempo para ficar com aquele aluno direto, então, como tiveram os trabalhos em sala de aula, a média sempre ela alcançava, 6,5, 7,0 mas devido aos trabalhos; e se ela teve uma nota alta foi devido à ajuda que ela teve, a ajuda dos colegas, não que ela tenha feito sozinha.** Aí a mãe teve aqui e conversou comigo, que ela tinha estranhado, pelo desempenho de Mi, de eu ter colocado Mi na segunda série, **aí eu expliquei para ela: “Você sabe que a gente não pode reter o aluno, ele tem que passar, e aqui, como você vê, devido aos trabalhos, ela alcançou a média”.** Então, a mãe perguntou para mim: **“Você passaria o seu filho nessas condições?”.** **E eu falei: “Honestamente não, eu não passaria”.** Então, essa quarta unidade para ela foi muito ruim, muito prejudicada pela doença que ela teve e o suporte que faltou da família, então acho que ela refazendo...”

Para P de Ra e P de Ru, a situação na série atual e os objetivos alcançados com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças foram satisfatórios. P de Ra, porém, alertou para a questão emocional, mas a colocou como algo não relacionado à inclusão na escola. Mas o que deixaria essa criança “instável emocionalmente”? Não poderia ser justamente o excesso de

esforço para ser notada e para não perder conteúdos, já que só foram feitos pequenos ajustes para adaptá-la naquela sala de aula? Como bem ressaltou Lacerda (2006), além de experimentar regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade, é também na escola que as crianças vivem emoções e afetos de forma menos protegida, o que, no caso de crianças surdas, pode sim causar dificuldades.

Já P2 de Mi descreve detalhadamente as dificuldades da criança com os conteúdos trabalhados, evidenciando a realidade da educação no Brasil - mesmo sem condições, o aluno avança para a série seguinte. Neste caso, foram os pais que solicitaram a permanência da criança na primeira série.

Notamos então que a questão relacionada ao entendimento da própria deficiência auditiva e as particularidades que essas crianças necessitam, após um ano de contato, ainda são pouco percebidas e contempladas – problemas de linguagem, percepção auditiva no ruído, dentre outros, ainda continuam desconhecidos. Este dado também foi observado no estudo de Guarinello et al (2006), já anteriormente citado, segundo o qual os professores não relacionam o desconhecimento sobre as particularidades de seus alunos deficientes auditivos com as dificuldades de aprendizagem que estes apresentam.

Nos discursos sobre a interação do aluno na sala de aula, temos:

**P de Ra 3:**

“Agora, considerando a deficiência dele, ele está bem, se dá bem com os colegas, comigo, com a escola, então, vindo por esse lado, ele está bem”.

**P de Ru 3:**

“Os amigos que ajudaram bastante, as crianças estavam conscientes do problema dela, a mãe até me perguntou da relação dela com a turma, e eu falei normal, porque eles têm atritos, o que é normal da criança, e Ru tem uma característica de liderança, tudo ela quer impor a vontade dela, mas eu não vejo isso como um problema de relacionamento, é deles mesmo”.

**P2 de Mi 2:**

**“Com a turma ela é mil... Ficava correndo atrás de todo mundo, fez muita amizade com uma da sala... Se integrou fácil, com o grupo ela ficou legal mesmo, brincava, participava, conversava com todos. Eu falava sempre: “Gente, cuidado com Mi quando vocês forem falar, sempre de frente, direcionado para ela, pausadamente para ela entender o que vocês estão falando”, e ela interagiu com o grupo. Melhorou bastante com o grupo, os meninos tinham muita paciência com ela ... Esse ano, eu comecei a trabalhar muito com um trabalho em grupo, em equipe... , a líder da equipe falou: “Minha pro, Mi e outra colega conversaram bastante no trabalho e eu acho que elas não merecem a mesma nota, não é justo”. E aí a líder deu a nota e disse que tinha que ter responsabilidade, é um trabalho... Então, eu achei que a líder foi muito objetiva, foi muito legal, ela não teve essa coisa assim, porque Mi tem uma deficiência eu vou proteger Mi, vou omitir isso, não... não teve isso. Eu achei assim, ela foi, dentro do grupo, respeitada e cobrada como qualquer criança, eles não passavam a mão na cabeça, como também não passava na de Ka e de Na [outras crianças com necessidades especiais], eles sabiam das dificuldades e respeitavam as dificuldades, quando alguém sentia uma dor, eles se preocupavam, mas dentro do grupo, na hora das atividades, da coisa, deles serem cobrados, eles chegavam juntos, não tinha essa coisa de... não, ele não anda, ele não fala, ele não enxerga, ele não escuta a gente vai proteger, não... Mas é um grupo que respeita mesmo a diferença, sabem como lidar, não ficam questionando o tempo todo. Quando Mi chegou mesmo na sala, foi uma única vez que eu expliquei sobre a dificuldade dela, sobre a deficiência, e eles logo se prontificaram para ajudar. Então, para ela foi muito importante ser bem aceita no grupo, respeitando as diferenças dela, participando de tudo; no começo, ela ficava mais isolada, conhecendo mesmo o grupo, se socializando, no final do ano Mi pegava fogo com o grupo, com os meninos, então, foi bem legal!”.**

Após um ano de contato com as crianças deste estudo (exceto P2 de Mi, há apenas um semestre), as professoras, então, parecem continuar mais voltadas para a prática de integração e não de inclusão; ou seja, embora a escola reconheça a diferença, faça concessões, é o aluno com necessidades especiais quem deve acompanhar o grupo.

Como afirmou Góes (2004), para uma educação especial, mesmo (ou sobretudo) na inclusão, são indispensáveis projetos diferenciados e não pequenos ajustes. Sem alterar o delineamento do currículo e as metodologias, sem estabelecer esquemas de suporte efetivo ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos diferentes.

#### **4.2 A linguagem verbal oral e a criança deficiente auditiva**

Inicialmente, quando questionadas sobre a possibilidade de uma criança deficiente auditiva ser fluente na linguagem oral verbal, todas as professoras manifestaram dificuldades para relatar o que compreendiam acerca dessa comunicação. Vale ressaltar que, exceto P de Ru, as outras duas entrevistadas não conheciam ainda seus alunos, suas histórias e seus potenciais.

##### **P de Ru 1:**

“Acredito que a fala depende do nível de audição. Com relação a Ru, a deficiência deve ser menor, e o aparelho ajuda. O ano passado eu trabalhei aqui e sempre estava em contato com ela - é uma criança que é impossível passar despercebida, porque ela é o tempo todo ativa. Na minha sala ela entrava, brincava. Ru não tem timidez, vergonha. Ru fala tudo.”

Observamos que, nesse momento, a professora de Ru desconhecia que a perda auditiva da criança era profunda. A fonoaudióloga /pesquisadora, então, aproveitou o momento para informar o grau da perda e explicar os tipos de

deficiência auditiva e a importância do uso constante do aparelho auditivo. Surpresa, a professora prosseguiu o seu discurso (Diário de campo, janeiro/2006).

Sobre a comunicação das crianças deste estudo com os outros alunos e com a professora, notamos que as entrevistadas mostraram uma percepção adequada do perfil lingüístico e comunicativo delas:

**P de Ra 2:**

“Ele é realmente assim, você fala com ele, ele se desenvolve bem. **Não tenho maiores dificuldades. As palavras que ele fala são claras, algumas palavras que os meninos já dominam**, que têm um acento, por exemplo, não lembro agora, mas foi uma palavra que ele **colocou o acento em outra sílaba e os meninos falaram: “não é assim, não, Ra”**; e aí ele falou: “**Ô, ô, ô**”, **sem maiores dificuldades**. Não tenho mais o que falar sobre ele..**Nós estávamos até comentando: “Olha, ele já está falando direitinho, até essa letra o /r/ de para, agora ele já está falando direitinho, que bom”**. Eu tenho visto uma grande melhora. Eu não tenho assim, **nenhuma dificuldade com Ra**, eu acho que você deve continuar com esse trabalho e a questão da compreensão que ele pode se sair melhor ainda.”

**P de Ru 2:**

“Eu estava conversando com Ro [coordenadora] e Ru chegou contando que tinha passado na frente da minha casa e Ro falou “Nossa, como ela está falando bem!”. Ela fala bem, eu entendo quase 90%, a não ser quando ela fala rápido, aí eu falo: “Calma, Ru, vamos falar novamente? Repete para mim de novo”. **Eu sempre falo isso, eu, às vezes, esqueço que Ru tem a deficiência auditiva, pelo processo dela em sala, pelo grupo, que ela não tem dificuldade nenhuma. Ela tem muito interesse pela comunicação. Ela fala muito, muito, muito!**”

P de Ra destacou no trecho acima que a criança apresentava boa inteligibilidade de fala e não tinha maiores dificuldades para se comunicar oralmente, chamando a atenção para os aspectos supra-segmentais da língua, como por exemplo, a acentuação de palavras. Também P de Ru ressaltou o

interesse da criança pela comunicação, sendo que, devido ao seu desempenho na oralidade, muitas vezes a deficiência auditiva nem era percebida.

As histórias e as especificidades lingüísticas e auditivas de Ra e Ru, o processo terapêutico de ambos, fundamentado em autores como Pollack (1985), Bevilacqua e Formigoni, (1997), Novaes e Balieiro (2005), e, principalmente, o envolvimento familiar já destacado no estudo de Moeller (2000) como fator essencial na reabilitação auditiva, certamente vinham contribuindo para um desempenho educacional satisfatório e surpreendente, como observado nos discursos das professoras.

Diferentemente das outras crianças, Mi, apesar de ter sido diagnosticada precocemente, não apresentava percepção para os sons de fala com os aparelhos auditivos, sendo a sua comunicação oral dependente da leitura orofacial. Destacamos o seguinte trecho do discurso de P de Mi:

**P de Mi 2:**

“Essa semana ela estava numa situação de leitura de texto que era uma fábula, e ela leu todo o texto para mim, **inclusive causou incomodo a algumas crianças na sala, porque elas estavam em silêncio, fazendo uma atividade, e ela estava lendo, a voz dela estava atrapalhando porque ela não regula, ela não ouve, aí ela não regula. Hoje a fala dela para mim é mais fácil, eu já consigo entender. Ela é muito viva, ela dá conta de tudo o que acontece na escola,** e ela diz: “Olhe, Jô brigou com fulano e foi ele que começou”. Jô é o grande parceiro, um dia levaram bronca porque estavam atrapalhando e ela arrumou tudo, na maior gaiatice...”

Para Northern e Downs (2005), a fala oral inteligível é muito desejada, mas não deve se tornar o fundamento dos esforços educacionais da criança. Como já descrevemos, a assim chamada “fala do surdo” é caracterizada por uma

freqüência fundamental significativamente mais alta, uma velocidade de fala mais lenta do que a encontrada em pessoas com audição normal e uma intensidade de voz tipicamente aumentada com flutuações da amplitude anormalmente grandes. Essa característica é claramente observada em crianças portadoras de perda auditiva profunda que não apresentam a percepção dos padrões de fala, a partir do uso de aparelhos de amplificação sonora, como no caso de Mi.

Porém, o que percebemos no trecho acima é um desconhecimento de P de Mi a respeito dessas questões. De fato, desenvolver uma comunicação oral nesses casos já é um grande desafio, além de a falta de inteligibilidade na fala interferir diretamente na postura dos parceiros comunicativos dessas crianças. Mas é importante destacar a necessidade premente, em especial nesses casos, de o professor ter conhecimento para valorizar as conquistas dos alunos surdos, regulando suas expectativas em relação ao potencial da criança.

Destacamos, também, o discurso de P2 de Mi na primeira entrevista - por não ter experiência com deficiente auditivo, pensava que poderia se comunicar apenas com gestos, mas, após orientação da mãe (utilização da leitura labial como estratégia para a comunicação), percebeu que era só “falar normal”. Como estratégia para entender a fala da criança, algumas vezes ininteligível, solicitava a repetição. Tanto P2 como P de Mi chamam a atenção para a voz diferente da criança, justificada pela deficiência auditiva.

**P2 de Mi 1:**

“Algumas coisas eu consigo entender o que ela fala, outras, quando eu não entendo, eu falo: “Eu não entendi, repita!”. Aí ela dá o sinal, mandando eu esperar porque ela vai repetir, aí eu entendo. Tem coisas que eu estou com dificuldade de entender, aí eu

vou e digo: “Não entendi o que você quis falar, você vai repetir de novo”. Ai ela repete e eu entendo. **Ela começa fazendo com a voz rouca por causa da dificuldade da audição...** É que é a minha primeira experiência com deficiente auditivo, já trabalhei com outras deficiências, mas auditivo não. Porque eu pensei que, para me comunicar com Mi, eu teria que aprender a fazer gestos, mas os pais vieram e me disseram que era leitura labial, que não era para falar com muitos gestos. Mas, mesmo assim, fiquei apreensiva. Mas depois descobri que era para falar normal”.

Na última entrevista, ao refletir sobre a comunicação da criança, temos um importante aspecto destacado por P de Ra. Trata-se da dificuldade com o discurso narrativo.

**P de Ra 3:**

“Ele é claro, perfeito, ele é soltinho, agora ele não tem o mesmo repertório, não tem o mesmo vocabulário que os outros meninos. Ele bota um ponto: “Eu cai e ele caiu, ponto. Não foi eu que bati o pé. Foi Ada”; não dá uma seqüência, não tem uma narrativa... “Agora assim, os comentários que ele faz dos conteúdos também é assim: “Porque os índios , ele é igual a gente. Ele é gente, ele é humano. Tem direito a educação, saúde, terra...”, ele fala assim, **é bem direto.**”

A comunicação de Ra com os outros pares era efetiva; porém, as frases eram diretas, curtas e o vocabulário, aquém do esperado, quando comparado ao de outras crianças de 8 anos de idade. No final do semestre, emergiu o *gap* pedagógico. Neste momento, é importante destacar que Ra foi implantado aos 24 meses, tendo, portanto, dois anos de privação auditiva.

Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter e Mehl (1998) compararam as habilidades lingüísticas de um grupo de crianças deficientes auditivas precocemente e tardiamente diagnosticadas e concluíram que a identificação precoce de problemas auditivos, quando seguida de intervenção imediata e



apropriada, de fato melhora o resultado para essas crianças por levar a um desempenho significativamente melhor na linguagem, na fala e educacional. Moeller (2005) também encontrou em seu estudo que crianças que iniciaram a terapia fonoaudiológica antes dos onze meses de idade apresentaram melhor vocabulário e pronúncia, sendo também indicada uma relação entre a reabilitação auditiva e o envolvimento familiar.

As características e o desenvolvimento de habilidades comunicativas orais compatíveis com as do grupo pareceram determinar a dinâmica do processo de inclusão. Um ajuste de expectativas das professoras, a partir das interferências da família e da fonoaudióloga, pareceu contribuir para o desempenho da criança.

#### **4.3 Práticas inclusivas: a criança, a escola e a família**

A questão da co-responsabilidade é o eixo sustentador do processo inclusivo do aluno deficiente auditivo. Nos discursos das professoras, a necessidade de triangulação entre pais, escola e fonoaudióloga torna-se evidente, sendo que nos casos em que os papéis estavam definidos, a criança parecia ser sempre beneficiada.

##### **P de Ra 2:**

“Eu **mandei um bilhete para a mãe** dele, umas duas vezes, e foi quando ele deu uma melhorada. (...) Eu não tenho assim, **nenhuma dificuldade com Ra**, eu acho que você deve continuar com esse trabalho e a questão da compreensão que ele pode se sair melhor ainda. (...) Veja para mim, essa questão de ciências naturais e ciências sociais, eu acho que ele pode avançar mais. Vou te fornecer o conteúdo”.

##### **P de Ra 3:**

“Agora mesmo, no finalzinho, ele já lia as atividades sozinho, e pouquíssimo vinha me perguntar, mesmo ciências naturais e sociais; a partir das aulas e do estudo em casa a gente não pode esquecer, já estava se desenvolvendo bem...Ele disse que passa na banca de revista e sempre traz Recreio [revista infantil de variedades], piadas de matemática, piadinhas gerais, Coquetel [palavras cruzadas]. Ele é um dos que está mais atento; eu acho que a mãe trabalha muito em casa com ele, agora vamos ver nas férias”.

Vemos então que em ambas as entrevistas a professora ressaltou a importância do envolvimento familiar, do trabalho desenvolvido em casa, chegando a solicitar, também, a ajuda da terapeuta nos conteúdos em que a criança vinha apresentando dificuldade. De fato, como destacou Sacaloski (2004), o trabalho fonoaudiológico junto à escola envolve a troca de experiências com o professor, sendo que o fonoaudiólogo discutirá questões relativas à comunicação e à linguagem, enquanto o professor abordará os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Mas podem ser estabelecidas, obviamente, atuações conjuntas quanto ao trabalho de desenvolvimento de linguagem oral, gestual e escrita.

Os pais de Ra, durante todo o ano letivo, não apresentaram queixas com relação ao aprendizado e desenvolvimento da criança. Nas sessões terapêuticas, freqüentemente, a mãe mostrava-se satisfeita com as avaliações escolares e parecia presente e participativa no processo vivido pela criança, fato este confirmado com o discurso de P de Ra.

Também para P de Ru o desempenho da criança esteve diretamente relacionado com a participação familiar e o trabalho fonoaudiológico, como podemos verificar nos discursos abaixo:

**P de Ru 2:**

“Mas isso também, o desenvolvimento dela foi por causa do estímulo...Em casa , na escola, na fono... Tudo ajuda... Eu observo o acompanhamento da família, e é uma família muito presente, muito presente. Um dia, a mãe mandou um recado perguntando qual foi a receita que eu tinha dado em sala de aula. Eu preparei uma receita com eles na sala de aula e ela contou tudo para a mãe, todos os ingredientes, só esqueceu o nome da receita. Eu achei isso ótimo, porque tudo o que acontece na sala ela conta para a mãe, e isso para mim foi um excelente retorno, eu tenho essa resposta. Alguma coisa que eu exploro, ela pede para a mãe fazer igual, então eu sei que ela passou para a mãe, ela tem conseguido se expressar com a mãe. Mas, no geral, a não ser também o comportamento dela, aí eu chamei a mãe para conversar e me dar uma forcinha na questão do comportamento”.

**P de Ru 3:**

“Ela apresentou tranqüila a atividade com música, eu pedi para a mãe me ajudar no ensaio para que ela tivesse a compreensão da música e conseguisse cantar e dançar, mas ela... foi tranqüilo também. Esse auxílio da família que Ru tem, que eles dão para a gente é muito positivo; ajuda e muito, no desenvolvimento dela, no nosso trabalho , ajuda muito. É muito importante... A ajuda da família, foi muito importante,a escola, e eu, claro, quando o professor se dedica é muito importante, quando a gente procura ter conhecimento do assunto e como trabalhar, tudo ajuda. Eu não fiquei sozinha nesse processo, teve o seu apoio e o apoio da família. Estou muito satisfeita”.

Bevilacqua e Formigoni (1997) já ressaltavam que a tríade família, escola e terapeuta, atuando em equipe, é a base para o bom desenvolvimento da criança. Ao terapeuta, cabe a realização de um trabalho de orientação sistemática junto à escola, mais diretamente com o professor, em especial sobre como atuar com a criança no sentido de minimizar as dificuldades que o déficit auditivo ocasiona.

Também Góes (2004) pontuou que, para melhorar a resposta às demandas postas pela inclusão, as escolas regulares também se relacionam com serviços de outros setores, como fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia.

Profissionais diversos são imprescindíveis para a escolarização dos sujeitos especiais, sendo que cada setor pode contribuir com determinado tipo de necessidade. Para a autora, a coordenação dessas ações deve ficar a cargo da escola. Porém, nem sempre isso ocorre e, por vezes, perduram as interações nos moldes tradicionais (a visão patologizante das dificuldades de aprendizagem, a atribuição dos problemas ao próprio aluno etc.), ou a parceria fica circunscrita à interação do professor com o profissional. No geral, o resultado é que a escola desloca parte de suas funções educativas para esses outros setores. Concordamos com a autora, mas acreditamos que a criança será mais beneficiada quando existir um equilíbrio entre as responsabilidades da escola/família e outros profissionais.

No caso das crianças deste estudo, é importante ressaltar que, embora tenha havido alguma troca entre professora e especialista, em nenhum momento as escolas tomaram a iniciativa de procurar a fonoaudióloga. Em especial no caso de Mi, no contato com a segunda escola para agendarmos a entrevista de coleta de dados, a coordenadora imediatamente pontuou a necessidade de uma reunião para discutir a situação escolar da criança. Informou pelo telefone que a família estava ausente e que Mi não vinha apresentando bons resultados; mas essa reunião acabou não acontecendo. Em uma das sessões de terapia, os pais se posicionaram com a seguinte afirmação: “Queremos que Mi repita a primeira série; este foi um ano muito atípico e ela não aprendeu nada. Vai repetir a primeira série, minha filha precisa aprender, não quero que ela fique passando de ano sem saber

o que está fazendo. Tenho certeza de que será melhor para ela” (trecho do diário de campo, novembro de 2006).

Por outro lado, temos o discurso da mãe de Ru, refletindo sobre o desempenho da filha na escola :

**Mãe de Ru:**

“Ru sempre foi muito comunicativa, sempre teve facilidade de se comunicar com as pessoas. A dificuldade que vejo na escola é quando, por exemplo, se a pessoa vai ensaiar uma música, então **ela não pega a música; o que é visual ela pega muito fácil, agora o que é auditivo ela tem muita dificuldade**. Na primeira escola, as pessoas tinham medo do aparelho, e a escola era muito pequena, Ru ficava muito limitada às atividades e eu sabia que ela precisava de muito mais, e eu pensei em só tirar ela depois da alfabetização. Mas, um dia, eu perguntei para a diretora se deixava Ru ou não na escola e a diretora **me disse que tinham medo de colocar o aparelho em Ru**. E também, no final do ano, teve uma apresentação. No dia da festa, eu perguntei: “Ru vai ficar aonde?”. E responderam que ela iria ficar com os menores, e quando fui para a professora ela não tinha ensaiado com ninguém, e eu fiquei muito chateada. Ru não queria ficar com os menores, com os meninos que não tinham ensaiado, ela queria a roupa da apresentação, aí eu fiquei muito chateada, a professora me pediu desculpa, mas para mim foi a gota d’água. **Então, eu senti assim um pouco de exclusão, talvez o medo de Ru não compreender, sei lá...** Nessa escola que ela está hoje, o ano passado ela se queixou do palhaço, Ela pega tudo, né?... e **ela se queixou do palhaço da escola que colocou o microfone na boca de todo mundo e não colocou na dela**. Ela falou: “Palhaço ruim...”. E eu comentei com a professora. Esse ano não teve a atividade com o microfone, ela ficou brincando com todos da escola, com os meninos maiores e menores... A P já falou que **ela é uma das melhores da sala**. Nenhuma queixa. **Ela é concentrada nas tarefas**, ela pega para fazer um dever, vai até o final, é muito concentrada. Na educação infantil **eu nunca tive dificuldade, ela sempre pegou tudo muito rápido; a minha preocupação é com a aquisição da leitura mesmo, da escrita a partir do ano que vem...** Ela sempre **chega em casa relatando as coisas**, por exemplo, **fala sobre tudo o que acontece na escola e eu fico surpresa, porque eu pensei que ela não ia conseguir fazer isso tão cedo**; então eu acho uma forma dela se defender, poder contar o que acontece na escola”.

A mãe de Ru apontou, então, as dificuldades encontradas pela criança quando a aprendizagem de conteúdos depende apenas de estímulos auditivos, como por exemplo, a música. Mas, com relação a esse aspecto, P de Ru já havia

destacado que a criança conseguiu ter um bom êxito na apresentação da escola, devido ao reforço recebido da família.

Analisando o contexto de Ra e Ru, observamos que, em todo o processo de escolarização, parecia existir uma co-responsabilidade dos pares. Não havia um plano individual de ensino para cada criança como acontece com as escolas públicas nos Estados Unidos (*U.S. Department of Education, 2000, 2002*), mas cada participante assumiu o seu papel de forma adequada.

Já para P de Mi a expectativa dos pais não correspondiam às da escola, e durante todo o ano observamos que as professoras pareciam decepcionadas com a participação familiar:

**P de Mi 2:**

“Eu acho que **a expectativa dos pais era que ela se adaptasse e se integrasse ao grupo**, não aparecia assim, pelo menos no que eu ouço e tenho conversado com eles, **uma preocupação tão grande ao que ela vai aprender de conteúdo de 1ª série**. Os pais estão sempre satisfeitos, eles não cobram conteúdo que Mi não entendeu...Eu acho que, com um apoio, ela consegue, mas sem o apoio não vai funcionar, vai funcionar melhor com uma pessoa dando um suporte.”

**P2 de Mi 1:**

“Foi dever de casa, eu coloquei na agenda: **“Para sua mãe e seu pai lerem e fazer com você”**. Nós mandamos ontem um aviso para os pais, falando dos projetos que vão ser trabalhados...”

**P2 de Mi 2:**

“A mãe também, com esse corre-corre, ficou muito ausente, e isso prejudicou muito o andamento dela e aí, você sabe, a sala, com tantos alunos, e dar assistência a todos, e eu tinha que ficar perto dela, falar calmamente: “Entendeu Mi, entendeu Mi”, e quando eu fazia a pergunta... ..Aí a mãe teve aqui e conversou comigo, que ela tinha

estranhado pelo desempenho de Mi, de eu ter colocado Mi na segunda série, aí eu expliquei para ela: “Você sabe que a gente não pode reter o aluno, ele tem que passar, e aqui, como você vê, devido aos trabalhos, ela alcançou a média; então, ela perguntou para mim: “P., se fosse o seu filho, você passaria?”. E eu falei: “Honestamente, não, eu não passaria”. E aí ela continuou falando: “Eu sei que eu fui muito ausente...não posso ficar faltando no meu trabalho. No dia da prova mesmo, eu sabia que Mi não ia bem, porque ela não quis estudar, só queria brincar e quando foi nove horas da noite que Mi quis estudar, eu não estudei com ela”. A mãe me disse que Mi estava fazendo reforço escolar com um rapaz, mas Mi vinha com muita tarefa sem fazer, de caderno de livro, e eu falava: “Mi, você não fez?, vc esqueceu?”. A mãe não me dava um retorno. Então, eu acho que faltou muito a questão da família, da parceria escola/família, faltou a junção, porque senão não anda, não anda mesmo. Mi não andou, não avançou. Talvez se ela tivesse tido um suporte, até mesmo com o reforço escolar, mas ao chegar em casa a mãe trabalhasse, desse um suporte, até na questão da leitura mesmo, de interpretação com ela, talvez ela tivesse avançado, mas não aconteceu...Eu chego em casa e me pergunto: “Será que hoje eu fiz o que era possível para Mi, será que eu falhei em alguma coisa?”. Ficava me avaliando em casa, mas dentro do possível, dentro da sala de aula, acho que me propus a fazer o possível; tinha dias que o tempo era mais flexível, ficava mais com ela, outros mais corridos não dava para ficar só com ela...Então, esse último bimestre para ela foi muito ruim, muito prejudicada pelas doenças (crises alérgicas e um episódio de conjuntivite) que ela teve e o suporte que faltou da família, então acho que ela refazendo...Quando começou mesmo, o pai era muito presente, eu contava para ele e ele perguntava sobre Mi, e sempre falava que Mi precisava disso mesmo: “Qualquer coisa de Mi pode contar com a gente”; aí foi quando aconteceu essa mudança de trabalho e tudo mudou. Acho que essa questão da família ter reconhecido essas necessidades de Mi permanecer na primeira foi um grande ganho, porque, se ela tivesse ido para a segunda, seria um fracasso para ela e, com certeza, as dificuldades seriam bem maiores; então, para ela essa permanência foi o melhor, foi a melhor escolha, a melhor opção”.

A interação entre a escola, família e fonoaudiólogo é, pois, determinante no estabelecimento de condições necessárias e suficientes para que a inclusão da criança aconteça de modo satisfatório.

## 5- CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Os relatos das professoras aqui entrevistadas, sobre suas experiências com as crianças deficientes auditivas deste estudo, parecem indicar que, ainda hoje, mesmo com a evolução das práticas inclusivas, prevalecem nas escolas muito mais os pressupostos da integração do que da inclusão.

Apesar de conhecerem a legislação sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, as professoras foram unânimes em admitir que não vêm sendo suficientemente preparadas para recebê-los, nem durante os cursos de formação e nem pela equipe de diretores e coordenadores das instituições educacionais de que fazem parte.

No que se refere especificamente aos alunos deficientes auditivos, pouco sabem sobre o desenvolvimento da audição, da linguagem e sobre como esses aspectos influenciam e determinam formas particulares de apreensão de conteúdos. Trazem, ainda, visões baseadas no pré-conceito de que o surdo não fala e tendem tanto a subestimar como superestimar a capacidade desse aluno.

Observamos, então, que prevalece a idéia de que é a criança com necessidades educativas especiais quem deve se adaptar ao ambiente, empenhar-se para ser nele integrada; ou então, as professoras buscam estratégias individuais de aproximação, sem que essa questão seja



problematizada junto ao corpo técnico da escola, que ainda não vem efetivando transformações em sua organização para receber esses alunos. Afinal, a escola não existe apenas para socializar e sim para educar, e, sendo assim, para receber crianças com deficiência de audição, necessitaria diminuir o número de alunos por sala de aula; investir em estruturas físicas adequadas para a singularidade do deficiente auditivo, como por exemplo, salas acusticamente tratadas. Também ficou clara a necessidade de uma comunicação maior entre professores e/ou coordenadores e diretores e especialistas, o que, como vimos, pouco ocorreu durante o estudo.

Nos casos aqui em foco, foi possível constatar, então, que as crianças cujo envolvimento familiar garantiu a articulação entre escola, família e fonoaudiólogo parecem ter sido favorecidas, apresentando melhores possibilidades para enfrentar as dificuldades lingüísticas e de aprendizagem, iniciando o processo escolar mais fortalecidas. De fato, essa articulação parece ser determinante no estabelecimento de condições necessárias e suficientes para que o deficiente auditivo se sinta apto para ir adiante, não só em termos de socialização, mas também de apreensão de conhecimentos das mais diversas áreas.

Do ponto de vista da clínica fonoaudiológica, entendemos que a prática de adequar e organizar a criança para ser inserida na escola regular e, assim, alcançar um sucesso dito satisfatório, necessita ser repensada; pois, dessa forma, vamos continuar contribuindo para que as escolas não mudem como um todo, esperando que os alunos se adaptem às suas exigências.

Mas como sair dessa realidade delineada por princípios ideológicos? É possível? A criança com necessidades educativas especiais, mais especificamente, o deficiente auditivo, precisa ter acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam identificá-la, equipe de profissionais que saiba como orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos. O problema, porém, não está apenas na escola, e a fonoaudiologia pode e deve contribuir para essa transformação.

Uma inclusão baseada na co-responsabilidade entre as partes não poderá existir, apenas, com movimentos particulares de uma delas. Rever concepções não é uma atitude isolada ou individual. Nessa rede de cuidados, todos precisam se comprometer. É preciso mergulhar nas bases da inclusão, analisar as necessidades das crianças e adaptar projetos para que se tornem compatíveis com as condições educacionais de cada uma delas. Só assim poderemos transformar a realidade, em que muitos são chamados, mas poucos incluídos.

## 6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Alves AMVS e Lemes VAMP O poder da audição na construção da linguagem. In: Bevilacqua MC, Moret ALM. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos. Pulso, 2005.
2. Andrade JD e Schutz MRRS. A sociedade e o processo de inclusão. Revista Rede nº 3, v.1. Novembro,2002.
3. Aspilicueta P. Perspectivas atuais da fonoaudiologia na inclusão social. In: XII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2004. Foz do Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia:2004.
4. Balieiro CR e Ficker LB. Reabilitação auditiva: a clínica fonoaudiológica e o deficiente auditivo. In: Lopes Filho O. Tratado de Fonoaudiologia. 2.ed. Ribeirão Preto,SP:Tecmedd, 2005.
5. Balieiro CR e Ficker LB. Reabilitação Aural: a clínica fonoaudiológica e o deficiente auditivo. In: Lopes Filho O. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997.
6. Balieiro CR e Trenche MCB. Conversando com pais: A escrita e o desenvolvimento da linguagem de crianças deficientes auditivas. In: Bevilacqua MC, Moret ALM. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos. Pulso, 2005. p 285-294.
7. Bevilacqua MC . A criança deficiente auditiva e a escola. São Paulo, 1987.
8. Bevilacqua MC, Formigoni G. Audiologia educacional: Uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva. Carapicuíba. Pro-Fono, 1997.
9. Bevilacqua MC, Formigoni G. O desenvolvimento das habilidades auditivas. In: Bevilacqua MC, Moret ALM. Deficiência auditiva: conversando

com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos. Pulso, 2005.

10. Bevilacqua MC, Tech EA. Elaboração de um procedimento de avaliação de percepção de fala em crianças deficientes auditivas profundas a partir de cinco anos de idade. In: Marchesan IQ, Zorzi JL, Gomes ICD, editores. Tópicos em Fonoaudiologia. São Paulo: Lovise, 1996. p. 411-33
11. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 10ª. Ed. Brasília, DF: Senado 1988.
12. Buffa MJMB. O que os pais de crianças deficientes auditivas devem saber sobre a escola. In: Bevilacqua MC, Moret ALM. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos. Pulso, 2005.
13. Cartolano MTP. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas. Setembro. 1998.
14. Demo P. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
15. Ferreira JR. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas. Setembro, 1998.
16. Ferreira MCC, Ferreira JR. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Góes MCR de, Laplane ALF de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores associados, 2004.
17. Ferreira JR. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: David R (org) Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006
18. Franco DP. Crianças deficientes auditivas usuárias de implante coclear multicanal e o contexto escolar. Dissertação de mestrado. PUC - SP, 2002.
19. Góes MCR. Desafios da inclusão de alunos especiais. A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: Góes MCR de, Laplane ALF

de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

20. Guarinello AC, Berberian AP, Santana AP, Massi G, Paula M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.317-330
21. Guerra, GR Escolarização do aluno com deficiência auditiva: Estudo comparativo de alunos do ensino regular e do ensino especial. Dissertação de mestrado- UNIFESP, São Paulo, 2003.
22. Lacerda CBF. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES., Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>
23. Lara ATS Atitudes dos pais em relação ao filho surdo. Integração. Brasília: MEC;1999;21:49-51.
24. Laplane ALF. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. . In: Góes MCR de, Laplane ALF de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores associados, 2004.
25. Lemes VP e Simonek MC. Surdez na infância: diagnóstico e terapia. Rio de Janeiro: Soluções gráficas design studio; 1996.
26. Ling D. Speech and Hearing Impaired Child. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976.
27. Luterman DM. Counseling parents of hearing impaired children. Boston: Little Brown;1979.
28. Luterman DM. Deafness in the family. Boston: Little Brown, 1987.
29. Mazzota MJS. Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas. 5.ed.-São Paulo: Cortez, 2005.

30. Moeller MP. Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Pediatrics* Vol.106 n° 3. September 2000.
31. Moret ALM. Princípios básicos da habilitação da criança deficiente auditiva com implante coclear. In: Bevilacqua MC, Moret ALM. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos. Pulso, 2005.
32. Northern JL e Downs MP. *Audição na infância*. Guanabara Kooga, Rio de Janeiro, 2005.
33. Northern JL e Downs MP. *Hearing in children*. Baltimore: Williams&Williams,1979.418p
34. Novaes BCAC, Balieiro CR. Terapia fonoaudiológica da criança surda. In: Ferreira LP. (Org). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo. Roca, 2004.
35. Novaes BCAC. Deficiência auditiva nos primeiros anos de vida: objetividade e subjetividade em processo na clínica fonoaudiológica. In: 7° Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia;1998; Natal. *Anais. Natal: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia:1998*. p.91
36. Pollack D, Goldberg D, Caleffe-Schenck N. *Educational audiology for the limited-hearing infant and preschooler An Auditory-Verbal program*. 3.ed. Illinois, Charles C. ThomasPublisher,1997.
37. Pollack D. *Educational Audiology for the limited-hearing infant and preschooler*. 2th..ed. Illinois, Charles C. Thomas, 1985.
38. Sacaloski M, *Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho do aluno deficiente auditivo e ouvinte e a visão dos pais, professores e alunos*. Tese (doutorado)- Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana. São Paulo,2001.
39. Sacaloski M. A inclusão social da pessoa com deficiência auditiva. In: XII congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2004. Foz do Iguaçu. *Anais. Foz do Iguaçu: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia:2004*.

40. Sánchez PA. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI . Inclusão - Revista da Educação Especial – Out / 2005, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>
41. Sasaki R. entrevista. Integração. Brasília: MEC;1998.
42. Sasaki RZ. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5 ed. Rio de Janeiro-RJ, WVA, 2000.
43. Silva ABP, Pereira MCC. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. Psicologia:Teoria. e Pesquisa. Brasília vol.19 no.2, 2003.
44. Silveira FF e Neves MMBJ Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla.: Concepções de pais e professores. Psicologia: Teoria e Pesquisa.vol 22 nº 1. Brasília. Jan-Abril 2006
45. Skliar C. A inclusão que é a “nossa” e a diferença que é do “outro”. . In: David R (org) Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus,2006.
46. Turato ER. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
47. U.S. Department of Education and U.S. Department of Health and Human Services, Early Childhood-Head Start Task Force, *Teaching Our Youngest*, A Guide for Preschool Teachers and Child Care and Family Providers. Washington, D.C., 2002. Disponível em: <http://www.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html>
48. U.S. Department of Education. Office of Special Education and Rehabilitative Services A Guide to the Individualized Education Program. July 2000 Disponível em: <http://www.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html>
49. Yoshinaga-Intano C, Sedey AL, Coulter DK e Mehl AL. Language of Early- and Later-identified Children With Hearing Loss. Pediatrics. Vol 102. Nº 5.Novembro,1998.p1161-117

## ANEXOS

---

## Anexo 1



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia

### Comitê de Ética em Pesquisa – PUC-SP

Pós Graduação de Fonoaudiologia da PUC/SP  
Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby Novaes  
Pesquisadora: Noemi Vieira de Freitas Rios  
Protocolo nº: 015/2006

Parecer sobre o Projeto de Pesquisa intitulado “*O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores*”

Em conformidade com os critérios da Resolução nº 196/96 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, a relevância social, a relação custo/benefício e a autonomia dos sujeitos pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

O projeto é pertinente, tem valor científico e a metodologia atende aos objetivos propostos.

No nosso entendimento, o projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

Assim, o parecer do comitê é favorável à aprovação do projeto.

São Paulo, 08 de agosto de 2007.

MARTA ANDRADA e SILVA  
*Profa. Dra. Marta Assumpção de Andrada e Silva*  
Comissão de Ética  
PEPG em Fonoaudiologia

Rua: Monte Alegre, 984 4º andar sala 4E-13 Bairro: Perdizes São Paulo – SP CEP 05015-901  
Tel./FAX: (11) 3670-8518 E-mail: posfono@pucsp.br

## Anexo 2



## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO PARTICIPANTE DESTA PESQUISA**

O Sr(a).\_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que se intitula **O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores.**

O objetivo deste estudo é descrever e discutir a vivência de professores na inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular no município de Salvador-BA.

Caso aceite participar como sujeito desta pesquisa, o (a) Sr. (a) será submetido a uma entrevista.

Não existem benefícios diretos para o sujeito deste estudo. Entretanto os resultados deste estudo podem ajudar os pesquisadores a entender melhor a visão dos professores e pais sobre a inclusão de crianças deficientes auditivas em escolas regulares e possivelmente contribuir em um futuro próximo para a implementação de propostas de inclusão fundamentadas em dados obtidos na realidade da escola e do professor.

Não existem riscos médicos ou desconfortos associados com este projeto.

Fica claro que sua participação é voluntária, não sendo obrigado a realizar a entrevista mesmo que já tenha assinado o consentimento de participação. Se desejar, poderá retirar seu consentimento a qualquer momento e isto não trará nenhum prejuízo.

A pesquisadora não pagará nenhum valor em dinheiro ou qualquer outro bem pela sua participação, assim como o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo adicional.

Os seus dados serão mantidos em sigilo. Serão analisados em conjunto com os de outros participantes e não serão divulgados dados de nenhum participante isoladamente. O (a) Sr. (a) poderá esclarecer suas dúvidas durante toda a pesquisa com a fonoaudióloga Noemi Vieira de Freitas Rios no endereço Rua Castro Neves, nº 62. Aptº 501- Brotas ou pelo telefone (71) 32332899/ 9978-8806.

Eu, como pesquisador responsável, comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas por mim, descrevendo o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores.

Eu discuti com a fonoaudióloga Noemi Rios sobre a minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

---

Nome do professor

---

Assinatura do professor

---

Data

---

Assinatura da testemunha

---

Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste professor para a participação neste estudo.

---

Assinatura do responsável pelo estudo

---

Data

## **Anexo 3**

### **CATEGORIAS DE LINGUAGEM**

Bevilacqua MC, Delgado EMC, Moret ALM. Estudos de casos clínicos de crianças do Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU) do Hospital de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Lábio-Palatais- USP. In: Costa AO, Bevilacqua,MC Organizadores. XI Encontro Internacional de Audiologia. Anais:1996, 30 de março a 02 de abril , Bauru , Brasil. P.187.

#### CATEGORIA 1

Esta criança não fala e pode apresentar vocalizações indiferenciadas

#### CATEGORIA 2

Esta criança fala apenas palavras isoladas

#### CATEGORIA 3

Esta criança constrói frases de 2 a 3 palavras.

#### CATEGORIA 4

Esta criança constrói frases de 4 a 5 palavras, e inicia o uso de elementos conectivos (pronomes, artigos, preposições).

#### CATEGORIA 5

Esta criança constrói frases de mais de 5 palavras, usando elementos conectivos, conjugando verbos, usando plurais, etc. É uma criança fluente na linguagem oral.

## **CATEGORIAS DE AUDIÇÃO**

Geers AE. Techniques for assessing auditory speech perception and lipreading enhancement in Young deaf children. The Volta Review, 1994; 96 (5) (monograph):85-96

### **CATEGORIA 0- Não detecta a fala**

Esta criança não detecta a fala em situações de conversação normal (limiar de detecção de fala > 65 dB)

### **CATEGORIA 1 - Detecção**

Esta criança detecta a presença do sinal de fala

### **CATEGORIA 2- Padrão de percepção**

Esta criança diferencia palavras pelos traços suprasegmentais (duração, tonicidade, etc.) Ex: dog x airplane, baby x birthday cake (mão x sapato; casa x menino)

### **CATEGORIA 3- Iniciando a identificação de palavras.**

Esta criança diferencia entre palavras em conjunto fechado com base na informação fonética. Este padrão pode ser demonstrado com palavras que são idênticas na duração, mas contem diferenças espectrais múltiplas . Ex: tooth brush x hot dog, airplane x lunch Box ( geladeira x bicicleta, gato x casa)

**CATEGORIA 4- identificação de palavras por meio do reconhecimento da vogal.**

Esta criança diferencia entre palavras em conjunto fechado que diferem primordialmente no som da vogal. Ex: bird, boat, bike, bat ( pé, pó, pá, mão, meu , mim)

**CATEGORIA 5- Identificação de palavras por meio do reconhecimento da consoante.**

Esta criança diferencia entre palavras em conjunto fechado que tem o mesmo som da vogal, mas contem diferentes consoantes. Ex: ( mão, pão, tão, cão, chão)

**CATEGORIA 6 – reconhecimento de palavras em conjunto aberto**

Esta criança é capaz de ouvir palavras fora do contexto e extrair bastante informação fonemica, e reconhecer a palavra exclusivamente por meio da audição.

## Anexo 4

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Título do projeto: O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores.**

Entrevista N° \_\_\_\_\_

Local:

Escola: \_\_\_\_\_

Cidade e data: Salvador, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Início: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ h. Término: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ h. \_\_\_\_\_

Duração em min.: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

#### **Parte 1- Dados pessoais de identificação do entrevistado:**

1) Nome completo: \_\_\_\_\_

2) Endereço: \_\_\_\_\_

3) Sexo: \_\_\_\_\_

4) Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

5) Naturalidade: \_\_\_\_\_

6) Grau de escolaridade: \_\_\_\_\_

7) Tempo de formado: \_\_\_\_\_

8) Tempo que trabalha com educação infantil: \_\_\_\_\_

9) Experiência com aluno com aluno com deficiência auditiva em sala de aula: \_

Se sim, quanto tempo? \_\_\_\_\_

Como foi a experiência? \_\_\_\_\_

Tinha apoio da escola? \_\_\_\_\_

Tinha apoio de fonoaudiólogos? \_\_\_\_\_

**Parte 2- Dados da entrevista semidirigida de questões abertas (gravador digital)**

**SOBRE A INCLUSÃO**

Você conhece a proposta de inclusão tal como ela é prevista e regulamentada na legislação?

Se nunca ouviu falar, não será sujeito.

Se *sim*: Como você tomou conhecimento? Por escrito? Palestra? Jornais?

(Se conhece bem/ se já ouviu falar/ tem conhecimento amplo, ou superficial ?)

O que você pensa sobre a proposta de inclusão? (Atitudes)

O que você espera da proposta de inclusão? (Expectativas)

**SOBRE A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Você já conheceu alguma criança com deficiência auditiva que falasse?

Como essa criança falava?

Ela era fluente?

Se nunca conheceu, você acha que é possível que crianças deficientes auditivas sejam fluentes em português?

Essas crianças seriam capazes de acompanhar a escola regular?

Você conhece o trabalho do fonoaudiólogo? Se sim, conseguiria descrevê-lo?

Você acha que o fonoaudiólogo teria um papel a desempenhar na escola?

---

---

Protocolo de entrevista semidirigida adaptada a partir do modelo apresentado em TURATO(2003).