

Gleidis Roberta Guerra

ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS DO
ENSINO REGULAR E DO ENSINO ESPECIAL

Tese apresentada à Universidade Federal
de São Paulo – Escola Paulista de
Medicina para a obtenção do Título de
Mestre em Ciências.

Orientadora: Prof^{fa}. Dra. Marisa Frasson
Azevedo

Co-orientadora: Prof^{fa}. Ângela Barreto

São Paulo
2005

Gleidis Roberta Guerra

ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS DO
ENSINO REGULAR E DO ENSINO ESPECIAL

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. _____
Prof^a. Dra. _____
Prof^a. Dra. _____

UNIFESP - EPM
São Paulo
2005

*Aos meus filhos Victor e
Felipe, as únicas e verdadeiras
razões da minha existência.*

Sumário

1 Introdução	1
2 Literatura: Histórico	3
2.1 Definindo deficiência	3
2.2 Definindo deficiência auditiva	4
2.3 Integração X Inclusão	8
2.4 Histórico da Educação Especial	11
2.5 Benefícios e limitações da inclusão	20
2.6 Desenvolvimento de Linguagem	26
2.6.1 Desenvolvimento de linguagem do surdo	30
2.7 Desenvolvimento de linguagem escrita	34
3. Métodos	37
4. Resultados	50
5. Comentários	73
6. Conclusões	91
7. Referências Bibliográficas	94
Anexo I – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa	102
Anexo II–Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	103
Anexo III–Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	105
Anexo IV –Questionário para o professor	106
Anexo V –Avaliação de Linguagem	107
Anexo VI – Provas Piagetianas	109

Lista de ilustrações

A Figuras

Figura 1 Ocorrência da interação comunicativa e seu tipo (verbal X gestual).....	43
Figura 2 Ocorrência do desempenho comunicativo em relação a iniciar e manter segmentos de interação, e estabelecer troca de turnos.....	45
Figura 3 Ocorrência de compreensão de linguagem e uso de apoios de leitura labial e/ou gestual em relação aos grupos.....	46
Figura 4 Ocorrência do uso da linguagem com relação a fazer-se entender.....	47
Figura 5 Ocorrência da aprendizagem de leitura nos grupos estudados.....	53
Figura 6 Ocorrência da aprendizagem da escrita entre os grupos estudados.....	55
Figura 7 Distribuição dos resultados referente à forma de comunicação utilizada entre os grupos de professores e alunos.....	58
Figura 8 Distribuição dos grupos conforme a forma de comunicação com outras crianças.....	58
Figura 9 Distribuição dos grupos conforme a forma de comunicação com outros profissionais da escola.....	59
Figura 10 Distribuição dos aspectos referidos pelos professores do ER com relação a mudanças que ocorreram com a entrada de um aluno surdo na sala de aula.....	60

B Tabelas

Tabela I: Distribuição dos alunos avaliados: crianças com deficiência auditiva no ensino regular e especial segundo o gênero.....	32
Tabela II: Distribuição dos alunos avaliados: crianças com deficiência auditiva do ensino regular e do ensino especial de acordo com a idade.....	33
Tabela III: Distribuição dos alunos estudados: crianças com deficiência auditiva do ensino regular e do ensino especial.....	33
Tabela 1 Distribuição dos alunos segundo a variável gênero.....	41
Tabela 2 Distribuição dos alunos segundo a faixa etária.....	41
Tabela 3 Distribuição dos alunos em relação à série escolar.....	41

Tabela 4 Distribuição dos alunos que possuem prótese auditivas.....	42
Tabela 5 Distribuição dos alunos em relação ao uso das próteses auditivas.....	42
Tabela 6 Distribuição dos alunos conforme a intencionalidade da interação.....	43
Tabela 7 Distribuição dos alunos conforme a forma de interação.....	43
Tabela 8 Distribuição dos alunos em relação a iniciar segmentos de interação.....	44
Tabela 9 Distribuição dos alunos em relação a manter segmentos de interação...	44
Tabela 10 Distribuição dos alunos em relação a estabelecer troca de turnos.....	44
Tabela 11 Distribuição dos alunos em relação a denotar compreensão.....	45
Tabela 12 Distribuição dos alunos em relação a utilizar apoio de leitura labial ou gestual.....	46
Tabela 13 Distribuição dos alunos em relação ao código utilizado.	46
Tabela 14 Distribuição dos alunos com relação a conseguir fazer-se entender.....	47
Tabela 15 Distribuição dos alunos com relação à melhora de fala com padrão.....	48
Tabela 16 Distribuição dos alunos com relação à inteligibilidade de fala.....	48
Tabela 17 Distribuição dos alunos com relação a utilizar <i>apenas</i> vocalizações.....	48
Tabela 18 Distribuição dos alunos com relação a utilizar <i>apenas</i> nomeações (oral).....	49
Tabela 19 Distribuição dos alunos com relação a utilizar frases simples (oral).....	49
Tabela 20 Distribuição dos alunos com relação ao fazer-se entender pela linguagem oral.....	49
Tabela 21 Distribuição dos alunos com relação ao uso de nomeação (oral ou gestual).....	50
Tabela 22 Distribuição dos alunos com relação à utilização de frases simples (oral ou gestual).....	50
Tabela 23 Distribuição dos alunos com relação à compreensão da fala.....	50
Tabela 24 Distribuição dos alunos com relação ao uso de leitura labial.....	51
Tabela 25 Distribuição dos alunos com relação a ler apenas mecanicamente.....	51
Tabela 26 Distribuição dos alunos com relação à compreensão da leitura.....	51

Tabela 27 Distribuição dos alunos com relação a corresponder figura / nome impresso.....	52
Tabela 28 Distribuição dos alunos com relação a corresponder cartão temático / nome impresso.....	52
Tabela 29 Distribuição dos alunos com relação a corresponder questão / cartão impresso.....	52
Tabela 30 Distribuição dos alunos com relação ao escrever mecanicamente.....	53
Tabela 31 Distribuição dos alunos com relação a se fazer entender através da escrita.....	54
Tabela 32 Distribuição dos alunos com relação à utilização de apenas palavras isoladas na escrita.....	54
Tabela 33 Distribuição dos alunos com relação à utilização de apenas palavras justapostas na escrita.....	54
Tabela 34 Distribuição dos alunos com relação à utilização de frases simples na escrita.....	54
Tabela 35 Distribuição dos resultados obtidos com a prova de transvazamento entre os grupos.....	55
Tabela 36 Distribuição dos resultados obtidos com a prova quantidade de matéria entre os grupos.....	56
Tabela 37 Distribuição dos resultados obtidos com a prova de inclusão de classes.....	56
Tabela 38 Distribuição dos resultados com relação ao melhor local para o surdo estudar.....	57
Tabela 39 Distribuição dos resultados com relação à forma de comunicação com o professor.....	57
Tabela 40 Distribuição dos resultados com relação à forma de comunicação com as outras crianças.....	58
Tabela 41 Distribuição dos resultados com relação à forma de comunicação com outros profissionais da escola.....	59
Tabela 42 Distribuição dos resultados com relação à modificação do trabalho com a presença de aluno surdo.....	60
Tabela 43 Distribuição dos resultados com relação ao tipo de modificação ocorrida no trabalho com a presença de aluno surdo.....	60

Tabela 44 Distribuição dos resultados com relação à forma de trabalho do aluno na sala de aula.....	61
Tabela 45 Distribuição dos resultados com relação ao aluno surdo possuir habilidades lingüísticas ou cognitivas.....	61
Tabela 46 Distribuição dos resultados com relação ao tipo de habilidade apresentada pelo aluno.....	61
Tabela 47 Distribuição dos resultados com relação ao aluno surdo possuir dificuldades lingüísticas ou cognitivas.....	62
Tabela 48 Distribuição dos resultados com relação às dificuldades apresentadas pelo aluno.....	62
Tabela 49 Distribuição dos resultados com relação às atividades de recreação....	62

“A grande deficiência da escola hoje é, com certeza, tratar todos da mesma forma, ensinar a todos da mesma maneira, querer avaliar a todos do mesmo modo”.

D. S. Lima (2002)

Agradecimentos

A Prof^a Dr^a Marisa Frasson Azevedo e Prof^a Ângela Barreto, pela paciência com que me ajudaram a percorrer este caminho;

À Prof^a Lairce Rodrigues, Secretária Municipal de Educação do Município de Mauá durante o principal período de execução deste trabalho;

A EMEBE Neusa Basseto e EMEB Anne Sullivan, através de sua coordenação, por permitirem e colaborarem com a execução deste trabalho;

Às famílias, aos alunos e professores estudados, sem eles este estudo não teria porquê;

Ao CEMEI Cleberson da Silva e a todos os colegas que acompanham minha trajetória profissional;

Às grandes amigas, de grandes lutas, Patrícia e Rosa,

Às colegas da equipe do PADAM Marisa Sacaloski, Dorcas Amaral Leão, Denise Debartollo Pereira e Ana Paula Bruner, pelo apoio incondicional;

Às colegas da Equipe de Apoio, algumas amigas de muito tempo, algumas de todas as horas, pelo carinho de sempre;

À Daiana, secretária e amiga, que muito colaborou para a realização deste trabalho;

Aos meus filhos, Victor e Felipe, e meu marido Wilton, pelo apoio de todas as horas;

À minha família, em especial minha mãe, por estar sempre por perto.

Guerra GR. Escolarização do aluno com deficiência auditiva: estudo comparativo entre alunos do ensino regular e do ensino especial. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina; 2005. 93f.

Introdução: A partir do disposto em lei, as escolas de ensino regular passam a receber em suas salas de aula alunos com deficiência, e cada vez mais a integração social passa a ser discutida pelos espaços educacionais e em todos os campos da sociedade. No município de Mauá, este processo se iniciou em 1997, gerando dúvidas e ansiedade nas famílias, na equipe de reabilitação e nos professores. **Objetivo:** O objetivo deste trabalho foi comparar o desenvolvimento cognitivo, o desempenho comunicativo e lingüístico, oral, gestual e gráfico, de crianças com deficiência auditiva de grau severo a profundo que freqüentam o ensino regular e o ensino especial, além de conhecer a opinião dos professores acerca do trabalho com o surdo. **Método:** Foram avaliadas 39 crianças com deficiência auditiva de grau severo a profundo, sendo 20 do ensino regular e 19 do ensino especial, que estavam entre a fase III (pré) da Educação Infantil e a 4ª série do Ensino Fundamental, com no mínimo dois anos de escolarização na modalidade de ensino estudada. A avaliação envolveu aspectos comunicativos e lingüísticos conforme proposto por Chiari (1987) e aplicação das provas piagetianas de quantidade de matéria, transvazamento e inclusão de classes adaptadas de Weiss (1992). Além da avaliação da criança, foi aplicado um questionário contendo 11 perguntas de múltipla escolha aos professores responsáveis pela sala de aula do aluno avaliado. Os questionários foram respondidos por escrito e entregues posteriormente ao examinador. **Resultados:** Os resultados mostraram diferenças entre os grupos de alunos com relação à série escolar, desenvolvimento e tipo de linguagem utilizada e uso de próteses auditivas. Por outro lado, não houve diferenças em relação aos resultados da avaliação do desenvolvimento de leitura e escrita, das provas piagetianas e das habilidades e dificuldades do aluno surdo. Os grupos de professores discordaram quanto ao melhor local para o surdo estudar, a necessidade de recursos, e a modificação do trabalho pela presença de um aluno surdo. **Conclusões:** Os alunos com deficiência auditiva do ensino especial estão em séries mais avançadas do que os do ensino regular, no entanto, esses não apresentaram desempenho superior nas provas de leitura e escrita. Os inseridos no ensino regular apresentaram melhor desenvolvimento de fala e linguagem além do uso mais efetivo das próteses auditivas. Ambos os grupos não apresentaram desempenho satisfatório nas provas piagetianas, não conseguiram utilizar a leitura e escrita como forma de comunicação e apresentaram dificuldades e habilidades semelhantes. Cada grupo docente indicou como melhor local para o surdo estudar o sistema em que atua, o professor do ensino regular apontou mudanças no seu trabalho pela presença do aluno surdo e levantou a necessidade de recursos extraclasse

para o melhor desenvolvimento deste aluno.

1 INTRODUÇÃO

Na Grécia Antiga, as relações sociais passavam pela aprovação de seus pares mediante ritos de iniciação e provas de capacitação, assim sendo, os deficientes eram abandonados para morrer. Posteriormente, na Idade Média, a sociedade passou a ter outro tipo de comportamento, os deficientes eram confinados nos castelos ou tutelados pela Igreja que os abrigava, mas também os obrigava a trabalhos escravos.

A partir do século XVI, com a evolução científica da época, o deficiente passou a ser objeto de estudo da medicina, ganhando espaços diferenciados na medicina e na educação, mas, ainda assim, era visto como um ser incompleto, doente, necessitando de pré-requisitos para poder se integrar na sociedade. Dessa forma, a educação destas pessoas era segregacionista, à margem do processo social.

Na época do Império, a educação especial surgiu no Brasil com a criação de institutos para cegos e surdos-mudos, mas somente na década de 70 foi criado o serviço de Educação Especial em todas as unidades da Federação, sob a coordenação das Secretarias Estaduais de Educação. Neste período, a Educação Especial sofreu uma ampliação, através da criação de um verdadeiro subsistema educacional. Assim, criaram-se também as classes especiais e, devido à necessidade de avaliação dos educandos para o encaminhamento para estas salas, inicia-se a categorização e classificação de deficientes mentais, através da aplicação de testes de quociente intelectual (QI).

Tempos se passaram, conceitos foram se ampliando e estratégias novas foram surgindo até que em 1988 a Constituição Federal incluiu em seu texto aspectos relativos ao atendimento educacional de pessoas com deficiência no ensino regular, e surgiram outras leis regulamentadoras de

políticas públicas para este segmento da população.

A partir, então, do disposto em lei, as escolas de ensino regular passam a receber em suas salas de aula alunos com deficiência, e, cada vez mais, a integração social passa a ser discutida pelos espaços educacionais e em todos os campos da sociedade.

No município de Mauá este processo se iniciou em 1997, gerando dúvidas e ansiedade nas famílias, na equipe de reabilitação e nos professores. Desde então o município, através da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes e coordenado pelos profissionais da educação especial, investe no trabalho de formação de professores, atendimento a pais e alunos, procurando assim garantir uma inclusão de qualidade.

Tendo em vista esta realidade no município de Mauá, o presente trabalho se propõe estudar o processo de inclusão baseando-se na evolução do conhecimento segundo a obra piagetiana. E, mais especificamente como se dá este processo no aluno com deficiência auditiva, que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou a língua portuguesa para se comunicar, hoje inserido no ensino regular.

Assim, este trabalho propõe um estudo comparativo do desenvolvimento lingüístico, gráfico e cognitivo de 20 crianças do ensino comum e 20 crianças do ensino especial com deficiência auditiva severa a profunda, e que estão entre a fase III da educação infantil e a 4ª série do ensino fundamental. Irá analisar aspectos do processo de inclusão escolar e o papel do professor neste processo, pretendendo assim contribuir com a discussão acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência auditiva, tema de grande relevância no meio educacional.

2 LITERATURA: HISTÓRICO

2.1 DEFININDO DEFICIÊNCIA

As estatísticas referentes ao número de pessoas com deficiência / deficiência auditiva são controversas. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população brasileira é composta por pessoas com deficiência, sendo que cerca de 15.000.000 têm algum tipo de deficiência e, entre eles, 350.000 são surdos profundos. O Censo de 2000 traz em seus números cerca de 15% de pessoas com deficiência auditiva, independente do grau, o que equivale a aproximadamente 2.500.000 pessoas. Para o IBGE (2004), da população com algum tipo de deficiência (24.500.000), 16,7% são deficientes auditivos (Hazard 2004).

No intuito de esclarecer alguns conceitos utilizados, iniciaremos este capítulo fazendo um breve relato a respeito das definições encontradas.

Desde o século XVIII há uma preocupação dos profissionais de saúde em classificar as doenças. A Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à saúde (CID) é o sistema internacional que classifica os estados de saúde. Somente em 1948, com a VI revisão da Classificação, foram feitas referências a doenças que poderiam se tornar crônicas, exigindo outros atendimentos além de cuidados médicos.

Assim, a CID conceitua *deficiência* como a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido, ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado

patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Dentro da legislação vigente, os artigos 3 e 4 do capítulo 1 do Decreto Federal 3.298 de 20 de dezembro de 1999, definem

Deficiência como todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos na sua locomoção, na coordenação de movimentos, na fala, na compreensão de informações, na orientação espacial ou na percepção e contato com as outras pessoas. A deficiência gera dificuldades ou impossibilidade de execução de atividades comuns a outras pessoas, e, inclusive, resulta na dificuldade da manutenção de emprego. Por isso, muitas vezes, é necessária a utilização de equipamentos diversos que permitam melhor convívio, dadas às barreiras impostas pelo ambiente social (art. 3º, inciso I). (Godoy 2001).

2.2 DEFININDO DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Segundo Davis e Silverman (1970), o grau das perdas auditivas pode ser classificado de acordo com a média entre os limiares obtidos para frequências médias (500, 1000 e 2000 Hz), da seguinte maneira:

Leve: de 26 a 40 dB;

Moderado: de 41 a 55 dB;

Moderadamente severo: de 56 a 70 dB;

Severo: de 71 a 90 dB;

Profundo: a partir de 91 dB.

Os efeitos da perda auditiva em um indivíduo dependem do tipo, do grau da configuração, da forma de instalação e da idade em que ocorreu.

Para Azevedo (1991), a perda auditiva nos primeiros anos de vida

provoca um atraso no desenvolvimento da linguagem que interfere no desenvolvimento social, psíquico e educacional da criança.

Lório (1993) relata que a comunicação humana se processa através da linguagem e da fala, e é através da audição que o homem a adquire e conserva. Sendo assim, a deficiência auditiva tem sido considerada através dos tempos como uma doença severamente incapacitante. Para a autora, o uso de próteses auditivas pode minimizar os efeitos desta deficiência, visto que favorece a recepção dos estímulos sonoros por serem capazes de amplificá-los.

Kelman (1996) refere que cerca de 2,5% da população da Educação Especial apresentam deficiência auditiva, ou seja, possuem alguma alteração do sistema auditivo, portanto uma deficiência sensorial.

Segundo Northern e Downs (1996) as perdas auditivas de grau severo e profundo podem ser facilmente detectadas, visto que a criança não reage adequadamente a sons ambientais; traz uma dificuldade na recepção da fala, que pode ou não ser compensado através de atenção a pistas visuais, o que gera um atraso significativo no desenvolvimento da fala _ grau severo _, ou apenas a possibilidade de vocalizações _ grau profundo.

Gordo e col. (1999) levantam a importância do diagnóstico e intervenção precoces na deficiência auditiva, por sua indiscutível importância no desenvolvimento da fala e da linguagem. Para as autoras, somente o diagnóstico, sem a intervenção adequada, diminuem as possibilidades de adequação do desenvolvimento.

Na literatura encontramos o uso indistinto dos termos “surdo” e “deficiente auditivo” porém Freeman, Carbin e Boese (1999) relatam que a palavra “surdo” está firmemente entrincheirada no uso popular e não implica

necessariamente em ausência total de audição, e definem:

“Surda é uma pessoa cuja audição esteja prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala através do ouvido apenas, com ou sem o uso de aparelho auditivo. Uma pessoa deficiente auditiva é aquela cuja audição esteja prejudicada a ponto de dificultar, mas não impedir a compreensão da fala através do ouvido apenas, com ou sem uso de aparelho auditivo”.

Sabemos que a audição é um sentido muito importante, pois tem como função básica a localização e identificação da fonte sonora, o estar alerta, a socialização e a comunicação. É também o principal meio pelo qual a linguagem é adquirida.

Para Gushiken, Sonzogno e Chiari (1998), por apresentar um déficit em um dos seus canais receptivos, a criança com deficiência auditiva perde informações auditivas do meio, necessitando do apoio de outros canais para se desenvolver.

Segundo Gordo (2000), a deficiência auditiva:

“consiste em um impedimento da capacidade de detectar a energia sonora, podendo ser classificada de acordo com a localização da lesão, o grau e o momento em que ocorre” (Gordo, 2000:182).

Cambra (2002) afirma que as condições da educação e a aceitação da deficiência auditiva pelos pais podem afetar o auto conceito da criança com deficiência auditiva.

Conforme estudo realizado por Cecatto e col. (2003), a idade média da suspeita da deficiência auditiva está entre 8 e 24 meses, sendo a confirmação do diagnóstico entre 12 e 30 meses. Para a autora, a ausência de estimulação auditiva adequada na infância pode impedir o total desenvolvimento e amadurecimento das vias auditivas centrais.

2.3 INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO

Muitos foram os caminhos percorridos para que hoje possamos estar discutindo a questão da inclusão da pessoa com deficiência na escola e na sociedade.

Segundo Moussatché (1997), na década de 50, na Dinamarca, os estudos sobre a educação especial levaram à idéia de normalização destas pessoas, e como conseqüência deste conceito, passou a fazer parte do vocabulário da educação especial o termo integração.

Há várias definições para o termo integração. Para Moussatché (1997):

“É um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional” (Moussatché, 1997:11).

Conforme Marques (1997):

“A integração aparece envolta em uma série de significados, que variam desde a inserção plena dos deficientes na sociedade até a preparação dos mesmos para uma possível inserção na mesma” (Marques, 1997:18).

Na verdade, a integração deve ser um sistema pelo qual as pessoas, com e sem deficiências, possam interagir na construção de uma sociedade na qual a diversidade seja respeitada, e as partes possam viver de maneira harmônica e integrada, em um processo em que a diversidade humana seja complementar e enriquecedora.

Saint-Laurent (1997), fazendo uma retomada histórica do processo de inclusão, refere que nos anos 70 o movimento de Integração Escolar

provocou a diminuição do número de escolas e de classes especiais. Nos anos 80, esse movimento se intensificou, uma vez que a classe regular foi reconhecida como o melhor ambiente pedagógico para o aluno com necessidades especiais.

O documento chamado de *“Educação de todas as crianças com deficiência”* reconhece que estas crianças deveriam ser educadas em ambiente o menos restritivo possível, o que significa a possibilidade de estar com seus pares, crianças sem deficiência e, embora a lei defina que os alunos devam estar na classe comum, muitos alunos ainda são colocados em classes especiais ou de recursos, dentro das escolas comuns, mantendo o contato com os outros alunos apenas durante as atividades não acadêmicas.

Nos anos 90, a idéia da Integração Escolar total para todos os alunos se populariza cada vez mais. Trata-se do modelo de Inclusão, que significa que as respostas às necessidades pedagógicas de todos os alunos se façam no mesmo contexto, através de atividades comuns, embora adaptadas. (Saint-Laurent, 1997:69)

Segundo Mantoan (1997), na Europa, a inclusão surge no movimento de auto defesa e de luta pelos direitos humanos. Para a autora, *“inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadão legítimo”* (Mantoan, 1997:47).

Para Azevedo (2000), foi a partir dos anos pós 80, que ocorreram articulações entre a sociedade civil e o Estado que traduziu conquistas, como o novo paradigma – a inclusão social.

Embora os conceitos inclusão e integração sejam muitas vezes usados como sinônimo, Abranches e col. (2000) definem que na integração

escolar é o aluno que se prepara para ser aceito pela escola regular, enquanto na inclusão, são as escolas que precisam promover as adaptações necessárias para atender às necessidades de todos os alunos. Esta mudança na conceituação dos termos irá definir o papel da escola na inserção desses indivíduos.

Para Abranches e col. (2000),

“Na integração escolar é o aluno quem tem de se preparar para ser aceito pela escola regular, já no processo de inclusão são as escolas que precisam se adaptar para atender às necessidades de todos os alunos”.

Segundo Martins (2001), educar de maneira inclusiva pessoas com necessidades especiais requer um esforço que extrapola os limites da escola e atinge a sociedade de uma forma mais ampla (Martins, 2001:34).

2.4 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

“No Brasil; não basta a promulgação de leis, porque elas são insuficientes. A cidadania surge como resultado de um processo histórico de lutas no qual as leis são uns de seus momentos”.

Sousa e Prieto (2002)

A partir da década de 70, inicia-se no Brasil a criação do serviço de Educação Especial dentro das Secretarias Estaduais de Educação. Em 1971, com a aprovação da lei 5.692/71, ressalta-se a importância do tratamento aos excepcionais em caráter preventivo e corretivo. Já em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC foi legitimado o órgão que responderia pelas ações para a Pessoa com

Necessidades Especiais (PNE). Este órgão foi, em 1986, transformado em Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP.

Em 1981, com a realização do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, novas propostas foram inscritas na política social brasileira.

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1983 criou o documento intitulado Programa Mundial de Ação Relativa às Pessoas Portadoras de Deficiências, que em seu parágrafo 27 diz o seguinte:

“Das pessoas com deficiência deve-se esperar que desempenhem seu papel na sociedade e cumpram suas obrigações na qualidade de adultos. A imagem das pessoas com deficiência depende de atitudes sociais baseadas em diferentes fatores que podem constituir a maior barreira à participação e à igualdade. Vê-se a deficiência – refletida na bengala branca, nos aparelhos auditivos e nas cadeiras de rodas – mas não a pessoa. É necessário evidenciar a capacidade das pessoas com deficiência e não a sua deficiência” (CORDE 1996:11-12).

Em 1987, foi criada no Brasil, por decreto, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), confirmada pelo Congresso Nacional em outubro de 1989 através da lei 3, que estabelece normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social. (CORDE, 1996:14)

A Constituição Brasileira de 1988 preconiza a igualdade como regra do equilíbrio dos direitos das pessoas, incluindo os portadores de deficiências. Garante o pleno exercício da cidadania, para que não haja desigualdade e sejam eliminados o preconceito e a discriminação (art. 1º e art. 5º), e isto significa conceder a todos, inclusive às pessoas com deficiência, direitos sociais, à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à

segurança e à previdência social (art. 6º)

No seu artigo 208, inciso III, afirma que o papel do Estado com relação à educação deverá ser exercido preferencialmente na rede regular de ensino. No Capítulo VII fixa como dever do Estado a criação de programas de atendimento especializado para os portadores de deficiência física sensorial e mental.

A lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 estabelece os direitos básicos das pessoas com deficiência. Segundo seu artigo 8º *constitui crime punível com reclusão de 1 a 4 anos e multa:*

a) recusar, suspender, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, porque é portador de deficiência.

b) Impedir o acesso a qualquer cargo público, porque é portador de deficiência.

c) Negar trabalho ou emprego, porque é portador de deficiência.

d) Recusar, retardar ou dificultar a internação hospitalar ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar ou ambulatorial, quando possível, a pessoa portadora de deficiência.

A inclusão escolar é a afirmação do princípio internacional de educação de qualidade como um direito de *todos*. Este princípio foi oficialmente formalizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na conferência de Jomtiem, Tailândia, em 1990.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, o campo educacional procura conscientizar o mundo a respeito do paradigma da inclusão (Sasaki 1999).

Com isso, a educação passou por um período de mudanças em sua estrutura, abrindo espaço para a integração do aluno com deficiência no

ensino regular, com pessoal e serviços de apoio destinados às suas necessidades especiais. (CORDE 1996)

Segundo Souza e Prieto (2002), e com relação à educação, o parágrafo 1º do artigo 58 da lei federal 9.394/96 determina que

“O poder público, havendo necessidade, é obrigado a equipar a escola, visando o atendimento eficaz da pessoa com deficiência, além deste ter os mesmos benefícios conferidos aos demais educandos, incluindo material escolar, transporte, merenda escolar, e bolsas de estudo, como assegura o Decreto Federal 3.298/99, no seu artigo 24, inciso VI”.

Ainda é garantido por lei o direito da pessoa com deficiência à educação profissional (Art. 59, inciso IV da Lei Federal 9.394/96 e artigo 28 do Decreto 3.298/99) e à educação superior, tanto em escolas públicas como privadas, em todas as suas modalidades (art. 44 da Lei Federal 9.394/96 e art. 27 do Decreto 3.298/99). Além disso, as instituições de ensino têm o dever de oferecer as condições necessárias às pessoas com deficiência, no caso de realização de provas ou exames de seleção, conforme o art. 27 do Decreto 3.298/99. Nesse caso a pessoa deve solicitar as adaptações previamente.

Torres (2001), relatou ao tratar da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que 155 governos assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir uma “educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos”. Para a autora, o princípio da Educação para Todos veio *“dinamizar um processo de expansão e reforma educativa”*.

Embora o conceito de Educação para Todos tenha ganhado destaque mundial, nem todos os países transformaram teoria em prática, e aqueles que o fizeram, encontram-se em dificuldades.

Ainda segundo Torres (2001), não há uma percepção dos países industrializados de que “Educação para Todos” vai além de conseguir que todas as crianças estejam na escola, que o mais importante é o conceito de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

A proposta da Conferência Mundial é que:

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá poder aproveitar as oportunidades educativas destinadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades englobam tanto as ferramentas essenciais para aprendizagem (tais como: alfabetização, expressão oral, cálculo e solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) de que os seres humanos necessitam para sobreviver, desenvolver todas as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, tomar decisões e continuar aprendendo. A maneira de alcançar as necessidades básicas de aprendizagem e de satisfazê-las varia de acordo com cada país e cultura e mudam, inevitavelmente, com o passar do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades fortalece as pessoas em suas capacidades e lhes confere a responsabilidade de respeitar e desenvolver suas heranças culturais, lingüísticas e espirituais comuns, promover a educação dos demais, defender a causa da justiça social, proteger o meio ambiente e ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos diferentes dos seus, zelando pelo respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos normalmente aceitos, e trabalhando pela paz e pela solidariedade internacional em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo não menos essencial do desenvolvimento educativo é o da transmissão e enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Sobre esses valores os indivíduos e a sociedade fundamentam sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais que um fim em si mesmo. É o alicerce da aprendizagem permanente e do desenvolvimento humano sobre o qual os países podem construir, de maneira sistemática, outros níveis e tipos de educação e capacitação (Artigo 1º, Declaração Mundial sobre a “Educação para Todos”). (Torres, 2001:19)

Para que esses objetivos fossem alcançados, algumas estratégias foram definidas na Conferência, entre elas se destacam:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos.

- Dar prioridade a meninas e mulheres.
- Dar atenção especial aos grupos desamparados e às pessoas com algum tipo de deficiência.
- Concentrar a atenção mais na aprendizagem que em aspectos formais.
- Valorizar o ambiente para aprendizagem.

A acessibilidade também é importante para que a inclusão aconteça na prática. Algumas leis dispõem sobre este tema. A lei 10.098/00, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida às vias públicas, parques, espaços públicos, edifícios públicos ou de uso coletivo, edifícios privados, veículos de transporte coletivo e sistemas de comunicação e sinalização. Em 02 de dezembro de 2004 o decreto lei 5296 regulamentou esta lei e ainda a 10.048/00 que estabelece prioridade de atendimento para pessoas com deficiência, idosos, gestantes e lactantes, e pessoas com crianças de colo.

Sousa e Prieto (2002) referem ao tratar da lei 9394/96, que esta admite que a formação do professor de educação especial se dê apenas em nível médio, enquanto que para as outras modalidades exige a formação superior.

Segundo as autoras:

“É somente no documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, que o Conselho Nacional de Educação explicita o perfil desejado de formação dos professores que,

difficilmente seria atingido no ensino médio” (Souza e Prieto, 2002:132).

Este documento diz, em seu § 1º, que:

“São considerados professores capacitados para atuar em salas regulares com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que tiveram em sua formação conteúdos sobre educação especial adequados para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe”.

Para Santos (2003), a educação encontra-se perante um desafio: conseguir que todos os alunos tenham educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, ao mesmo tempo em que sejam respeitadas as diferenças culturais, sociais e individuais, que configuram a base das necessidades educacionais especiais.

Para a autora:

“Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção das pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena”. (Santos, 2003:64-65).

Neste sentido, completa Santos, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Em 2003, o projeto de Lei do Senador Paulo Paim, em tramitação no Congresso Nacional, avança ao propor o uso do termo ‘pessoa com deficiência’ no Estatuto da Pessoa com Deficiência, termo já utilizado pelos

profissionais e comunidade científica.

Em vista da existência de leis que garantem o direito das pessoas com deficiência, duas posições emergem do debate da inclusão: a primeira é que as pessoas com deficiência têm o *direito* de estudar em escola regular, e a segunda, da inclusão total, é que todos os alunos com deficiência *devem* estar nesta modalidade de ensino. Ter o direito não é necessariamente ter o dever.

2.5 BENEFÍCIOS E LIMITAÇÕES DA INCLUSÃO

Na literatura podemos encontrar divergências entre os autores com relação aos benefícios da inclusão para a pessoa com deficiência. Enquanto alguns defendem a inclusão total, independentemente do tipo e grau de deficiência, outros defendem que a inclusão escolar deve ser apenas dos que podem se beneficiar desta.

Kozlowski (1995) acredita que para decidir sobre a inserção ou não das crianças com deficiência em escolas/classes especiais, deve-se considerar não apenas a comunicação, mas também as técnicas de ensino pedagógicas e de princípios educativos gerais.

Para Nowell e Joseph (1997), a falta de regulamentação não significa que a inclusão é apropriada para todas as crianças. Os pais devem tomar esta decisão baseada em informações, devem considerar todas as opiniões e discussões realizadas com os profissionais da educação.

Para os autores, a pergunta que deve ser feita é se o ambiente do ensino regular proverá o desenvolvimento intelectual, social e emocional

que a pessoa com deficiência necessita e tem direito, e, para respondê-la, vários aspectos deverão ser considerados. Sem considerar estes vários aspectos, relacionados aos benefícios e limitações da inclusão, não há como supor ser esta adequada ou não.

Mantoan (1997) afirma que devemos *“propiciar ao aluno experiências num ambiente escolar adaptado às suas necessidades”*, e que isto requer da escola a reestruturação de alguns conceitos, como o de ensino e aprendizagem, e postura dos professores. Desta maneira, teremos uma escola especializada em todos os alunos, não apenas nos com deficiência, sendo o resultado disto à inclusão. Para a autora:

“A educação para todos só acontece nas escolas que são especializadas em todos os alunos”.(Mantoan, 1997:49).

De acordo com Schwartzman (1997), o problema está em discutir a inserção dos portadores de deficiências mais severas, e defende que a possibilidade e a oportunidade de uma integração para estas pessoas possam ser discutidas caso - a - caso. Remete-se então às pessoas com deficiência auditiva, dizendo que embora alguns possam ser facilmente inseridos no ensino regular, outros necessitarão de um ambiente altamente diferenciado com utilização de equipamentos especificamente adaptados às suas necessidades.

O autor completa refletindo que quando o grupo a ser integrado é aquele com prejuízos mais severos, esta idéia passa a ser discutível:

“Uma integração neste nível exigiria, antes de qualquer coisa, uma mudança radical na forma como a sociedade atual trata este assunto” (Schwartzman, 1997:64).

Embora ainda haja tantas controvérsias com relação à integração e/ou inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, a realidade é que, por força de lei, estas crianças vêm sendo absorvidas pelo sistema de ensino, que, para Schwartzmann (1997) infelizmente não consegue dar conta, atualmente, nem dos ditos “normais”, e que pretensamente procura uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial.

Segundo Saint-Laurent (1997),

“Quando a inclusão é guiada por um sólido modelo teórico de aprendizagem e de ensino, ela se constitui para os pesquisadores em educação e os agentes escolares em uma nova forma de responder às necessidades dos alunos especiais”.

A autora prossegue citando Skrtic et al (1996) que coloca que:

“Mais que um novo modelo de serviço aos alunos especiais, a inclusão corresponde ao novo contexto sócio cultural que emerge no início do século 21”.(Saint-Laurent, 1997:73).

Nowell & Joseph (1997) questionam de quem seria o papel de optar pela inclusão. Para eles, a falta de regulamentação não significa que a inclusão é apropriada para todas as crianças. Acreditam que os pais devem tomar esta decisão baseados em informações, devem considerar todas as opiniões e discussões realizadas com os profissionais da educação.

“Se os representantes locais da educação não concordarem com a inclusão, e os pais continuarem acreditando nesta como um direito, eles podem abrir um processo para mudar a opinião dos representantes da educação e vice-versa”. (Nowell & Joseph, 1997)

Nowell & Joseph (1997) ainda levantam quais seriam os benefícios e

as limitações da inclusão da pessoa com deficiência auditiva. Dentre os benefícios levantam a oportunidade de estarem com ouvintes, o que ajuda a desenvolver as habilidades de criação e de aprenderem a viver dentro dos padrões do mundo ouvinte.

Dentre as limitações da inclusão citam a possibilidade de isolamento dos professores, alunos ouvintes e outros membros da comunidade escolar, a necessidade de intérprete e a disponibilidade e a qualidade dos profissionais da escola.

Carvalho (1998) acredita que é responsabilidade da escola identificar as barreiras existentes e eliminá-las, para favorecer assim a aprendizagem dos alunos. A autora realizou uma pesquisa com professores, e referiu que 80% dos entrevistados manifestaram necessidade de capacitação profissional tendo isto sido interpretado pela autora como uma evidência do despreparo do professor.

Além disso, em entrevista realizada com surdos, estes identificaram como barreiras à educação escolar o desconhecimento pelos professores da língua de sinais, referindo ainda que fora da escola a compreensão do mundo e da vida também é problemática, pois todo o processo comunicativo está comprometido. Nestas entrevistas, os surdos discordaram da idéia de que bastaria usar a língua de sinais, e reiteraram que a integração exige a prática da educação com bilingüismo. Dizem que se sentem mais seguros nas escolas ou classes especiais, embora não aprendam como gostariam, pelo menos se sentem entre iguais.

As leis que tratam da inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino regular levantam uma polêmica por não serem claras em suas definições. Werneck (1997) afirma que ao usarem o termo “*preferencialmente*”, abrem a possibilidade de a escola aceitar ou não o

aluno, mas por outro lado, a lei 7853/89 diz que recusar o aluno é crime. Para ela, a formação e a capacitação docente é a meta principal para um sistema educacional que inclua a todos.

Abranches e col. (2000) relatam que através da resolução 45/91, a ONU estabeleceu que por volta do ano 2010 devesse estar concluindo o processo de construção de uma sociedade para todos a sociedade inclusiva.

Apesar dos avanços obtidos na democratização do acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola, muitas dificuldades ainda são encontradas, cuja superação exigirá de toda a sociedade um esforço conjunto.

Azevedo (2000) constatou que na concepção de educação ainda prevalece a integração frente à inclusão. 42,8% dos informantes pesquisados – pessoas com vínculos com instituições assistenciais, participação na administração municipal e representatividade política – têm essa visão unilateral de educação, enquanto que apenas 23,8% defendem a inclusão, compreendendo que a “educação é um direito de todos”.

Segundo pesquisa realizada por Araújo (2001), no município de Mauá, com professores de escolas estaduais de 1ª a 4ª séries, constatou-se que 50% dos docentes afirmam não receber nenhum tipo de orientação específica com relação aos alunos com necessidades especiais. Os demais afirmam ter recebido poucas orientações, e que estas deixam muito a desejar por não serem suficientes para o trabalho em sala de aula.

Referem ainda que as dificuldades encontradas para a inclusão destas pessoas são os problemas de comunicação, falta de orientação específica, número de alunos na sala de aula, sensação de impotência,

dificuldade em conciliar o atendimento à classe e à criança com necessidades especiais.

Martins (2001) acredita que:

“Uma escola inclusiva é aquela que educa todos em classes regulares, onde todos têm oportunidades educacionais adequadas, possuem desafios a vencer de maneira coerente com as suas condições, recebem apoio juntamente com seus professores, são aceitos e ajudados pelos demais membros da escola” (Martins, 2001:30).

Segundo Lima (2002), embora exista uma legislação específica que garanta a entrada e a permanência das crianças com deficiência nas escolas regulares, estas não se encontram estruturadas para recebê-las e seus profissionais não são adequadamente preparados para trabalhar com os alunos.

Lima (2002) entende que como indivíduos, todos os alunos são diferentes, mas que até a entrada de um aluno com deficiência em uma sala regular, os professores continuam com as mesmas práticas, trabalham com a homogeneidade, e têm dificuldade em avaliar o próprio trabalho.

“A presença de um aluno com deficiência traz à tona a incapacidade em se trabalhar com as variáveis individuais. O professor do Ensino Regular se sente incapaz e aturdido com tantas informações e orientações supostamente novas, mas que, na verdade, já deveriam fazer parte de sua prática diária”. (Lima, 2002: 108).

2.6 DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM

Vygotsky (1991) acredita que a linguagem se constrói por meio das vivências da criança com seu meio, assim como toda a aprendizagem. Para o autor, essas vivências ocorrem no espaço interativo, ou seja, nas interações que as crianças fazem com os adultos e com outras crianças. Para o autor, a linguagem vai se configurando como um aporte básico do desenvolvimento cognitivo, já que permite à criança, entre

outras

funções, perceber a realidade através das categorias lingüísticas e planejar e regular suas atividade.

Para Wood (1992) o mais importante não é a forma de comunicação, mas a qualidade com que esta ocorre entre os seus interlocutores.

Segundo Devine (1993), a aprendizagem do bebê inicia-se logo após o nascimento; ouvindo sons e vozes a criança aprende sua língua materna, e com o tempo aprenderá a conversar através do murmúrio, do balbucio e da imitação das vozes que ouve.

Faria (1994), baseada na teoria piagetiana, define linguagem como uma:

“Forma de representação que consiste em um sistema de significações no qual a palavra funciona como significante, porque permite ao sujeito evocar verbalmente objetos e acontecimentos ausentes”.(Faria, 1994:21)

Nesta visão, a linguagem é uma conseqüência do desenvolvimento do pensamento.

Valmaseda (1995) refere-se à importância da linguagem, dizendo que é através desta que “a criança pode expressar seus sentimentos e explicar suas reações aos demais, conhecer diferentes pontos de vista e aprender valores e normas. Pode também dirigir e reorganizar seu pensamento, controlar sua conduta, favorecendo, assim, uma aprendizagem cada vez mais consciente”.

Define comunicação como as condutas que a criança ou o adulto realizam, intencionalmente, para afetar a conduta de outra pessoa, com o fim de que esta receba a informação; e linguagem como algo mais que falar ou entender a fala dos outros.

“Definimos a linguagem como uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente aceito” (*Valmaseda, 1995: 127*)

Rizkallah (1995) afirma que por ser a fala a modalidade de comunicação mais usada, nos tornamos dependentes da audição. Desta forma, a criança que não houve tem uma ruptura na mediação para aprendizagem. Para a autora, a mediação do adulto deve levar a criança à construção de um sistema de símbolos, para que eficientemente receba e transmita conhecimentos pela linguagem.

Góes e Souza (1998) observaram que na interação do ouvinte com a pessoa com deficiência auditiva, ao invés de um trabalho efetivo da linguagem sobre o mundo e sobre a própria linguagem, os interlocutores realizam árduas operações para a construção de uma “língua”.

Brito e Dessen (1999) relatam que a comunicação entre crianças surdas e suas mães são menos igualitárias e espontâneas, mais reguladoras e controladoras do que as que mantêm com as crianças ouvintes. Para os autores, as mães ouvintes de crianças surdas, ao invés de dirigirem o foco de sua atenção para o processo interativo, o dirigem para o resultado da interação.

Segundo Guerra e col. (2000a), o desenvolvimento de linguagem e de fala, apesar de intimamente ligados, caminha de certa forma separado. Para as autoras, a linguagem é o aspecto mais amplo, enquanto que a fala é apenas uma forma de manifestação desta. Definem linguagem como a capacidade que o indivíduo tem de se comunicar e de estruturar suas idéias. Em estudos realizados por Borg e col. (2002), observou-se que o desenvolvimento da linguagem inicia cedo, pelo balbúcio, o que indica um padrão universal do desenvolvimento das habilidades de linguagem das crianças. Para os autores, sílabas, fonemas simples e prosódia parecem

aparecer na mesma ordem e aproximadamente na mesma idade em todas as línguas estudadas, havendo apenas uma variação individual quanto ao período de compreensão das diferenças semânticas que são sinalizadas pelas diferenças fonéticas.

2.6.1 DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM DO SURDO

Trenche (1995) refere que “os problemas em relação à linguagem e à constituição da língua não são decorrentes apenas dos limites impostos pela surdez ao acesso à oralidade, mas, sobretudo, das alterações que se desencadeiam no processo interativo da criança surda com os ouvintes”. Relata que durante mais de um século a educação de crianças surdas baseou-se na aprendizagem da linguagem oral, e esta era vista como requisito para a integração no mundo ouvinte.

“O uso exclusivo da linguagem oral para a compreensão e expressão foi, assim considerado, tanto como o princípio fundamental para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda como para sua inserção no meio social”. (Trenche, 1995:127)

Várias abordagens podem ser feitas quando falamos da comunicação do surdo. Na abordagem oralista enfatiza-se a linguagem oral, e a aquisição da fala é imprescindível para o desenvolvimento do surdo. Os sinais são proibidos e a compreensão se dá pelo treinamento auditivo e leitura orofacial.

Segundo Trenche (1995), a abordagem oralista dominou a educação de surdos tanto na Europa como na América do Norte desde 1880 quando no Congresso Internacional sobre surdos foi aprovado, obrigatoriamente, o uso exclusivo da linguagem oral na Educação de surdos. Apenas na década

de 60 observou-se uma mudança significativa na educação de surdos, visto a insatisfação dos resultados obtidos até então. Neste período, começou a se pensar na possibilidade de usar um sistema que combinasse sinais e fala.

A comunicação total então passa a ser utilizada, e é definida através do uso simultâneo de sinais, fala e outras formas de expressão, geralmente prevalecendo a parte relativa a substantivos verbos principais e adjetivos.

Para Trenché (1995) a comunicação total levou à proposta de uma outra abordagem na educação de surdos, o bilingüismo, que é a exposição do surdo a diferentes línguas, sendo a primeira de sinais. Esta mudança ocorreu devido à polêmica desencadeada de um lado pela rejeição à comunicação total, de outro pela reivindicação dos surdos pelo direito de usarem a língua de sinais

Martín e Marchesi (1995) referem que os problemas da linguagem têm especial relevância para explicar os atrasos na aprendizagem. Para eles, as dificuldades na comunicação inicial, nas primeiras interações sociais na aquisição e desenvolvimento de um código lingüístico progressivamente internalizado, atrasam e entorpecem os processos de internalização das funções psicológicas de planejamento e de regulação da atividade cognitiva.

Gordo e col. (1999) apontam para a importância dos familiares receberem informações sobre a deficiência auditiva, as opções de comunicação e intervenção educacional disponíveis, devendo ainda ser dada atenção particular para a área de aquisição de linguagem e habilidades de comunicação.

Barbosa e col. (2002) referem que se tem por princípio que a pessoa surda deva ter o processo ensino - aprendizagem na sua primeira língua, que é a língua de sinais, para que possa dar-lhe o direito e as condições de poder utilizar diferentes línguas, levando em conta suas características.

Para os autores, *“a língua de sinais é reconhecida como uma língua*

verdadeira com itens lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos". (Barbosa 2002:148), e a criança surda exposta a esta língua a adquire

da mesma forma que a ouvinte adquire a língua oral.

Zheng e Goldin – Meadow (2002) entendem que a criança é capaz de aprender qualquer língua a que seja exposta, e isto inclui a língua de sinais. Para os autores, o fato da criança perceber precocemente as peculiaridades da língua que está aprendendo, não implica que faça, necessariamente, aproximações sem bases ou predisposições.

"A criança surda que nunca foi exposta a estímulos lingüísticos convencionais é capaz de produzir um sistema próprio de comunicação, chamado de sinais caseiros. Estes sistemas caseiros são similares à linguagem natural em vários aspectos". (Zheng e Goldin-Meadow, 2002:27)

Ainda para Zheng e Goldin – Meadow (2002) as crianças surdas não expostas a um modelo de linguagem convencional são capazes de criar gestos para se comunicarem. Os gestos criados por elas possuem elementos semânticos e gramaticais. Em estudos realizados perceberam que crianças surdas de diferentes culturas expressam-se de maneiras semelhantes.

Lúcio (2003) refere que a mãe não ensina uma língua a seu bebê, mas que este aprende por que ela fala com ele, refere que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua natural dos surdos, por não limitá-los, porém, poucos são os ouvintes fluentes nesta língua. Apenas uma proporção muito pequena de pais de crianças surdas sabe falar corretamente a língua. Com isso, a criança cresce em um ambiente em que não tem acesso ao português oral, nem tampouco a LIBRAS, que leva

vários anos para os pais dominá-la. Na escola, o problema persiste.

Leibovici (2003) acredita que a grande preocupação da família em relação ao seu filho surdo é a expectativa do desenvolvimento da linguagem oral. Relata que evidências clínicas demonstram a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem, e que se neste período os estímulos não estiverem presentes, as estruturas cerebrais se desenvolvem fora do padrão normal.

Para o autor, a língua oral embora extremamente necessária, pode nunca ser perfeitamente dominada pelo surdo devido ao seu aprendizado lento. Acredita que a língua de sinais seria a língua que o surdo poderia dominar plenamente, sem obstáculos, e que esta serviria para todas as suas necessidades cognitivas e de comunicação.

Romand (2003) diz que a educação das crianças surdas e a escolha do bilingüismo levantam questões complexas que devem ser tratadas longe das polêmicas e da militância. Para a autora, a interação de duas línguas (sinais e português) favorece a tranquilidade psicológica das crianças, a aquisição do vocabulário e dos conceitos lingüísticos, sua curiosidade para os conhecimentos e a cultura geral, não sendo a língua de sinais um obstáculo à aquisição de oralização.

A autora conclui que a criança que recebe a língua de sinais precocemente tem meios de evocar acontecimentos bem antes de poder dizê-los oralmente.

2.7 DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM ESCRITA

O código gráfico é uma das formas mais aprimoradas da comunicação humana.

Sacalowski (2000)

Ferreiro (1985) verificou que a criança elabora diferentes hipóteses sobre a leitura e escrita, as quais contrapondo com a escrita padrão vão se modificando, até que a criança seja capaz de compreender o sistema gráfico de sua língua.

Segundo Feldman e col. (1987), a criança apresenta-se pronta para a aquisição do código gráfico por volta dos seis anos, pois nesta idade já atingiu a maturidade neurológica, lingüística, perceptual e de estruturação lógica necessária para esta tarefa.

Smolka (1993) refere que as crianças de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental trazem em sua forma de escrever marcas da oralidade, o que demonstra o apoio feito na linguagem oral nos primeiros anos de aprendizagem da escrita.

Para Martín e Marchesi (1995) os problemas da linguagem têm especial relevância para explicar os atrasos na aprendizagem. As dificuldades na comunicação inicial, nas primeiras interações sociais, na aquisição e desenvolvimento de um código lingüístico progressivamente internalizado, atrasam e entorpecem os processos de internalizado das funções psicológicas de planejamento e de regulação da atividade cognitiva.

O autor refere que para que a aprendizagem da leitura e escrita se dê é necessário que se tenha a representação interna do estímulo recebido. Quando nos deparamos com uma palavra escrita, o que comparamos com a

representação interna não é a palavra escrita, mas sim a nossa reconstrução oral dessa palavra. De forma mais gráfica.

Valmaseda (1995) acredita que a escrita é uma forma particular de linguagem, pois implica em um uso descontextualizado desta em que o significado reside ou repousa no significado formal das palavras não no contexto em que é enunciado. Para o autor esta pressupõe uma linguagem mais formal e organizada, exige um nível maior de planejamento, a velocidade de produção é mais lenta e permite uma maior regulação.

“Aprender a ler é algo mais que adquirir um sistema de representação, envolve a capacidade de usar a linguagem de maneira mais consciente, deliberada, formal e contextualizada. Como consequência, os objetivos educacionais não deveriam concentrar-se somente na aprendizagem dos códigos ou no uso adaptativo desse sistema de comunicação”.(Valamaseda, 1995:84).

Trenche (1998) relata que a criança surda chega à fase escolar sem possuir uma língua minimamente sistematizada. Para a autora as alterações no processo de interlocução influenciarão o modo como ela vai construir a língua escrita.

Sacalowski (2000) refere que a integridade dos órgãos sensoriais e do sistema nervoso central, a maturidade e o método de alfabetização, e o desenvolvimento da linguagem oral exercem grande influência sobre o processo de aquisição do código gráfico.

Romand (2003) coloca sobre a importância da escrita em nossa sociedade e que não saber usá-la causa exclusão social. Para ela escrever é produzir um texto colocar o pensamento em palavras. Escrever é uma atividade complexa que mobiliza muitas operações intelectuais que nos remete a competências de comunicação e lingüísticas: domínio de uma língua e domínio da leitura.

“Escrever exige saber administrar uma série de enunciados respeitando as exigências da língua, mobilizando assim o nível fonológico _ correspondência oral-escrita_, semântico _ relação significante e significado e morfossintático _ relação dos sinais entre eles e pragmático _, a coerência e pertinência da mensagem.”
(Romand, 2003:187)

A autora refere que a escrita desempenha um papel particular no ensino da linguagem para crianças surdas, pois torna visível a língua que elas não ouvem.

3. MÉTODOS

Neste capítulo serão apresentados o material e método do presente estudo, que se constituiu da avaliação de 40 crianças com deficiência auditiva de grau severo a profundo, tendo sido observado para a classificação do grau a média dos limiares tonais das frequências de 500, 1000 e 2000 Hz, sendo considerado como severo os valores que se encontrassem entre 71 e 90 dBNA e profundo acima de 91 dBNA.

Foram avaliados 20 alunos do ensino regular e 19 alunos do ensino especial, com no mínimo dois anos de escolarização na modalidade, sendo que todos possuíam acompanhamento fonoaudiológico. Além disso, foi entregue um questionário ao professor responsável pela sala de aula. Todos os procedimentos realizados foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética da UNIFESP-EPM - Processo nº. 1174/03. (Anexo I)

Caracterização da amostra e Coleta de Dados

As crianças com deficiência auditiva que estudam no ensino regular são atendidas por fonoaudiólogas do Centro Municipal de Educação Inclusiva “Cleber da Silva” na cidade de Mauá – SP. O município tem como política a inclusão, e todas as crianças de 0 a 6 anos são incluídas na rede regular de ensino, havendo opção para o ensino especial somente após os 7 anos. Tendo em vista que as crianças vêm ao Centro para atendimento terapêutico, iniciaram-se as testagens no próprio local, sendo que antes do primeiro contato com a criança, a mãe ou responsável foi

informada da pesquisa a ser realizada e solicitada a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo II).

Das crianças que estudam em escola especial e que foram avaliadas, 10 são alunas da Escola de Ensino Básico “Anne Sullivan”, no município de São Caetano do Sul, e 9 da EMEBE “Neuza Basseto”, no município de São Bernardo do Campo. As coordenadoras das escolas autorizaram a realização da pesquisa e repassaram o termo de consentimento livre e esclarecido aos pais, sendo que dos 31 termos enviados apenas 20 foram autorizados, e das 20 crianças autorizadas, 19 foram avaliadas, visto que uma delas faltou à escola nos três dias programados para as avaliações.

Assim, a amostra foi composta aleatoriamente, conforme autorização do responsável, perfazendo o total de 20 crianças com deficiência auditiva que estudam no ensino regular e 19 crianças do ensino especial.

Iniciou-se a coleta de dados deixando os questionários para serem preenchidos pelos professores responsáveis pela sala de aula, que também obtiveram ciência do trabalho e assinaram o termo de consentimento (Anexo III). Observou-se que por ter sido a avaliação realizada com vários alunos da mesma sala, o mesmo professor respondeu um questionário para cada criança testada, e no caso de haver mais de um responsável, solicitamos que o mesmo fosse preenchido pelo professor de língua portuguesa.

Os professores também foram esclarecidos sobre a metodologia da pesquisa e sobre sua participação na resposta ao questionário sobre inserção do aluno deficiente no ensino regular (Anexo IV)

A coleta de dados iniciou pelas crianças que estudam no ensino regular e fazem atendimento terapêutico no CEMEI Cleberson da Silva. O horário utilizado para a avaliação foi o imediatamente posterior ao horário de atendimento dos mesmos, sendo que o primeiro contato foi feito com a mãe ou responsável presente e em seguida realizada a avaliação da

criança.

Nas Escolas Municipais de Educação Básica “Anne Sullivan” e “Neuza Basseto” foi feito um primeiro contato com a direção, enviado o projeto para conhecimento e autorização e, posteriormente, marcada uma entrevista com a coordenadora da área de surdez/fonoaudiólogas. Na data da entrevista foram deixados os termos de consentimento livre e esclarecido para pais e professores, assim como os questionários a serem preenchidos. Os termos de consentimento foram repassados aos pais e após a devolução dos mesmos, marcadas as datas para a avaliação das crianças.

Todas as crianças foram avaliadas individualmente quanto ao desempenho comunicativo lingüístico oral, lingüístico gráfico e cognitivo, tendo sido usado o mesmo material e procedimento para todos. Algumas necessitaram ser avaliadas pela fonoaudióloga que a atendia, para que compreendesse melhor o que era solicitado

A composição da amostra é apresentada a seguir.

Alunos com deficiência auditiva no ensino regular e especial

Participaram do estudo 39 crianças de ambos os sexos, conforme descrito na tabela I, não tendo sido realizado nenhum controle com relação a esta característica.

TABELA I: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS AVALIADOS: CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO REGULAR E ESPECIAL SEGUNDO O GÊNERO.

SEXO	ENSINO REGULAR		ENSINO ESPECIAL	
	N	%	N	%
FEMININO	12	60,0	7	36,8
MASCULINO	8	40,0	12	63,2
TOTAL	20	100,0	19	100,0

Na tabela II relacionaram-se os alunos dos dois grupos, de acordo

com a variável faixa etária.

TABELA II: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS AVALIADOS: CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DO ENSINO REGULAR E DO ENSINO ESPECIAL DE ACORDO COM A IDADE.

Idade (Anos)	E. regular		E. Especial	
	N.	%	N.	%
6	6	30	2	10,5
7	2	10	2	10,5
8	4	20	2	10,5
9	4	20	4	21,1
10	0	0	3	15,8
11	2	10	2	10,5
12	0	0	1	5,3
13	0	0	2	10,5
14	1	5	1	5,3
15	0	0	0	0
16	1	5	0	0
Total	20	100	19	100

Verificou-se que a idade dos alunos deficientes auditivos do ensino regular variou de 6 a 16 anos e a faixa etária dos alunos com deficiência auditiva do Ensino Especial foi de 6 a 14 anos.

Com relação à escolaridade, como pode ser observado na Tabela III, foram avaliados alunos da fase III (pré-escola) à 4ª série do Ensino Fundamental.

TABELA III: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS ESTUDADOS: CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DO ENSINO REGULAR E DO ENSINO ESPECIAL.

Série	E. Regular		E. Especial	
	N	%	N	%
Pré (Fase III)	7	35	1	5,3
1ª	6	30	3	15,8
2ª	2	10	5	26,3
3ª	3	15	6	31,6
4ª	2	10	4	21,0
Total	20	100	19	100,0

- **Procedimentos de avaliação dos alunos com deficiência auditiva do ensino regular e do ensino especial**

Para a avaliação dos alunos que compuseram a amostra optou-se por utilizar procedimentos que fornecessem dados sobre o desempenho comunicativo – lingüístico e cognitivo. A observação desses aspectos é importante neste estudo por estarem relacionadas diretamente ao aprendizado.

Desta maneira, os procedimentos empregados na avaliação dos alunos envolveram aspectos comunicativos e lingüísticos conforme proposto por Chiari (1987) (Anexo V), aplicação das provas piagetianas de transvasamento, conservação de massa e inclusão de classes (Anexo VI). Todos os procedimentos foram aplicados individualmente por uma única examinadora e na ordem que se apresenta a seguir.

Todas as ordens foram dadas simultaneamente em português oral e LIBRAS independente da forma de comunicação do sujeito.

Aspectos comunicativos e lingüísticos

Chiari (1987) elaborou um roteiro de avaliação fonoaudiológica para candidatos a implante coclear envolvendo: desempenho comunicativo, lingüístico oral e gráfico. Os aspectos mencionados foram avaliados seguindo o protocolo proposto pela autora.

Assim, quanto à comunicação verbal/não verbal, foi feito o registro da observação dos sujeitos em situações de comunicação espontânea e dirigida, enfocando atividades de seu cotidiano. Solicitou-se que a criança fizesse um desenho livre e a conversa foi dirigida a partir das situações

criadas espontaneamente.

A comunicação gráfica foi observada através da leitura e produção de palavras, frases e textos a partir de figuras, da associação de palavras e frases impressas a cartões temáticos e de respostas oral-gestuais a perguntas escritas, sendo que foram utilizadas as mesmas figuras e cartões para todas as crianças.

No caso de indivíduos não alfabetizados ou parcialmente alfabetizados as tarefas de escrita foram adaptadas ao nível de conhecimento que o indivíduo apresentou.

Provas Piagetianas

Com relação às provas piagetianas os procedimentos empregados foram adaptações realizadas por Sacaloski (2001) dos descritos por Weiss (1992), e as explicações aos sujeitos foram feitas utilizando fala e LIBRAS, a fim de garantir a compreensão das tarefas.

Escolhemos dentre as provas piagetianas aquelas cuja compreensão dependiam menos do domínio da linguagem oral e estavam mais diretamente relacionadas ao aprendizado, na medida em que através das mesmas pôde-se observar se a criança apresentava pensamento lógico e abstrato, capacidade de respeitar regras considerando o todo e não apenas parte deste. Todos estes aspectos estão diretamente relacionados ao aprendizado da linguagem escrita e da matemática, conhecimentos exigidos durante o ensino fundamental.

A. Transvasamento

Para esta tarefa foram empregados 3 potes plásticos sendo 2 estreitos e altos, um baixo e largo.

Foram colocados 400 ml de água em cada um dos potes estreitos e foi perguntado ao indivíduo se havia a mesma quantidade de líquido nos dois potes.

Em seguida, a examinadora passou a água de um dos potes estreitos para o largo. Colocou os potes lado a lado e solicitou que o sujeito referisse se em um dos potes havia mais água ou se havia a mesma quantidade.

A avaliadora contra-argumentou frente às respostas do indivíduo e, posteriormente, passou a água novamente para o tubo estreito, perguntando ao indivíduo se havia a mesma quantidade.

As respostas foram anotadas numa folha de registro e classificadas em:

Conservativas: Conseguiu perceber que havia a mesma quantidade, justificando que a examinadora não tirou ou colocou mais água, mas pela diferença dos potes;

Intermediárias: Houve dúvidas quanto ao julgamento de quantidade e suas justificativas não foram claras;

Não conservativas: O indivíduo avaliado considerou que o pote mais estreito continha mais líquido.

Os mesmos procedimentos foram utilizados para todas as crianças.

B. Quantidade de matéria

Para a avaliação deste aspecto foram necessárias duas bolas de 20 gramas de massa plástica de cores diferentes.

Foi solicitado ao indivíduo testado que observasse as duas bolas e

referisse se possuíam a mesma quantidade de massa.

Em seguida o examinador transformou a bola em uma “salsicha” na presença do sujeito, e perguntou se ambas possuíam a mesma quantidade de massa.

A examinadora contra-argumentou a partir das respostas obtidas e, quando necessário, realizou o retorno empírico transformando novamente a “salsicha” em bola.

As condutas foram classificadas em conservativas, não conservativas e intermediárias sendo definidas da seguinte maneira:

Conservativas: Conseguiu perceber que havia a mesma quantidade, justificando que a examinadora não tirou ou colocou mais massa, apenas alterou sua forma.

Intermediárias: Houve dúvidas quanto ao julgamento de quantidade, ora considerou que eram iguais, ora que eram diferentes.

Não conservativas: O indivíduo avaliado considerou que a “salsicha” tinha mais massa por ser mais comprida ou que a bola tinha mais massa por ser mais alta, ou seja, uma das quantidades foi julgada maior que a outra.

Os mesmos procedimentos foram utilizados para todas as crianças.

C. Inclusão de classes

Foi utilizada uma mesma prancha para todas as crianças contendo o desenho de 10 leões e 5 tartarugas.

Inicialmente o desenho foi explorado junto ao sujeito através de perguntas sobre os animais envolvidos.

Em seguida foi perguntado se na figura havia mais animais ou leões.
Caso o indivíduo respondesse que havia mais leões foi feita a pergunta:

“Mas as tartarugas não são animais?”

Baseado nesta resposta foi feito à contra-argumentação.

A classificação das respostas foi feita da seguinte forma:

Ausência de quantificação inclusiva: O indivíduo comparou as duas classes, mas referiu que havia mais leões do que animais;

Condutas intermediárias: Após a contra-argumentação o indivíduo referiu que havia mais animais apesar de inicialmente responder que havia mais leões;

Presença de quantificação inclusiva: O sujeito responde adequadamente a todas as questões.

Os mesmos procedimentos foram utilizados para todas as crianças.

Questionário

Além da avaliação da criança foi aplicado um questionário contendo 11 perguntas de múltipla escolha aos professores responsáveis pela sala de aula do aluno avaliado. Os questionários foram respondidos por escrito e entregues posteriormente ao examinador.

Metodologia Estatística

O teste de qui-quadrado é indicado para verificar diferenças na distribuição de uma característica categorizada (2 ou mais categorias) em função de outra também categorizada, mede o grau de relacionamento entre as duas características, em amostras independentes. Em alguns casos o teste de qui-quadrado não pode ser aplicado em função da baixa frequência observada em algumas classificações.

Condições de aplicação do teste Qui-quadrado: O teste de Qui-quadrado deve ser utilizado quando o número de células (cruzamentos) com frequência inferior a 5 não exceder a 20% do total de células.

No caso específico de tabelas 2 x 2, temos que considerar o seguinte: Quando o total de casos for maior que 40 utilizar o teste Qui-quadrado com Correção de continuidade de Yates.

Quando o número de casos for entre 20 e 40 e nenhuma das frequências esperadas for menor que 5, utilizar o teste de Qui-quadrado com correção de Yates. Se a menor frequência esperada for menor que 5, utilizar o teste de Fisher.

Quando o número de casos for menor que 20 então utilizar o teste de Fisher. O nível de significância dos testes será de 5%.

4. RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos na coleta de dados realizada para o presente estudo. Para uma melhor compreensão dos dados este será dividido em partes, a saber:

Parte I: Estudo comparativo entre os grupos do Ensino Regular (ER) e Ensino Especial (EE) em relação às variáveis: gênero, faixa etária, série escolar e uso de próteses auditivas;

Parte II: Estudo comparativo entre os grupos (ER e EE) em relação à avaliação de linguagem oral e gráfica;

Parte III: Estudo comparativo entre os grupos (ER e EE) em relação às provas piagetianas.

Parte IV: Estudo comparativo entre os grupos (ER e EE) em relação à análise dos questionários aplicados aos professores.

Parte I: Estudo comparativo entre os grupos (ER e EE) em relação às variáveis: gênero, faixa etária, série escolar e uso de próteses auditivas.

A amostra foi composta por 39 crianças sendo 20 do ER e 19 do EE. A distribuição dos alunos com relação ao gênero (masculino x feminino) aparece descrita na tabela 1 e em relação à faixa etária na tabela 2. O resultado do teste estatístico pode ser observado na parte inferior da tabela.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A VARIÁVEL GÊNERO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Masculino	8	40,0	11	61,1
Feminino	12	60,0	7	38,9
Total	20	100,0	18	100,0

Teste de Fisher (p)=0,3300

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos quanto à distribuição dos gêneros masculino e feminino

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA.

	ER		EE	
	N	%	N	%
6 a 10	16	80,0	13	68,4
11 a 16	4	20,0	6	31,6
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,4801

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos quanto à distribuição da faixa etária

A distribuição dos alunos em relação à série escolar encontra-se descrita na tabela 3.

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À SÉRIE ESCOLAR

	ER		EE	
	N	%	N	%
pré / 1 ^a .	13	65,0	4	21,1
2 ^a . / 3 ^a . / 4 ^a .	7	35,0	15	78,9
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0095 *

Significante. O grupo de ensino especial está associado a séries mais avançadas.

Procurou-se verificar se os grupos estudados diferiam em relação a possuir próteses auditivas (tabela 4) e ao seu uso (tabela 5). O resultado da análise estatística encontra-se descrito na parte inferior da tabela.

TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS QUE POSSUEM PRÓTESES AUDITIVAS

	ER		EE	
	N	%	N	%
Sim	18	90,0	18	94,7
Não	2	10,0	1	5,3
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=10000

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos quanto a ter prótese auditiva.

TABELA 5: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO USO DAS PRÓTESES AUDITIVAS.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Usa	17	94,4	6	33,3
Não usa	1	5,6	12	66,7
Total	18	100,0	18	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0003 *

Significante. O grupo de ensino especial está associado a menor uso da prótese auditiva.

Parte II: Estudo comparativo entre os grupos (ER e EE) em relação à avaliação de linguagem oral e gráfica

A. Desempenho Comunicativo

Conforme protocolo de avaliação de linguagem aplicado nos alunos com deficiência auditiva, foi estudada a ocorrência de interação, sua forma, a habilidade de iniciar segmentos de interação, mantê-los e a habilidade de realizar troca de turnos. A distribuição dos alunos em relação à intencionalidade de interação é apresentada na tabela 6. A forma de interação mais utilizada pelo aluno (verbal ou gestual) aparece descrita na tabela 7. O resultado da análise estatística encontra-se descrito na parte inferior das tabelas.

A ocorrência da interação comunicativa e seu tipo (verbal X gestual)

aparecem ilustrados na figura 1.

TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS CONFORME A INTENCIONALIDADE DA INTERAÇÃO

	ER		EE	
	N	%	N	%
Sim	18	90,0	19	100,0
Não	2	10,0	0	0,0
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,4872

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 7: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS CONFORME A FORMA DE INTERAÇÃO

	ER		EE	
	N	%	N	%
Verbal	12	60,0	2	10,5
Gestual	8	40,0	17	89,5
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0022 *

Significante. O grupo de ensino especial está mais associada à não interação verbal.

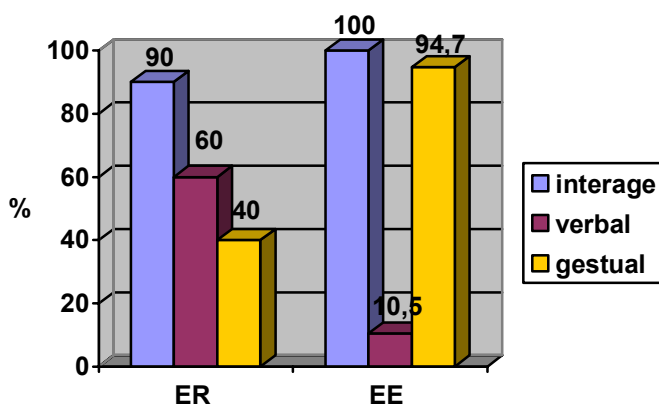


FIGURA 1 – OCORRÊNCIA DA INTERAÇÃO COMUNICATIVA E SEU TIPO (VERBAL X GESTUAL).

A distribuição dos alunos em relação à habilidade de iniciar segmentos é apresentada na tabela 8 e a manutenção dos segmentos de interação é descrita na tabela 9. Em relação à troca de turnos, a ocorrência deste comportamento em ambos os grupos aparece descrita na tabela 10. Tais habilidades são ilustradas na figura 2.

TABELA 8: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A INICIAR SEGMENTOS DE INTERAÇÃO

	ER		EE	
	N	%	N	%
Sim	16	80,0	13	68,4
Não	4	20,0	6	31,6
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,4801

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A MANTER SEGMENTOS DE INTERAÇÃO

	ER		EE	
	N	%	N	%
Sim	18	90,0	19	100,0
Não	2	10,0	0	0,0
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,4872

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A ESTABELEECER TROCA DE TURNOS

	ER		EE	
	N	%	N	%
Sim	18	90,0	18	94,7
Não	2	10,0	1	5,3
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=1,0000

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

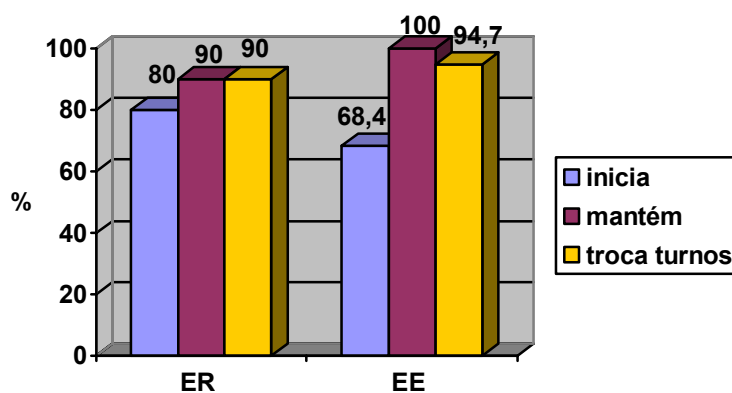


FIGURA 2 – OCORRÊNCIA DO DESEMPENHO COMUNICATIVO EM RELAÇÃO A INICIAR E MANTER SEGMENTOS DE INTERAÇÃO, E ESTABELECEER TROCA DE TURNOS NOS GRUPOS ESTUDADOS.

Os resultados das provas de compreensão da linguagem e uso de apoio de leitura labial ou gestual são descritos nas tabelas 11 e 12 e ilustrados na figura 3.

TABELA 11 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A DENOTAR COMPREENSÃO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Denota compreensão	15	75,0	9	47,4
Não denota	5	25,0	10	52,6
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,1053

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 12 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A UTILIZAR APOIO DE LEITURA LABIAL OU GESTUAL.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Utiliza apoio	13	65,0	17	89,5
Não utiliza apoio	7	35,0	2	10,5
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,1274

Não significante. Não houve diferença significativa entre os grupos.

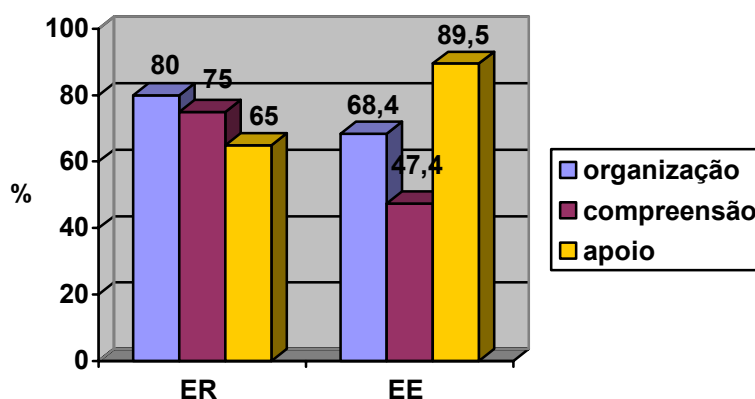


FIGURA 3 – OCORRÊNCIA DE COMPREENSÃO DE LINGUAGEM E USO DE APOIOS DE LEITURA LABIAL E/OU GESTUAL EM RELAÇÃO AOS GRUPOS

TABELA 13 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO CÓDIGO UTILIZADO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Lingüístico	10	50,0	17	89,5
Gestual	10	50,0	2	10,5
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0138 *

Significante. O grupo de ensino especial está mais associado ao uso do apoio gestual.

TABELA 14 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A CONSEGUIR FAZER-SE ENTENDER.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Faz-se entender	15	75,0	7	36,8
Não se faz entender	5	25,0	12	63,2
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0248 *

Significante. O grupo de ensino especial está mais associado a maior dificuldade de se fazer entender.

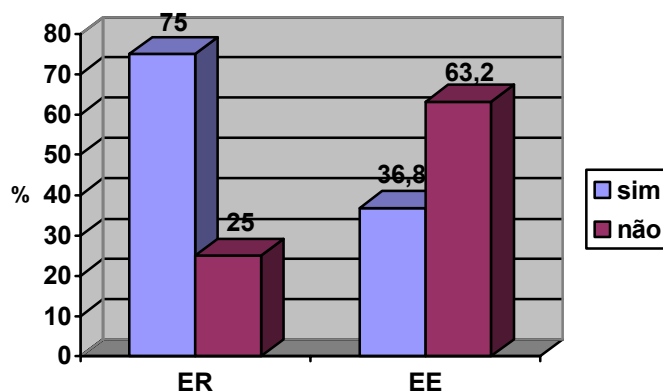


FIGURA 4 OCORRÊNCIA DO USO DA LINGUAGEM COM RELAÇÃO A FAZER-SE ENTENDER.

B. Desempenho Lingüístico Oral

O desempenho lingüístico oral foi analisado em relação à inteligibilidade de fala e a melhora da fala com padrão. A distribuição dos alunos com relação à inteligibilidade da fala está descrita na tabela 15, enquanto que a melhora da fala com padrão aparece descrita na tabela 16.

TABELA 15 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À MELHORA DE FALA COM PADRÃO

	ER		EE	
	N	%	N	%
Apresenta melhora	8	40,0	6	31,6
Não apresenta melhora	12	60,0	13	68,4
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,7411

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 16 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À INTELIGIBILIDADE DE FALA.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Inteligível	11	55,0	4	21,1
Ininteligível	9	45,0	15	78,9
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0484 *

Significante. O grupo de ensino especial está mais associado à não revelar inteligibilidade de fala.

Em relação à produção oral, analisou-se a ocorrência de alunos que utilizavam apenas vocalizações como produção oral (tabela 17), apenas nomeações (tabela 18), e frases simples (tabela 20).

TABELA 17 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A UTILIZAR APENAS VOCALIZAÇÕES

	ER		EE	
	N	%	N	%
Usa apenas vocalizações	2	10,0	8	42,1
Não usa apenas vocalizações	18	90,0	11	57,9
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0310 *

Significante. O grupo de ensino especial está mais associado à não usar apenas vocalizações

TABELA 18 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A UTILIZAR APENAS NOMEAÇÕES (ORAL).

	ER		EE	
	N	%	N	%
Usa apenas nomeações	13	65,0	4	21,1
Não usa apenas nomeações	7	35,0	15	78,9
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0095 *

Significante. O grupo de ensino especial está mais associado à não utilizar nomeação oral.

TABELA 19 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A UTILIZAR FRASES SIMPLES (ORAL)

	ER		EE	
	N	%	N	%
Utiliza frases simples	8	40,0	2	10,5
Não utiliza frases simples	12	60,0	17	89,5
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0648

Não significativa. Embora não significativa há indícios de que o grupo de ensino especial está mais associado ao não uso de frases simples.

Em relação à funcionalidade da linguagem oral para a comunicação, os resultados aparecem descritos na tabela 20.

TABELA 20- DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO AO FAZER-SE ENTENDER PELA LINGUAGEM ORAL.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Faz-se entender	10	50,0	1	5,3
Não se faz entender	10	50,0	18	94,7
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0033 *

Significante. O grupo de ensino especial está mais associado à não se fazer entender oralmente.

Já em relação à efetividade da comunicação independente do código utilizado, analisou-se a ocorrência dos alunos que se utilizavam apenas de

nomeação oral ou gestual (tabela 21) e o uso de frases simples (tabela 22).

TABELA 21 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO AO USO DE NOMEAÇÃO (ORAL OU GESTUAL)

	ER		EE	
	N	%	N	%
Usa nomeação	17	85,0	17	89,5
Não usa nomeação	3	15,0	2	10,5
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0095 *

Significante. O grupo de ensino especial está mais associado à não utilizar nomeação oral.

TABELA 22 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À UTILIZAÇÃO DE FRASES SIMPLES (ORAL OU GESTUAL).

	ER		EE	
	N	%	N	%
Usa frases	11	45,0	8	42,1
Não usa frases	9	55,0	11	57,9
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0648

Não significativa. Embora não significativa há indícios de que o grupo de ensino especial está mais associado ao não uso de frases simples.

A distribuição dos alunos em relação à compreensão da fala e do uso de leitura labial encontra-se descritas nas tabelas 23 e 24, respectivamente.

TABELA 23– DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À COMPREENSÃO DA FALA.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Compreende	11	55,0	1	5,3
Não compreende	9	45,0	18	94,7
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0013 *

Significante. O grupo de ensino especial está mais associado à não compreensão do que é falado.

TABELA 24– DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO AO USO DE LEITURA LABIAL.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Usa leitura labial	10	50,0	6	31,6
Não usa leitura labial	10	50,0	13	68,4
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,3332

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

C. Linguagem Gráfica

1. Leitura

Em relação à leitura, analisou-se a ocorrência de leitura mecânica (tabela 25), compreensão de texto (tabela 26), correspondência de cartões contendo a figura / nome impresso (tabela 27), cartão temático / nome impresso (tabela 28), e questão / cartão impresso (tabela 29). Os resultados aparecem ilustrados na figura 5.

TABELA 25 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A LER APENAS MECANICAMENTE.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Lê apenas mecanicamente	9	45,0	11	57,9
Não lê apenas mecanicamente	11	55,0	8	42,1
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,5273

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 26 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À COMPREENSÃO DA LEITURA.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Compreende a leitura	5	25,0	2	10,5
Não compreende	15	75,0	17	89,5
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,4075

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 27 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A CORRESPONDER FIGURA / NOME IMPRESSO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Corresponde	12	60,0	11	57,9
Não corresponde	8	40,0	8	42,1
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=1,0000

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 28 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A CORRESPONDER CARTÃO TEMÁTICO / NOME IMPRESSO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Corresponde	9	45,0	9	47,4
Não corresponde	11	55,0	10	52,6
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=1,0000

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 29 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A CORRESPONDER QUESTÃO / CARTÃO IMPRESSO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Corresponde	6	30,0	9	47,4
Não corresponde	14	70,0	10	52,6
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,3332

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

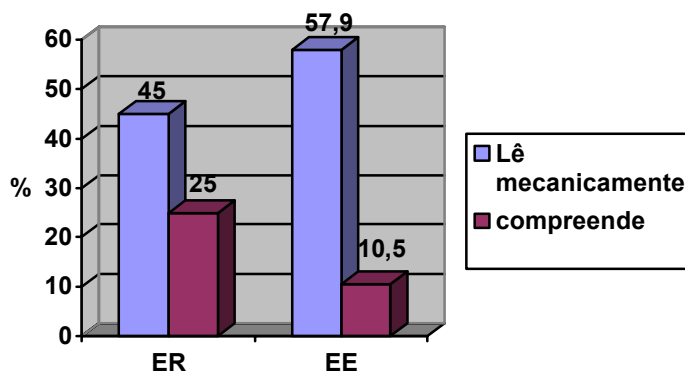


FIGURA 5 – OCORRÊNCIA DA APRENDIZAGEM DE LEITURA NOS GRUPOS ESTUDADOS

2. Escrita

Em relação à escrita foi analisada a ocorrência de escrita mecânica (tabela 30), comunicação efetiva para a escrita (tabela 31) e forma de expressão escrita. Na forma de expressão escrita observou-se a ocorrência de apenas palavras isoladas (tabela 32), justaposição de palavras (tabela 33), ou frases (tabela 34). A ocorrência da aprendizagem da escrita entre os grupos, assim como o desempenho em atividades escritas, aparece ilustrado na figura 6.

TABELA 30 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO AO ESCREVER MECANICAMENTE.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Escrita mecânica	8	40,0	14	73,7
Não escreve	12	60,0	5	26,3
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,0536

Não significativa. Embora não significativa há indícios de que o grupo de ensino especial está mais associado ao escrever mecanicamente.

TABELA 31 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A SE FAZER ENTENDER ATRAVÉS DA ESCRITA.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Faz-se entender	2	10,0	0	0,0
Não se faz entender	18	90,0	19	100,0
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,4872

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 32 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À UTILIZAÇÃO DE APENAS PALAVRAS ISOLADAS NA ESCRITA.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Usa apenas palavras isoladas	4	20,0	2	10,5
Não usa palavras isoladas	16	80,0	17	89,5
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,6614

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 33 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À UTILIZAÇÃO DE APENAS PALAVRAS JUSTAPOSTAS NA ESCRITA.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Usa apenas palavras justapostas	4	20,0	0	0,0
Não usa palavras justapostas	16	80,0	19	100,0
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,1060

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 34 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À UTILIZAÇÃO DE FRASES SIMPLES NA ESCRITA

	ER		EE	
	N	%	N	%
Usa frases simples	4	20,0	0	0,0
Não usa frases simples	16	80,0	19	100,0
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,1060

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

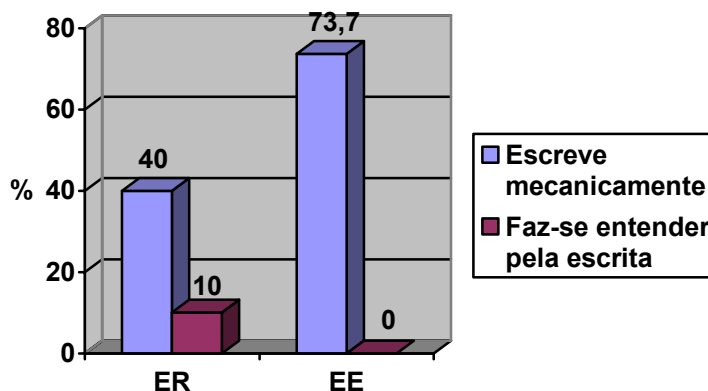


FIGURA 6– OCORRÊNCIA DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA ENTRE OS GRUPOS ESTUDADOS.

Parte III: Estudo comparativo entre os grupos com relação às provas piagetianas.

Os resultados obtidos nas provas piagetianas empregadas _ transvazamento, conservação de massa e inclusão de classes _ são apresentadas nas tabelas 35, 36 e 37 respectivamente.

TABELA 35 - DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A PROVA DE TRANSVAZAMENTO ENTRE OS GRUPOS.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Não conservativa/intermediária	18	90,0	16	84,2
Conservativa	2	10,0	3	15,8
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,6614

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos quanto à prova de transvazamento.

TABELA 36 - DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A PROVA QUANTIDADE DE MATÉRIA ENTRE OS GRUPOS.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Não conservativa/intermediária	19	95,0	17	89,5
Conservativa	1	5,0	2	10,5
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=0,6050

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos quanto à quantidade de matéria.

TABELA 37 - DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A PROVA DE INCLUSÃO DE CLASSES.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Ausência / intermediário	14	73,7	12	70,6
Presença	5	26,3	5	29,4
Total	19	100,0	17	100,0

Teste de Fisher (p)=1,0000

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos quanto à inclusão de classes.

Parte IV: Estudo comparativo entre os grupos com relação à análise dos questionários aplicados aos professores.

Um questionário com 11 perguntas fechadas fora aplicado aos professores responsáveis pela sala de aula de cada um dos alunos avaliados, sendo que apenas foram contabilizadas as questões respondidas, o que levou a uma diferença na quantidade de sujeitos por questão. Ainda foi possível para algumas questões a presença de mais de uma resposta.

Os resultados da aplicação do questionamento aos professores sobre qual o melhor local para o surdo estudar aparece descrito na tabela 38.

TABELA 38 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO AO MELHOR LOCAL PARA O SURDO ESTUDAR.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Ensino regular	14	87,5	0	0,0
Ensino especial	2	12,5	18	100,0
Total	16	100,0	18	100,0

Teste de Fisher (p)<0,0001 *

Significante. O grupo de ensino especial está associado a maior indicação de ensino especial e vice-versa.

A distribuição dos alunos em relação à forma de comunicação utilizada (oral, gestual ou ambos) na interlocução com o professor, outros alunos e outros profissionais da escola é apresentada nas tabelas 39, 40 e 41 e ilustrada nas figuras 7 a 9.

TABELA 39 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO À FORMA DE COMUNICAÇÃO COM O PROFESSOR.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Oral	2	13,3	0	00
Gestual	0	0,0	7	41,2
Ambos	13	86,7	10	58,8
Total	15	100,0	17	100,0

Não aplicável devido à baixa incidência. Quando houve uso só do gestual (7) está associado ao ensino especial e quando houve uso só do oral (2) está associado ao ensino regular.

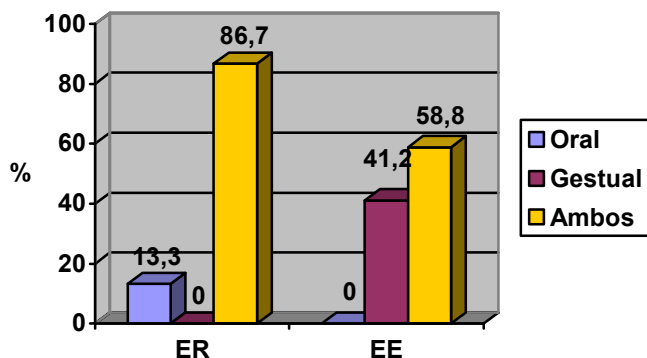


FIGURA 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS REFERENTE À FORMA DE COMUNICAÇÃO UTILIZADA ENTRE OS GRUPOS DE PROFESSORES E ALUNOS.

TABELA 40 - DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO À FORMA DE COMUNICAÇÃO COM AS OUTRAS CRIANÇAS.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Oral	1	6,7	0	0,0
Gestual	11	73,3	0	0,0
Ambos	3	20,0	16	100,0
Total	15	100,0	16	100,0

Não aplicável devido à baixa incidência. As crianças de ensino especial parecem fazer mais uso de ambas as formas.

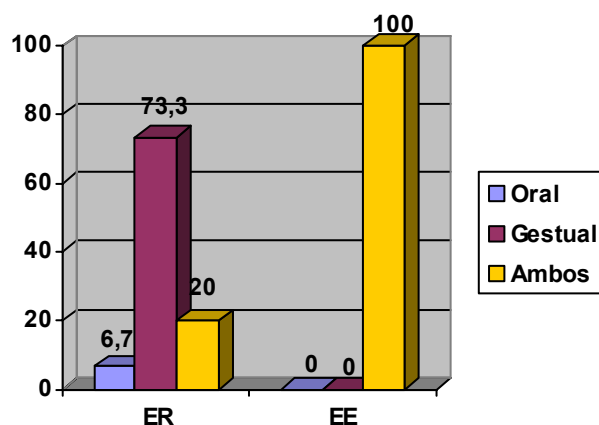


FIGURA 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS CONFORME A FORMA DE COMUNICAÇÃO COM OUTRAS CRIANÇAS.

Tabela 41 – Distribuição dos resultados com relação à forma de comunicação com outros profissionais da escola.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Oral	1	6,7	0	0,0
Gestual	3	73,3	0	0,0
Ambos	11	20,0	16	100,0
Total	15	100,0	16	100,0

Não aplicável devido à baixa incidência. As crianças de ensino especial parecem fazer mais uso de ambas as formas.

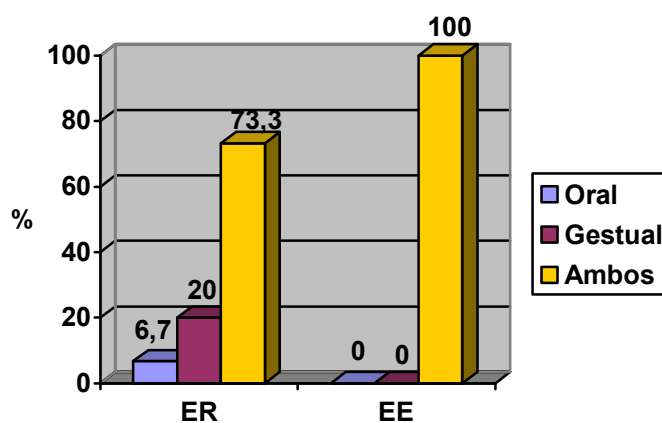


FIGURA 9 – DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS CONFORME A FORMA DE COMUNICAÇÃO COM OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA.

Os resultados apresentados nos questionários, relacionados à modificação do trabalho do professor com a presença de um aluno surdo na sala de aula, assim como o tipo de modificação realizada, é apresentado nas tabelas 42 e 43 e ilustradas na figura 10.

TABELA 42 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO À MODIFICAÇÃO DO TRABALHO COM A PRESENÇA DE ALUNO SURDO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Modificou	13	81,3	0	0,0
Não modificou	3	18,8	14	100,0
Total	16	100,0	14	100,0

Teste de Fisher (p)<0,0001 *

Significante. O grupo de ensino especial está associado a maior resposta não.

TABELA 43 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO AO TIPO DE MODIFICAÇÃO OCORRIDA NO TRABALHO COM A PRESENÇA DE ALUNO SURDO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Pedagógico	11	57,9	0	0,0
Comunicação	8	42,1	0	0,0
Total	19	100,0	0	0,0

Não aplicável. Não houve casos de modificação no grupo de ensino especial.

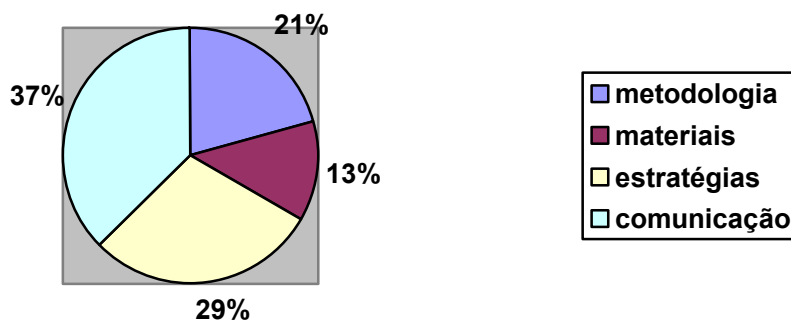


Figura 10 – Distribuição dos aspectos referidos pelos professores do ER com relação a mudanças que ocorreram com a entrada de um aluno surdo na sala de aula.

Os resultados obtidos na aplicação dos questionários em relação à forma de trabalho utilizada na sala de aula com o aluno surdo são

apresentados na tabela 44.

TABELA 44 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO À FORMA DE TRABALHO DO ALUNO NA SALA DE AULA.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Grupo / dupla	16	88,9	10	100,0
Isolada	2	11,1	0	0,0
Total	18	100,0	10	100,0

Teste de Fisher (p)=0,4849

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

A distribuição dos resultados obtidos através da análise dos questionários aplicados aos professores com relação ao aluno possuir habilidades e o tipo de habilidade apresentada está demonstrada nas tabelas 45 e 46, com relação a possuir dificuldade e o tipo de dificuldade apresentada nas tabelas 47 e 48.

TABELA 45 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO AO ALUNO SURDO POSSUIR HABILIDADES LINGÜÍSTICAS OU COGNITIVAS.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Sim	18	90,0	18	94,7
Não	2	10,0	1	5,3
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=1,0000

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 46 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO AO TIPO DE HABILIDADE APRESENTADA PELO ALUNO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Lingüístico	10	47,6	13	44,8
Cognitivo	11	52,4	16	55,2
Total	21	100,0	29	100,0

Teste de Fisher (p)=1,0000

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 47 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO AO ALUNO SURDO POSSUIR DIFICULDADES LINGÜÍSTICAS OU COGNITIVAS.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Sim	18	90,0	15	78,9
Não	2	10,0	4	21,1
Total	20	100,0	19	100,0

Teste de Fisher (p)=1,1810

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

TABELA 48 - DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ALUNO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Lingüístico	11	61,1	11	47,8
Cognitivo	7	38,9	12	52,2
Total	18	100,0	23	100,0

Teste de Fisher (p)=0,5308

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

A distribuição dos alunos em relação às atividades de recreação está descrita na tabela 49.

TABELA 49 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DE RECREAÇÃO.

	ER		EE	
	N	%	N	%
Brinca 1 amigo	3	18,8	0	0,0
Brinca com todos	13	81,2	16	100,0
Total	16	100,0	16	100,0

Teste de Fisher (p)=0,2258

Não significativa. Não houve diferença significativa entre os grupos.

5. COMENTÁRIOS

Neste capítulo será apresentada a discussão dos resultados obtidos após a avaliação dos alunos com deficiência auditiva do ensino regular e especial, bem como dos questionários aplicados aos seus professores.

Para facilitar a leitura os capítulos serão divididos da mesma maneira que aparecem em resultados, a saber:

Parte I: Estudo comparativo entre os grupos (Ensino Regular e Especial) em relação às variáveis: gênero, faixa etária, série escolar e uso de próteses auditivas;

Parte II: Estudo comparativo entre os grupos (ER e EE) em relação à avaliação de linguagem oral e gráfica;

Parte III: Estudo comparativo entre os grupos (ER e EE) em relação às provas piagetianas;

Parte IV: Estudo comparativo entre os grupos (ER e EE) em relação à análise dos questionários aplicados aos professores.

Parte I: Estudo comparativo entre os grupos (Ensino Regular e Especial) em relação às variáveis: gênero, faixa etária, série escolar e uso de próteses auditivas.

A diferença entre os grupos em relação à variável gênero (tabela 1) e faixa etária (tabela 2) não foi estatisticamente significativa

Quanto à série escolar a análise dos resultados demonstrou que os alunos do ensino especial estão em séries mais avançadas do que os do

ensino regular (tabela 3). Este dado pode ser justificado por parte desta avaliação ter sido realizada no município de Mauá, cidade que tem como política a inclusão de todos na Educação Infantil Regular e a ida automática para a primeira série, sendo que apenas após este período o aluno é avaliado, e quando necessário encaminhado ao ensino especial.

Além disso, Cambra (2002) referiu em seus estudos que as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva aumentam com o passar dos anos, e, portanto, há uma tendência a serem encaminhados para a Educação Especial quando atingem séries mais avançadas. Sacaloski (2001) demonstrou em seu estudo que a criança deficiente auditiva tende a ser encaminhada para a educação especial tardiamente, geralmente permanecendo no ensino regular até a segunda série do Ensino Fundamental.

Parte II: Estudo comparativo entre os grupos (ER e EE) em relação à avaliação de linguagem oral e gráfica

A. Desempenho Comunicativo

Na avaliação do desempenho comunicativo observamos que a maioria dos alunos estudados, (90% ER e 100% EE), interagiram com intencionalidade, embora a forma de comunicação tenha variado entre oral e gestual. Resultados semelhantes podem ser observados na pesquisa de Chiari (1989).

Chiari (1989) observou em seu estudo que as crianças entre 5 e 7 anos de idade interagiram com intencionalidade em 92,86% dos casos, e com idade entre 8 e 12 anos, em 100% dos casos, perfazendo um total de

98,75%, coincidindo com os resultados do presente estudo.

Entretanto, com relação ao tipo de linguagem utilizada, houve predomínio de linguagem oral para alunos do ER e predomínio estatisticamente significativo do uso de linguagem gestual para alunos do EE (tabela 7). Freeman (1999) afirma que é a necessidade que determina a forma de linguagem utilizada pela criança, e não o sistema.

A maioria das crianças possuía próteses auditivas, não havendo diferença estatisticamente significativa entre os grupos (tabela 4). Entretanto a diferença ocorre quanto à regularidade no uso da prótese. O grupo do ER utiliza mais a prótese do que o grupo do EE, sendo estatisticamente significativa (tabela 5). Os alunos do ER, por utilizarem como forma de recepção e expressão a linguagem oral, fazem uso sistemático da prótese auditiva, o que não ocorre no EE, cuja língua utilizada passa pelo canal visual. Gushiken, Sonzogno e Chiari (1998) observaram que as próteses auditivas não estão sendo aproveitadas como um recurso educacional pelas crianças deficientes auditivas da escola e classe especial.

Em relação à habilidade de iniciar segmentos de interação (80% ER e 68,4% EE) e estabelecer troca de turnos (90% ER e 94,7% EE) não houve diferença estatisticamente significativa no desempenho dos grupos, considerando as formas de linguagem oral e gestual. Foi observado um percentual maior do que os encontrados em pesquisa anterior. Chiari (1989) encontrou resultados abaixo dos deste estudo, sendo 55% para iniciar segmentos de interação e 65% para estabelecer troca de turnos. As diferenças entre os estudos podem estar relacionadas ao tipo de procedimento utilizado. Neste estudo, foram consideradas as formas de linguagem oral e gestual, enquanto que no estudo de Chiari avaliou-se apenas a linguagem oral.

Brito (1999) acredita que a escolha do tipo de comunicação é importante, pois influenciará no empobrecimento ou enriquecimento da comunicação da criança com seus familiares.

Para Barbosa (2002), Borg (2002) e Zheng (2002), a criança surda exposta a um ambiente fluente em língua de sinais a adquire da mesma forma que a ouvinte adquire a língua oral. Porém considerando-se o desempenho comunicativo oral e a qualidade e extensão do vocabulário, a criança surda estará aquém da criança ouvinte. (Rizkallah, 1995; Góes, 1998; Romand, 2003)

Brito (1999) relata que o desempenho de mães/crianças surdas em atividades lingüísticas é deficiente se comparada a de mães/crianças ouvintes. Porém, isto é influenciado não apenas pela capacidade da criança em receber a mensagem, mas pela habilidade materna em expressá-la.

A avaliação dos aspectos referentes à organização de linguagem interna e externa, compreensão da linguagem e uso de apoio gestual ou de leitura labial está diretamente relacionada com a efetividade da comunicação. Neste estudo pôde-se observar que embora não haja diferença estatisticamente significativa entre os grupos do Ensino Regular e Especial (tabelas 11 a 13), respectivamente com sua forma predominante de expressão oral e gestual (Tabela 14), menos da metade dos alunos do EE demonstraram compreensão da linguagem, aspecto fundamental para a transmissão do conhecimento (tabela 12).

Góes (1998) observou em seus estudos que a linguagem estabelecida entre professor ouvinte e aluno com deficiência auditiva é formada de repetições infundáveis, na tentativa de interpretação e compreensão. Assim, ao invés de um trabalho efetivo da linguagem sobre o mundo e sobre a própria linguagem, os interlocutores realizam árduas

operações para construção de uma “língua”.

Da mesma forma que os alunos do EE possuem maior dificuldade para compreender a linguagem oral ou gestual (tabela 12), observou-se também nos resultados deste estudo que a capacidade de expressão desta população estudada (EE) é inferior ao grupo do ER (tabela 15).

B. Desempenho lingüístico oral

No estudo do desempenho lingüístico oral dos grupos, observou-se que 50% dos alunos do ER conseguiam se comunicar exclusivamente por meio da fala, percentual de apenas 5,3% para o grupo do EE (tabela 20), sendo a diferença entre os grupos estatisticamente significativa. Sacaloski (2001) encontrou resultados semelhantes em seu estudo, no qual 70,8% de alunos com deficiência auditiva do Ensino Regular se comunicavam através da linguagem oral.

Na avaliação da compreensão da linguagem oral, observou-se que 55% dos alunos do ER e 5,3% do EE compreendiam a fala (tabela 23).

Lúcio (2003) levantou as dificuldades dos surdos em emitir e compreender o português falado, devido à semelhança visual dos fonemas. Segundo o autor, estudos têm demonstrado que uma pessoa perita em ler nos lábios só percebe completamente 30% da mensagem oral. A compreensão dos outros 70% se baseia no contexto, e tende a uma adivinhação.

Os grupos apresentaram diferença estatisticamente significativa com relação à inteligibilidade de fala quando 55% dos alunos do ER apresentaram fala inteligível e 21,1% do EE (tabela 18). Ambos os grupos demonstraram uma melhor inteligibilidade em fala com padrão (tabela 17), não havendo diferença estatisticamente significativa. Freeman e col. (1999)

referem que os alunos com deficiência auditiva em escola regular tendem a ter melhor padrão de fala e linguagem.

C. Linguagem Gráfica

Na avaliação da produção gráfica dos alunos, observou-se que os alunos com deficiência auditiva, independente de estudarem no ensino regular ou ensino especial, não são capazes de utilizar a linguagem escrita como forma de comunicação (tabela 34), e que embora muitas vezes sejam capazes de escrever ou ler mecanicamente (tabela 33) ou corresponder cartões com nomes impressos (tabelas 30 a 32), não compreendem o que lêem (tabela 29), mesmo frases simples, e têm dificuldade em expor idéias através da escrita, limitando-se ao uso de palavras isoladas ou justapostas (tabelas 35 e 36).

Sacaloski (2001) observou em seus estudos que 66,7% dos alunos com deficiência auditiva no ensino regular eram capazes de fazer-se entender através da escrita, enquanto que no presente estudo apenas 10% dos alunos demonstraram esta habilidade. As diferenças encontradas podem estar relacionadas ao fato de que o estudo de Sacaloski (2001) foi feito com alunos da primeira à oitava série do ensino fundamental, e dentre estes, 66,7% estavam entre a quarta e a oitava série. Isto nos leva a inferir que a aprendizagem da linguagem gráfica se dá tardiamente em relação aos ouvintes.

Freeman (1999) e Góes (1998) encontraram resultados semelhantes aos do presente estudo, observaram que a maioria dos alunos com deficiência auditiva estavam abaixo da média dos alunos ouvintes da mesma idade em aspectos relacionados à leitura e escrita. Apesar das diferenças encontradas na linguagem gráfica, vários estudos demonstram não haver diferença entre surdos e ouvintes com relação ao desenvolvimento intelectual (Rizkallah, 1995; Kelman, 1996; Freeman, 1999).

Martín, Marchesi (1995) referem que os problemas da linguagem têm especial relevância para explicar os atrasos na aprendizagem. As dificuldades na comunicação inicial, nas primeiras interações sociais, na aquisição e desenvolvimento de um código lingüístico progressivamente internalizado, atrasam e entorpecem os processos de internalizado das funções psicológicas, de planejamento e de regulação da atividade cognitiva.

Para Sasaki (1999), o professor deve trabalhar de maneira diferenciada para melhorar a qualidade de leitura e produção escrita dos alunos com deficiência auditiva, para que estes possam se beneficiar da inclusão.

Parte III: Estudo comparativo entre os grupos com relação às provas piagetianas.

Os alunos com deficiência auditiva foram não conservativos nas provas de transvazamento (ER 90% EE 84,2%) e conservação de massa (ER 95% EE 89,5%), e apresentaram ausência de inclusão de classes (ER 73,7% EE 70,6%). Estes achados são confirmados na literatura por estudos realizados por Sacaloski (2001) e Gushiken, Sonzogno e Chiari (1998).

Gushiken, Sonzogno e Chiari (1998), avaliando crianças de 8 a 12 anos, observaram que nenhuma criança apresentou desempenho satisfatório em todas as Provas Piagetianas aplicadas, o que demonstrou que esta população não se encontrava no período operatório concreto e sim, em fase de transição para esta etapa de desenvolvimento cognitivo.

Sacaloski (2001) referiu que 79,2% dos alunos com deficiência auditiva avaliados encontravam-se não conservativos ou intermediários na

prova de transvazamento e 91,7% na prova de conservação de massa. Entretanto, no estudo da autora, apenas 33,3% dos alunos apresentaram ausência de inclusão de classes, sendo 58,7% intermediários nesta prova. A menor ocorrência de ausência de inclusão de classes encontrada em Sacaloski em relação ao presente estudo pode ser justificado pela diferença de faixa etária e nível de escolaridade entre estes. A autora estudou crianças de primeira a oitava série, com predomínio de alunos na quarta série do Ensino Fundamental, o que demonstra que a aquisição desta noção é mais tardia na criança surda.

Marchesi (1995) afirma que não há diferença entre surdos e ouvintes relativo ao período sensório motor, porém, no âmbito das operações concretas, existe uma defasagem temporal entre ambos, que é maior quanto mais complexa forem as operações lógicas envolvidas. No caso das operações formais caracterizadas pelo pensamento hipotético-dedutivo, os adolescentes surdos manifestam um maior atraso e, inclusive, não atingem este estágio. Estes estudos indicam que as pessoas surdas, em comparação às ouvintes, tendem a ter pensamento mais vinculado àquilo que é diretamente percebido, mais concreto e com menor capacidade de pensamento abstrato e hipotético.

Sacaloski (2001) refere ter observado em seus estudos que para realizar julgamentos e solucionar os problemas propostos, os alunos com deficiência auditiva se apóiam basicamente em informações obtidas pela visão, mas ainda assim, não conseguem resolver as tarefas de maneira conservativa. Para a autora, a utilização de recursos visuais para a aprendizagem e solução de problemas pelo deficiente auditivo não é suficiente, uma vez que são necessárias vivências anteriores que promovam o desenvolvimento da flexibilidade de pensamento.

Chiari e col. (1999) demonstraram em seus estudos que as crianças com deficiência auditiva não estavam no período concreto do desenvolvimento. As autoras ainda levantaram a necessidade de melhora nos procedimentos de testagem, o que segundo elas pode justificar a baixa porcentagem de acertos. No sentido de não haver influência nos resultados, neste estudo todas as ordens para realização das provas foram dadas em português falado e em LIBRAS, tomando ainda o cuidado de nos certificarmos da compreensão do que deveria ser realizado. Desta forma, parece que os atrasos da criança surda não se justificam pela forma de aplicação das provas.

Parte IV: Estudo comparativo entre os grupos com relação à análise dos questionários aplicados aos professores

Quanto ao melhor local para o surdo estudar pôde-se observar pela análise dos questionários que a maioria dos professores indica como ideal o sistema no qual atua, ou seja, professores do ER vêem o ensino regular como o local ideal, embora refiram a necessidade de recursos extraclasse, e os do EE defendem a escola especial (tabela 41). Para o CORDE (1997) nem todas as escolas e estruturas sociais estão preparadas para aceitar a pessoa com deficiência. Isto ocorre, pois alguns professores sentem-se despreparados para atender as necessidades destes educandos, não se sentem capazes de favorecer seu desenvolvimento global. Para Trenche (1998) duas visões emergem do debate da inclusão: Na primeira visão a escola comum é vista como o espaço mais apropriado ao desenvolvimento do aluno com deficiência auditiva. Nesta visão, acredita-se que a surdez gera deficiências perceptivas, emocionais e de linguagem, mas se trabalhadas as dificuldades, este aluno poderá se integrar ao grupo ouvinte.

A segunda visão acredita que a escola regular não é capaz de valorizar e considerar os padrões culturais e a língua dos surdos, tornando-se, portanto, inadequada ao desenvolvimento destes.

Carvalho (1998) observou em seu estudo que os surdos se sentem mais seguros nas escolas ou classes especiais. Estes alunos referiram que, *“embora não aprendam como gostariam, pelo menos se sentem entre iguais”*.

Freeman (1999) afirma que o benefício da inclusão no ensino regular dependerá da preparação do quadro de pessoal da escola; enquanto que para Schwartzmann (1997) alguns alunos com deficiência auditiva poderão ser facilmente absorvidos no sistema escolar regular, enquanto que outros necessitarão de um ambiente altamente diferenciado com a utilização de equipamento especificamente adaptado à sua deficiência.

Com relação à necessidade de recursos apontada por 62,5% dos professores do ER, Nowell e Joseph (1997) afirmam que a inclusão de alunos surdos deve envolver vários outros serviços, incluindo intérpretes, tomadores de nota, professores especialistas e assistentes e consultores.

Carvalho (1998) também referiu a necessidade de recursos para alunos com deficiência auditiva no ensino regular. Segundo os próprios alunos, a necessidade de apoio especializado, quando estão na escola comum, é importante, principalmente para auxiliar na barreira da comunicação.

Com relação à comunicação da criança com deficiência auditiva dentro da escola, considerando os seus diversos pares _ outras crianças, professor, outros profissionais da escola _, foi observado que em ambos os grupos a comunicação ocorre, variando a forma, não havendo diferença estatisticamente significativa. A maioria dos professores (ER 80% EE 100%) afirmou ser utilizada a associação da linguagem oral e gestual (tabelas 42 e 43 e figura 16).

Em entrevista realizada com surdos por Carvalho (1998), estes identificaram como barreiras à educação escolar o desconhecimento pelos professores da língua de sinais, referindo ainda estar todo o processo comunicativo comprometido, dentro e fora da escola.

Um outro aspecto levantado nos questionários diz respeito às mudanças ocorridas na sala de aula com a presença de um aluno surdo. Foi estatisticamente significativa a diferença encontrada entre os grupos. Os professores do EE são unânimes em afirmar que para eles não houve mudança, visto que “*são todos surdos*” (tabela 44).

O fato de serem “*todos surdos*”, porém, não deveria excluir a necessidade e ocorrência de mudanças no trabalho do professor. Para Lima e Menezes Bisneto (2002), a padronização dos processos tornou a escola ineficaz, pois ao tratar os alunos como se fossem iguais, desconsidera suas características individuais e seus potenciais diversificados. Guerra (2000b) relata a necessidade de adaptações para atender ao aluno com deficiência auditiva, independente do grupo ser homogêneo ou diversificado.

Por outro lado, todos os professores do ER referem ter modificado seu trabalho devido à presença de um aluno surdo, sendo que 57,9% referem ser a mudança referente aos aspectos pedagógicos, e 42,1% à forma de comunicação (tabela 45).

Kozlowski (1995) acredita que a comunicação não é o único aspecto que deve ser considerado na educação do surdo. A discussão deve também situar as técnicas de ensino de matérias pedagógicas e de princípios educativos gerais.

Para Torres (2001), são necessárias novas maneiras de pensar e um novo olhar. A “Educação para Todos” deve, entre outras coisas, assumir o

reconhecimento da diversidade, da relatividade e da mudança, não só relação à necessidade de aprendizagem, mas aos espaços, às vias e às maneiras de satisfazer tais necessidades.

Quando questionados sobre as dificuldades e habilidades do aluno surdo, observou-se não haver diferença entre os grupos quanto ao tipo de dificuldade/habilidade encontrada _comunicativa e/ou cognitiva (tabelas 47 e 48). Os professores do EE, mesmo utilizando LIBRAS, referem que os alunos têm dificuldade de comunicação, e que isto influencia no seu trabalho e na aprendizagem do aluno.

Carvalho (1998) observou que os surdos discordam da idéia de que basta usar a língua de sinais para que a educação seja satisfatória. Para a autora os educadores devem saber como facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência sensorial, que necessitam de recursos educativos especiais e específicos, e assim estariam também ajudando aos alunos sem deficiência. Sasaki (1999) e Mantoan (1997) também referem a necessidade de recursos educativos específicos para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência, e que as modificações na prática pedagógica estaria ajudando a todos os alunos.

Araújo (2001) observou em seus estudos que 50% dos docentes afirmam não receber nenhum tipo de orientação específica. Os demais receberam poucas orientações, porém estas foram insuficientes para o trabalho. Os professores referiram como dificuldades a falta de orientação específica, a comunicação com o surdo, muitos alunos na sala, sensação de impotência, conciliar o atendimento à classe e à criança com necessidades especiais.

Werneck (1997) e Mantoan (1997) acreditam que a formação e a capacitação docente é a meta principal para um sistema educacional que

inclua a todos. Carvalho (1998) coloca a necessidade dos cursos de magistério, pedagogia e outras licenciaturas abordarem aspectos relativos à pessoa com deficiência.

Os professores estudados não relataram problemas com relação à interação dos alunos ouvintes com os alunos com deficiência auditiva. Referiram que a criança com deficiência auditiva brinca com todos os alunos, não tendo sido observadas situações de isolamento em nenhum dos grupos. Para Carvalho (1998) a inclusão favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito e solidariedade.

Cambra (2002) observou em seus estudos que se o aluno com deficiência auditiva percebe que é bem aceito pelos colegas, desenvolve a auto estima, e a interação social aumenta progressivamente. Para o CORDE (1997) muitos dos profissionais da escola se opõem à integração destes alunos; algumas famílias de crianças que não possuem deficiência temem que este contato seja prejudicial, enquanto que as famílias das crianças com deficiência têm receio de que seu filho tenha dificuldade de relacionamento interpessoal. Já para Martins (2001) a inclusão escolar é percebida como o ponto chave para inclusão social, visto que é uma oportunidade de integração da criança no bairro e demais ambientes onde vive.

No presente estudo pôde-se observar que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos em relação ao gênero e faixa etária, porém os alunos do Ensino Especial estão em séries mais avançadas do que os alunos do Ensino Regular.

No aspecto comunicativo ambos os grupos interagiram com intencionalidade, mas os alunos do Ensino Regular apresentaram a linguagem oral como forma predominante de comunicação, enquanto que os

do Ensino Especial apresentaram a linguagem gestual. Foi observado que o grupo do Ensino Especial apresentou desempenho inferior no uso da linguagem oral, seja na emissão ou na compreensão.

Quanto à aprendizagem do código gráfico, ambos os grupos não conseguiram utilizar a linguagem gráfica como forma de comunicação e, embora em séries mais avançadas, o desempenho nas provas de leitura e escrita dos alunos do Ensino Regular e Especial foram semelhantes, o que demonstrou que o uso da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da escola não garante a aprendizagem da leitura e escrita.

Além disso, os alunos surdos, independentemente do tipo de Ensino (Especial ou Regular) não apresentaram resultados satisfatórios nas provas piagetianas, demonstrando a necessidade de estudos complementares para melhor compreensão deste aspecto do desenvolvimento cognitivo.

Percebeu-se que os professores indicam como melhor local para o surdo estudar o ensino no qual atuam, porém os professores do Ensino Regular acreditam serem necessários os recursos extraclasse, e procuraram modificar o seu trabalho para atender as especificidades destes alunos. Os professores do Ensino Especial não referem mudanças no trabalho, justificando este aspecto pela homogeneidade da classe.

Não encontramos na literatura nenhum estudo anterior que fizesse um comparativo entre os alunos inseridos em sistemas diferentes de ensino.

Com base nos dados encontrados, pode-se inferir que a inclusão escolar dos alunos com deficiência auditiva estudados foi positiva, visto que tiveram ganho relativos ao seu desenvolvimento.

Nowell e Joseph (1997) apontam como benefícios da inclusão, a oportunidade da comunicação com ouvintes, o que ajuda a desenvolver as

próprias habilidades de comunicação e a oportunidade de aprender a viver dentro dos padrões do mundo ouvinte. Porém os autores apontam como limitações, a possibilidade de isolamento dos professores, alunos ouvintes e outros membros da comunidade escolar, além de ambientes não acolhedores devido ao modo de comunicação do surdo, a necessidade do intérprete, as oportunidades de interação direta e independente com os alunos ouvintes e profissionais da escola, a disponibilidade e qualidade dos profissionais da escola.

Na literatura, muitas controvérsias ainda existem com relação à inclusão de pessoas com deficiência. Para Valmaseda (1995), os alunos surdos dos colégios regulares recebem menos atenção e de menor qualidade, já que o número de alunos por classe é maior e os recursos técnicos são menores. Para a autora os professores do ensino regular não estão preparados para ensinar a criança surda. A autora entende que a integração marginaliza a linguagem dos sinais, que é necessária, segundo opinião quase unânime das associações de surdos, para a educação dos alunos surdos. Já Marchesi (1995) acredita que a integração, realizada nas devidas condições e com os recursos necessários, é positiva para os alunos com deficiência, visto que contribui para seu melhor desenvolvimento e para uma socialização mais completa.

Para Trenche (1998):

“É preciso trazer a criança para a escola, mas também é preciso garantir que ela não fique a margem das atividades que envolvem a socialização do saber” (Trenche 1998:11).

Este estudo demonstrou, através dos comparativos estabelecidos entre alunos com deficiência auditiva do ensino regular e do ensino especial, que o processo de inclusão escolar destas pessoas é, não apenas possível, mas positivo. Vimos na literatura a pouca importância dada à

formação dos professores, e as dificuldades que as escolas, juntamente com seus profissionais enfrentam, muitas vezes, para garantir não só o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular, mas que esta se dê com a qualidade esperada.

Por outro lado, o fracasso dos alunos frente às provas piagetianas, juntamente com as dificuldades em dominar o código gráfico, nos leva a reflexões não apenas sobre o tipo de ensino, de método, de linguagem e comunicação; mas sobre a forma de aprendizagem deste alunado.

Estudos referentes ao desenvolvimento cognitivo dos surdos; principalmente no que se refere ao período operatório concreto, e a relação deste com a aprendizagem do código gráfico, devem ser realizados no intuito de preencher uma lacuna ainda existente na literatura científica.

6. CONCLUSÕES

A. Desempenho dos alunos avaliados

- Não houve diferença entre os grupos em relação ao gênero e faixa etária;
- Os alunos do Ensino Especial estão em séries mais avançadas do que os alunos do Ensino Regular;
- Os alunos do Ensino Especial, embora possuam próteses auditivas, não as usam habitualmente, enquanto que os do Ensino Regular fazem uso sistemático destas;
- No aspecto comunicativo ambos os grupos interagiram com intencionalidade, não havendo diferenças estatisticamente significativas;
- Os alunos do Ensino Regular apresentaram a linguagem oral como forma predominante de comunicação, enquanto que os do Ensino Especial apresentaram a linguagem gestual;
- O grupo do Ensino Especial apresentou desempenho inferior no uso da linguagem oral, emissão e compreensão;
- Ambos os grupos não conseguiram utilizar a leitura e a escrita como forma de comunicação;
- Embora em séries mais avançadas, o desempenho nas provas de leitura e escrita dos alunos do Ensino Regular e Especial são

semelhantes;

- Os alunos surdos, independentemente do tipo de Ensino (Especial ou Regular) não apresentaram resultados satisfatórios nas provas piagetianas, demonstrando a necessidade de estudos complementares;

B. Ponto de vista dos professores

- Os professores do Ensino Especial indicam este sistema como melhor local para o surdo estudar, enquanto que os do Regular indicam este local;
- Os professores do Ensino Regular acreditam ser necessários os recursos extraclases;
- Para os professores do Ensino Regular houve modificação no seu trabalho com a entrada de um aluno com deficiência auditiva na sala de aula, enquanto que os professores do Ensino Especial não referem mudanças no trabalho, justificando este aspecto pela homogeneidade da classe;

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abranches C, Archer MR, Tomasini ME, Sassaki R, Brandão T. Inclusão dá trabalho. Belo Horizonte: Armazén de idéias, 2000.

Araújo RLB. A inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas da rede estadual de Mauá. [Monografia] Santo André: Universidade do Grande ABC, 2001.

Araújo LAD. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. Brasília: CORDE, 1997.

Azevedo MF. Avaliação e acompanhamento audiológico de neonatos de risco. Acta AWHO 1991; 10(3): 107-16.

Azevedo TFP. Educação da pessoa com necessidades especiais: O caso de Juiz de Fora. Temas sobre Desenvolvimento 2000; 9(50): 40-7.

Barbosa ZS. A língua de sinais: Um meio de inclusão do surdo na escola regular. In: Surdez e pós-modernidade. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2002.

Borg E, Risberg A, McAllister B, Undemar B, Edquist G, Reinholdson A, et. al. Language development in hearing-impaired children. Establishment of a reference material for a 'Language test for hearing impaired children' LATHIC. Intern Journal of Pediatric Otorhinol. 2002; 65:15-26.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 10ª. Ed. Brasília, DF: Senado 1988.

Brito AMW, Dessen MA. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. Psicol Reflex Crit 1999; 12(2):15-23.

Cambra C. Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *Am Ann of the Deaf* 2002; 147(1): 38 - 45.

Carvalho RE. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

Cecatto SB, Garcia RID, Costa KS, Abdo TRT, Rezende CEB, Rapoport PB. Análise das principais etiologias de deficiência auditiva na Escola Especial "Anne Sullivan". *Rev Bras Otorrinolaringol* 2003; 69(2): 1-17.

Chiari BM. *Avaliação fonoaudiológica: uma proposta para seleção de pacientes candidatos ao programa de implantes cocleares [tese]*. São Paulo: UNIFESP – EPM; 1987.

CORDE. *Educação para todos: como você deve comportar-se diante de um educando portador de deficiência*. Brasília: Ministério da Justiça, CORDE, 1997.

Davis H, Silverman SR. *Hearing and hearing loss*. 3rd Ed. New York: Holt Rinehart e Winston 1970.

Devine M. *A fala do bebê e a arte de se comunicar com ele*. Rio de Janeiro: Vozes 1993.

Faria AR. *O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget*. São Paulo: Ática 1994.

Feldman, M. *Lengua lenguaje y escolaridad*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Freeman RD, Carbin CF, Boese RJ. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: Ministério da Justiça, CORDE, 1999.

Godoy A. *Cartilha de inclusão: dos direitos das pessoas com deficiência*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

Góes MCR, Souza RM. A linguagem e estratégias comunicativas na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. Rev Distúrbios da Comunicação 1998; 10(1): 59-76.

Gordo A, Câmara CC, Scharlach RC, Chiari BM, Perissinoto J. Possibilidades e limites frente à deficiência auditiva – relato de caso. Acta AWHO 1999; 18(1): 42-7.

Gordo A. Distúrbios auditivos. In: Sacaloski M, Alavarsi E, Guerra GR. Fonoaudiologia na Escola. São Paulo: Lovise, 2000.

Guerra GR, Alavarsi E, Sacaloski M. Desenvolvimento normal de linguagem. In: Sacaloski M, Alavarsi E, Guerra GR. Fonoaudiologia na Escola São Paulo: Lovise, 2000a.

Guerra GR, Alavarsi E, Sacaloski M. Eu tenho um aluno deficiente em minha sala de aula. Como posso ajudá-lo? In: Sacaloski M, Alavarsi E, Guerra GR. Fonoaudiologia na Escola. São Paulo: Lovise 2000b.

Gushiken P, Sonzogno MC, Chiari MB. Provas piagetianas em crianças com deficiência auditiva de grau severo a profundo. Pro-fono 1999; ; 11(1)

Hazard D. Direitos à vista no Brasil da deficiência. [on line] [Citado 2004 fev 5] disponível em: URL: <http://www.deficiente.com.br>.

Iório MCM. Estudo comparativo da seleção e desempenho de próteses auditivas analógicas e digitalmente programáveis. [tese mestrado]. São Paulo: UNIFESP –EPM, 1993.

Kelman CA. Sons e gestos do pensamento: Um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda. Brasília: CORDE, 1996.

Koslowski L. O modelo bilíngüe/bicultural na educação do surdo. Rev Distúrbios

da Comunicação 1995; 7(2): 13-19.

Leibovici Z. Significações familiares da surdez. In: anais do II Congresso Internacional do Ines. Rio de Janeiro: Inês, 2003.

Lima D, Menezes Bisneto JB. A experiência do CEAL na integração do surdo com vistas ao exercício pleno da cidadania. In: Surdez e pós-modernidade. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2002.

Lúcio D. Cued speech para a língua portuguesa. In: anais do II Congresso Internacional do Ines. Rio de Janeiro: Inês, 2003.

Mantoan MTE. A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

Marques CA. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: Mantoan MTE. A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

Marchesi A. Comunicação linguagem e pensamento das crianças surdas. In: Coll C, Palácios J, Marchesi A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Martin E, Marchesi A. Desenvolvimento metacognitivo. In: Coll C, Palácios J, Marchesi A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Martins LAR. Por uma escola aberta às necessidades dos alunos. Temas sobre Desenvolvimento 2001; 10(55): 28-34.

Moussatché AH. Diversidade e processo de integração. In: Mantoan MTE. A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

Northern JLB, Downs MP. Hearing in children. 4th ed. Baltimore: Williams & Wilkins, 1996.

Nowell R, Joseph I. Educating children who are deaf or hard of hearing: Inclusion. Eric Digests: ED 414675, 1997.

Rizkallah ZY. Avaliação pedagógica de crianças deficientes auditivas em programas de audiologia educacional. [Tese de doutorado]. São Paulo: UNIFESP-EPM, 1995.

Romand C. Acesso à linguagem oral e escrita numa abordagem bilíngüe: uma visão pedagógica. In: anais do II Congresso Internacional do Ines. Rio de Janeiro: Inês, 2003.

Saint-Laurent L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: Mantoan MTE. A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

Sacalowski M, Guerra GR, Alavarsi E. Desenvolvimento normal da escrita. In: Sacalowski M, Guerra GR, Alavarsi E. Fonoaudiologia na escola. São Paulo: Lovise, 2000.

Sacalowski M. Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais professores e alunos. [Tese de doutorado]. São Paulo: UNIFESP-EPM, 2001.

Sasaki RK. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Schwartzman JS. Integração: do que e de quem estamos falando. In: Mantoan MTE. A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

Smolka ALB. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

Souza SKL, Prieto RG. A educação especial. In: Oliveira RP, Adrião T. Organização do ensino no Brasil. São Paulo: Xamã, 2002.

Torres RM. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Trenche MCB. Considerações sobre a escolha de uma abordagem que viabilize à criança surda o acesso à linguagem. Rev Distúrbios da Comunicação 1995; 7(2): 12-22.

Trenche MCB. A inclusão da criança surda no ensino comum. Revista Distúrbios da Comunicação 1998; 10(1): 9-19.

Valmaseda M. Os problemas de linguagem na escola. In: Coll C, Palácios J, Marchesi A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Vigotsky LS. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins fonts, 1991.

Wood D. Total communication in the education of deaf children. Developmental Medicine and Child Neurology 1992; 34:266-269.

Zheng M, Goldin-Meadow S. Thought before language: how deaf and hearing children express motion events across cultures. Cognition 2002; 85:145-175.

Guerra GR. Hearing-impaired children school process: comparison between deaf students from regular and special school. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina; 2005. 95f.

Background: It was because the laws those regular schools are having hearing-impaired children in your classrooms and starting to discuss about inclusion. In Mauá city, this process started in 1997, and the families, teachers and rehabilitation professionals were worried about it. **Objective:** The objective of this research was comparing the performance of hearing-impaired children from regular and special schools, evaluating the oral, signal and graphic communication, and the cognitive development. **Methods:** It was evaluated 40 hearing-impaired children with severe and profound loss, 20 from regular school and 19 from special school, which was studying in elementary school (from preschool until 4th grade). The evaluation was about communicative aspects and Piagetian Tests. The teachers received a questionnaire with 11 questions about the student **Results:** The results showed that the groups were different about scholar grades, kind of language and language development, and hearing aid uses. They were equals about graphic language development and Piagetian Tests. Teachers groups disagreed about the best school to the hearing-impaired children, the necessity of extra class resources and to change the way of teach because this student. **Conclusions:** Hearing-impaired children who studies in special schools were in higher grade, that ones who were in regular schools presented better language development, oral or signal, and a hearing aid effective use. Both didn't have good performance in Piagetian Tests, and they aren't able to communicate with graphic language. The difficulties and the abilities are the same, independent of the kind of school. Teachers thought that the better place to hearing-impaired children study is the kind of school that they work, but the teachers from regular school believe that extra class resource and change the way how to teach are so important to these students.

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



Universidade Federal de São Paulo
Escola Paulista de Medicina

Comitê de Ética em Pesquisa
Universidade Federal de São Paulo/Hospital São Paulo

São Paulo, 31 de outubro de 2003

CEP Nº 1174/03

Ilmo(a). Sr(a).

Pesquisador(a): GLEIDIS ROBERTA GUERRA

Disciplina/Departamento: Distúrbios da Comunicação Humana/Otorrinolaringologia

Ref.: Projeto de Pesquisa

A escolaridade do aluno com deficiência auditiva: estudo comparativo de alunos do ensino comum e do ensino especial

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo/Hospital São Paulo **ANALISOU e APROVOU** o projeto acima.

Conforme resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde são deveres do pesquisador:

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento. Nestas circunstâncias a inclusão de pacientes deve ser temporariamente interrompida até a resposta do Comitê, após análise das mudanças propostas.
2. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
3. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes.
4. Apresentar primeiro relatório parcial em **28/04/04**

Atenciosamente,

Prof. Dr. José Osmar Medina Pestana
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da
Universidade Federal de São Paulo/Hospital São Paulo

"Ressaltamos que é de essencial importância que seja verificado, antes da divulgação dos processos e/ou resultados obtidos nesta pesquisa, se os mesmos são potencialmente patenteáveis ou passíveis de outras formas de proteção intelectual/industrial. A proteção por meio do depósito de patente, ou de outras formas de proteção da propriedade intelectual, evita a ação indevida de terceiros e confere maior segurança quando da publicação dos resultados da pesquisa."

Rua Botucatu, 572 - 1o andar - CEP 04023-062 - São Paulo/Brasil
Tel.: (11) 5571.1062 Tel/Fax 5539.7162

ANEXO II – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais

Venho por meio desta solicitar sua autorização a fim de realizar testagem na própria escola junto ao seu filho. O objetivo é verificar aspectos da comunicação da escrita e do pensamento de crianças e adolescentes desta idade

a fim de elaborar uma dissertação de mestrado sobre “A inclusão do indivíduo deficiente auditivo no ensino regular”.

A testagem consiste em atividades com brinquedos provas escritas e conversa. Os procedimentos não serão invasivos, ou seja, não será realizada nenhuma atividade que envolva risco para seu filho ou para você.

Espero com esta pesquisa colher informações que auxiliem na melhora da qualidade da inclusão do deficiente auditivo na escola comum.

Os dados de sua identificação ou a de seu filho não serão divulgados.

Se houver qualquer dúvida você pode entrar em contato comigo: Gleidis Roberta Guerra Hospital São Paulo (Ambulatório 3º andar sala 15 6ªs. Feiras pela tarde) ou pelos telefones 4544.6385/9527.3852.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa(CEP) – Rua Botucatu 572 – 1º andar – cj14 5571-1062 FAX: 5539-7162.

Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os dados parciais da pesquisa ou de resultados que sejam do conhecimento do pesquisador.

Não haverá qualquer custo ou compensação financeira para sua participação ou de seu filho na pesquisa.

Nesta pesquisa não há qualquer risco de dano pessoal que justifique necessidade de tratamento posterior.

É garantida a liberdade de retirada de consentimento a qualquer momento e também a de deixar de participar do estudo sem que haja qualquer prejuízo para você ou seu filho.

Os dados coletados serão utilizados apenas para a realização desta dissertação de mestrado.

Termo de Consentimento

Eu responsável por _____ concordo voluntariamente com a minha participação e a de meu filho(a) na testagem realizada pela fonoaudióloga Gleidis Roberta Guerra e autorizo a pesquisadora a utilizar os dados obtidos para a elaboração de sua pesquisa sobre a “A Inclusão do indivíduo deficiente auditivo no ensino regular”.

Discuti com a fonoaudióloga e recebi por escrito informações suficientes sobre o estudo. Estou ciente dos objetivos do trabalho quais os procedimentos realizados e que eles não causarão nenhum risco para meu filho ou para mim que as informações relativas à nossa identificação serão mantidas confidenciais e que posso ter acesso a informações sobre a testagem e sobre o andamento da pesquisa. Ficou claro que nossa participação é isenta de compensação ou custo financeiro. Sei também que caso eu deseje posso retirar meu consentimento de participação sem que haja qualquer prejuízo para mim ou meu filho.

Data: _____

Assinatura do responsável

ANEXO III – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor professor

Venho por meio desta solicitar resposta ao questionário sobre inclusão do deficiente auditivo no ensino regular que se encontra em anexo. O objetivo do questionário é verificar aspectos da comunicação da escrita e do pensamento de crianças e adolescentes desta idade e levantar sua opinião sobre a inclusão. Tais dados serão empregados na elaboração de uma dissertação de Mestrado sobre “A inclusão do deficiente auditivo no ensino regular”.

A testagem consiste em atividades com brinquedos provas escritas conversa questionário e algumas tarefas matemáticas. O questionário contém perguntas sobre seu aluno deficiente auditivo. Os procedimentos não serão invasivos, ou seja, não será realizada nenhuma atividade que envolva risco para seu aluno ou para você.

Espero com esta pesquisa colher informações que auxiliem na melhora da qualidade da inclusão do deficiente auditivo na escola comum.

Os dados de identificação relativos ao seu aluno e a você não serão divulgados.

Se houver qualquer dúvida você pode entrar em contato comigo: Gleidis Roberta Guerra, Hospital São Paulo (Ambulatório 3º andar sala 15 6ªs. Feiras à tarde) ou pelos telefones 4544.6385/9527.3852.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa(CEP) – Rua Botucatu 572 – 1º andar – cj14 5571-1062 FAX: 5539-7162.

Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os dados parciais da pesquisa ou de resultados que sejam do conhecimento do pesquisador.

Não haverá qualquer custo ou compensação financeira para sua participação ou de seu aluno na pesquisa.

Nesta pesquisa não há qualquer risco de dano pessoal que justifique necessidade de tratamento posterior.

É garantida a liberdade de retirada de consentimento a qualquer momento e também a de deixar de participar do estudo sem que haja qualquer prejuízo para você ou seu aluno.

Os dados coletados serão utilizados apenas para a realização desta dissertação de mestrado.

Termo de Consentimento

Concordo voluntariamente com a minha participação e a de meu aluno(a) na testagem realizada pela fonoaudióloga Gleidis Roberta Guerra e autorizo a pesquisadora a utilizar os dados obtidos para a elaboração de sua pesquisa sobre a “A Inclusão do indivíduo deficiente auditivo no ensino regular”.

Discuti com a fonoaudióloga e recebi por escrito informações suficientes sobre o estudo. Estou ciente dos objetivos do trabalho quais os procedimentos realizados e que eles não causarão nenhum risco para meu aluno ou para mim que as informações relativas à nossa identificação serão mantidas confidenciais e que posso ter acesso a informações sobre a testagem e sobre o andamento da pesquisa. Ficou claro que nossa participação é isenta de compensação ou custo financeiro. Sei também que caso eu deseje posso retirar meu consentimento de participação sem que haja qualquer prejuízo para mim ou meu aluno.

Data: _____
Assinatura do professor

Data: _____
Assinatura da testemunha

ANEXO IV –QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

1. Qual é na sua opinião o melhor local para o surdo estudar?

Na escola regular <input type="checkbox"/>	Na escola especial <input type="checkbox"/>
Na escola regular com sala de recursos <input type="checkbox"/>	Na classe especial <input type="checkbox"/>
2. Como você se comunica com seu aluno (a) surdo (a)?

Fala <input type="checkbox"/>	LIBRAS <input type="checkbox"/>
Fala + LIBRAS <input type="checkbox"/>	Gestos naturais <input type="checkbox"/>
Fala + gestos naturais <input type="checkbox"/>	Não consegue se comunicar <input type="checkbox"/>
3. A presença de uma aluno surdo na sala modificou a estratégia e/ou a metodologia do seu trabalho?

Sim a metodologia <input type="checkbox"/>	Sim as estratégias <input type="checkbox"/>
Sim materiais <input type="checkbox"/>	Sim a comunicação <input type="checkbox"/>
Não modificou <input type="checkbox"/>	
4. No trabalho da sala de aula como a criança se comporta?

Trabalha em grupo <input type="checkbox"/>	Trabalha isoladamente <input type="checkbox"/>
Trabalha em dupla <input type="checkbox"/>	Outros <input type="checkbox"/> _____
5. Como você lida com o erro deste aluno?

Corrige com prejuízo na nota <input type="checkbox"/>	Corrige sem prejuízo na nota <input type="checkbox"/>
Não corrige <input type="checkbox"/>	Corrige comparando com a produção anterior <input type="checkbox"/>
Tem o mesmo procedimento com os outros alunos da classe? sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	
6. Qual a forma de colocação de limites na sala de aula?

Conversa <input type="checkbox"/>	Punição <input type="checkbox"/>	Não coloca limites <input type="checkbox"/>
Tem o mesmo procedimento com os outros alunos da classe? sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>		
7. O aluno surdo apresenta dificuldade paralelamente de:

Compreensão <input type="checkbox"/>	Assimilação <input type="checkbox"/>
Expressão <input type="checkbox"/>	Outras _____
Interpretação <input type="checkbox"/>	
8. O aluno surdo apresenta habilidade paralelamente de:

Cognitiva <input type="checkbox"/>	Interpretação <input type="checkbox"/>
Compreensão <input type="checkbox"/>	Assimilação <input type="checkbox"/>
Expressão (fala/gestos/escrita) <input type="checkbox"/>	Outras _____
9. Como ele(a) se comunica com as outras crianças?

Fala <input type="checkbox"/>	LIBRAS <input type="checkbox"/>
Fala + LIBRAS <input type="checkbox"/>	Gestos naturais <input type="checkbox"/>
Fala + gestos naturais <input type="checkbox"/>	Não consegue se comunicar <input type="checkbox"/>
10. Como ele(a) se comunica com os outros profissionais da escola?

Fala <input type="checkbox"/>	LIBRAS <input type="checkbox"/>
Fala + LIBRAS <input type="checkbox"/>	Gestos naturais <input type="checkbox"/>
Fala + gestos naturais <input type="checkbox"/>	Não consegue se comunicar <input type="checkbox"/>
11. Nas atividades de recreação como se comporta?

Isola-se <input type="checkbox"/>	Fica com um amigo <input type="checkbox"/>	brinca com todos <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	--	---

ANEXO V – AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM

Chiari (1987)

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome _____

Uso de próteses auditivas _____

II. OBSERVAÇÃO

A. DESEMPENHO COMUNICATIVO

1. Interage com intencionalidade
2. Interage verbalmente
3. Interage gestualmente
4. Inicia segmentos de interação
5. Mantém segmentos de interação
6. Estabelece troca de turnos
7. Denota organização de linguagem externa/interna
8. Denota compreensão
9. Utiliza apoio de leitura labial ou gestual
10. Utiliza-se do apoio do código gestual para expressar-se
11. Utiliza-se apoio do código lingüístico para expressar-se
12. Consegue fazer-se entender

B. DESEMPENHO LINGÜÍSTICO/ORAL

13. Revela inteligibilidade de fala
14. Revela comprometimento de fala
15. Revela melhora de fala com padrão
16. Utiliza vocalizações
17. Utiliza vocabulário rotineiro
18. Faz-se entender oralmente
19. Utiliza-se de nomeação
20. Utiliza justaposição de palavras
21. Utiliza frases simples
22. Compreende o que é falado
23. Utiliza-se de leitura labial
24. Compreende estruturas que expressam relações sintático-semânticas

C. LINGUAGEM GRÁFICA

25. Sabe ler mecanicamente
26. Responde questões graficamente
27. Compreende o que lê
28. Faz correspondência figura/nome impresso
29. Faz correspondência cartão temático/nome impresso
30. Faz correspondência questão/resposta impressa
31. Sabe escrever mecanicamente
32. Responde questões graficamente
33. Faz-se entender através da escrita
34. Utiliza-se de palavras isoladas na escrita
35. Utiliza-se de palavras justapostas na escrita

36. Utiliza-se de frases simples na escrita

ANEXO VI – PROVAS PIAGETIANAS

Weiss (1992)

Nome _____ idade _____ série _____

Conhecimento Operatório

Prova de Transvasamento

_____ conservativa intermediária não conservativa

Quantidade de Matéria (massa de modelar)

_____ conservativa intermediária não conservativa

Prova de inclusão de classes (animais)

_____ ausência de quantificação inclusiva intermediária
presença de quantificação inclusiva