

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

THE INCLUSION PROCESS OF HEARING IMPAIRED CHILDREN IN REGULAR SCHOOLS: THE EXPERIENCE OF TEACHERS

Noemi Vieira de Freitas RIOS¹
Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby NOVAES²

RESUMO: o objetivo do presente estudo foi descrever e discutir, a partir da vivência de professores, o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular. Foram selecionadas três crianças entre 05 e 08 anos de idade, e seus respectivos professores. Por meio de entrevistas com as professoras das crianças, foi selecionado o material que permitiu caracterizar o processo de inclusão de cada criança do estudo. Os relatos das professoras sobre suas experiências com as crianças deficientes auditivas deste estudo parecem indicar que, ainda hoje, apesar da evolução das práticas inclusivas, prevalecem nas escolas muito mais os pressupostos da integração do que da inclusão. As professoras foram unânimes em admitir que não vêm sendo suficientemente preparadas para receber deficientes auditivos e pouco sabem sobre o desenvolvimento da audição, da linguagem e sobre como esses aspectos influenciam e determinam formas particulares de apreensão de conteúdos. Prevalece a idéia de que é a criança com necessidades educacionais especiais quem deve se adaptar ao ambiente, empenhar-se para ser nele integrada; ou então, as professoras buscam estratégias individuais de aproximação, sem que essa questão seja problematizada junto ao corpo técnico da escola, que ainda não vem efetivando transformações em sua organização para receber esses alunos.

PALAVRAS-CHAVES: Educação especial; Reabilitação do deficiente; Fonoaudiologia; Deficiente da audição.

ABSTRACT: the aim of this study was to describe and discuss the process of inclusion in regular schools of children who are hearing impaired, based on teachers' perceptions of the process. Three children between the ages of 5 and 8 years and their teachers participated in the study. The interviews with the children's teachers were recorded, and material was selected from the transcripts that allowed us to characterize the inclusion process of each child in the study. The teachers' reports about their experiences with the hearing impaired children of this study seem to indicate that, even today, despite enhancement of inclusive practices, there is evidence that what prevails in schools are the presuppositions of integration rather than the principles of inclusion. Teachers were unanimous in admitting that they are not being sufficiently prepared to receive hearing impaired children and few of them have knowledge of language and hearing development and how such aspects influence and determine the specific ways hearing impaired students apprehend academic content. The main idea that seems to prevail is that it is the obligation of the child with special needs to adapt to the environment, and attempt to integrate him or herself into it. Teachers seek individual strategies of contacting the child, as the issues are not coped with collectively by the administrative and teaching staff. It seems that the school is slow to change in ways that would help to welcome these students.

KEYWORDS: Special education; Hearing rehabilitation; Speech Therapy; Hearing impaired children.

¹ Mestre em Fonoaudiologia pela PUC-SP, docente dos cursos de Fonoaudiologia da UNEB e UNIME -BA. - noemivfr@yahoo.com.br

² Doutora em Audiologia pela Columbia University EUA, professora titular do Departamento de Clínica Fonoaudiológica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - beatriznovaes@pucsp.br

INTRODUÇÃO

A identificação da perda auditiva nos primeiros meses de vida e o encaminhamento cada vez mais cedo para o processo de intervenção (indicação e adaptação de dispositivos eletrônicos e terapia fonoaudiológica) tem possibilitado o aproveitamento máximo da audição por parte da criança e, conseqüentemente, o acesso à linguagem oral. Muitas crianças nestas condições têm sido incluídas no ensino regular e, conseqüentemente, trazido à tona a discussão de aspectos relacionados a este processo.

Na última década, temos observado uma evolução das práticas inclusivas, ainda que os princípios políticos e sociais que regem a inclusão não tenham sido incorporados completamente no cotidiano da sala de aula, causando inquietação no meio educacional e muita insegurança nos pais, talvez pela falta de conhecimento e/ou pelo preconceito enraizado em relação às pessoas deficientes³ (BUFFA, 2005).

As práticas de inclusão só tiveram início nos anos oitenta e se estabeleceram mais fortemente na década de noventa. Diferente da integração, a inclusão pressupõe mudanças na sociedade, para que esta se torne capaz de receber e acolher adequadamente as pessoas portadoras de necessidades especiais; portanto, baseia-se no modelo social. Segundo este conceito, a escola leva em consideração a necessidade do aluno, ocorrendo adaptação do ambiente físico e dos procedimentos educacionais, sendo que todas as pessoas devem ter a oportunidade de serem incluídas na escola comum. (MAZZOTTA , 2005; FERREIRA , 2006)

A semente da inclusão é a equiparação de oportunidades. Trata-se, segundo Sasaki (2000), de um processo que exige que a sociedade inteira se torne acessível a todas as pessoas, principalmente a quem possui deficiência. Esse conceito surgiu para mostrar que, se a sociedade não mudar, as pessoas vão continuar excluídas, exatamente por que a sociedade é cheia de empecilhos. Com a equiparação de oportunidades, há igualdade de condições, eliminam-se barreiras que bloqueiam o caminho da inclusão. Sanchez (2005) enfatizou a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas como fundamentais.

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

Levando em consideração a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, Góes (2004) pontuou de forma clara alguns aspectos da inclusão dessas crianças, focalizando duas preocupações: a primeira

³ Neste trabalho, os termos surdo e deficiente auditivo são utilizados de forma equivalente.

diz respeito ao risco de que a instituição tome a presença desses alunos como acessória, sem afetar o projeto da escola, o que se reflete na realização de pequenos ajustes ao aprendiz e na atribuição dessa responsabilidade quase exclusivamente ao professor. A segunda preocupação vincula-se à escassa atenção que a escola parece estar dando a uma perspectiva mais ampla de formação pessoal do aluno especial, sobretudo àqueles enquadrados entre as deficiências.

Diversas têm sido as formas de realização da inclusão. Todavia, é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável, como destacou Lacerda (2006). Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades. Em seu estudo, a autora relatou uma experiência de inclusão de aluno surdo em escola regular, com a presença de intérprete de língua de sinais. Os dados indicaram problemas que ocorrem no espaço escolar, alguns identificados pelos entrevistados como: desconhecimento sobre a surdez e sobre suas implicações educacionais, dificuldades na interação professor/intérprete e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores nesse cenário. Os depoimentos apontaram, ainda, dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades. A autora concluiu pontuando que a tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados.

Silva e Pereira (2003) também observaram que, embora considerem os alunos surdos inteligentes, bem comportados e com potencial para aprendizagem, todas as professoras pareciam tratá-los como tendo muita dificuldade para acompanhar o processo escolar. A maioria delas relacionou as dificuldades de aprendizagem à falta de linguagem. As autoras concluíram que, apesar de as professoras apresentarem em seus discursos a idéia de que os alunos surdos tinham todas as condições de serem incluídos, na prática, eles continuavam sendo excluídos.

Guarinello et al. (2006) concluíram em seu estudo, que a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais; é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

No que se refere a Fonoaudiologia, a prática de integrar crianças surdas em escolas regulares já é desenvolvida há muito tempo, principalmente quando estas frequentam terapia fonoaudiológica desde o primeiro ano de vida. O fonoaudiólogo realiza, então, adaptações na escola e trabalho com a família,

acolhendo e orientando pais e professores, criando assim condições para um processo de inclusão bem sucedido⁴.

E é justamente esse o enfoque deste estudo: a inclusão de crianças deficientes auditivas, usuárias de aparelho de amplificação sonora individual ou implante coclear, que se encontram em processo terapêutico oral e chegam à escola regular com necessidades especiais. Além de ser um direito, é fundamental que elas sejam inseridas em classes comuns o mais cedo possível, considerando que nesse ambiente e nesse contexto, convivendo com ouvintes, as oportunidades de experiências auditivas são maiores, o que propicia o desenvolvimento da audição, da fala e da linguagem e, conseqüentemente, o favorecimento da aprendizagem. (NOVAES; BALIEIRO, 2004; SACALOSKI, 2001; ALVES; LEMES, 2005; BUFFA, 2005; MORET; BEVILACQUA; COSTA, 2007)

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

Este estudo teve, então, o objetivo de descrever e discutir, a partir da vivência de professores, o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular.

MÉTODO

A metodologia adotada para este estudo foi a pesquisa participante. A pesquisadora-entrevistadora estava inserida no processo como fonoaudióloga (terapeuta) das crianças sujeitos da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo aprovou esta pesquisa sob protocolo de número 015/2006.

Os sujeitos deste estudo foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: 1. Estar incluído na escola regular, particularmente na educação infantil ou no ensino fundamental e em processo terapêutico com a pesquisadora-fonoaudióloga; 2. Ser portador de deficiência auditiva pré-lingual, usuário de

⁴ Quando a criança utiliza a língua de sinais, entra em ação a figura do intérprete e a questão inclusão extrapolaria o enfoque deste trabalho.

aparelho de amplificação sonora individual e/ou implante coclear multicanal; 3. Apresentar linguagem verbal oral-português como modalidade preferencial de comunicação; 4. Frequentar a escola privada durante o ano letivo de duração da pesquisa; 5. Ter família e escola disponíveis para participar do estudo.

Foram selecionadas três crianças entre 05 e 08 anos de idade, sendo duas do sexo feminino e uma do sexo masculino. Consequentemente, seus professores e seus pais tornaram-se sujeitos desta pesquisa.

Em função da diversidade de histórias de vida e, portanto, educacionais de cada criança, consideramos necessária uma breve apresentação das crianças e das professoras participantes deste estudo.

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

Característica da professora de Ra: formada em Pedagogia e havia concluído especialização em psicopedagogia. Há dez anos trabalhava com o ensino fundamental, sendo que na escola lecionava há cinco anos. Segundo ela, durante todos esses anos, havia tido apenas uma única experiência com aluno deficiente auditivo.

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

Característica das professoras de Mi: professora do primeiro semestre: Formada em pedagogia, especialista em psicopedagogia. Há cinco anos no ensino fundamental, não havia tido experiência com alunos com deficiência auditiva.

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

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio dos seguintes procedimentos: A primeira entrevista com os professores realizada antes do início do ano letivo. Foram levantadas questões sobre o conhecimento da criança deficiente auditiva que iria acompanhar, percepções e expectativas em relação à inclusão, sendo para tanto incluídos tópicos previamente escolhidos. Após a entrevista, a fonoaudióloga orientava cada professor, esclarecendo a situação comunicativa, linguística e auditiva da criança, colocando-se a disposição para possíveis intervenções no decorrer do semestre. Foi utilizada a letra P para indicar a professora de cada criança e os números 1, 2 e 3 para definir os discursos referentes à primeira, segunda ou terceira entrevista. A segunda entrevista foi realizada no final do primeiro semestre ou no início do segundo semestre, não sendo utilizado nenhum protocolo ou roteiro. Todas as entrevistas foram abertas, com o objetivo de ouvir o professor e a sua vivência com a criança. Caso a entrevistadora sentisse necessidade, poderia fazer perguntas complementares. Uma última entrevista, também aberta, foi realizada no final do segundo semestre.

Os dados obtidos nas entrevistas foram discutidos visando caracterizar o processo de inclusão de cada criança do estudo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas em ortografia regular. Os dados foram então apresentados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

P de Ra 1:

“O que é lei agora é que a escola tem que aceitar as crianças que têm dificuldades especiais; é proposto que temos que nos preparar para receber. Eu vivenciei isso esse ano e vou vivenciar isso novamente. Isso está aumentando... No início fiquei um pouco apreensiva; fiquei não, fico me perguntando se vou dar conta do recado. Nós não estamos preparados para isso. Na faculdade, temos uma disciplina educação especial, mas na prática, no dia-a-dia não estamos preparados. Nos meus

dez anos de educação foi a primeira vez que peguei uma criança assim: Como lidar? O que fazer?

O que eu sei basicamente é que é lei, *tem que estar incluso, tem que estar preparado, a escola tem que estar aberta para isso*. E que a criança *tem que sentir igual*, no sentido de conquista, no resultado e capacidade. *Ela tem a dificuldade dela, mas isso não a torna menos inferior a outra*. Só vai aprender de forma diferente. *Aí que eu entro em cena: como ela vai aprender? E não tenho essa preparação.*”

P de Ru 1:

“O que *conheço é bem teórico*. É obrigatório receber as crianças, *mas a maioria dos professores não está preparada* e a própria universidade deixa um pouco a desejar”.

P de Mi 1:

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

A inclusão percebida como obrigação legal aparece no discurso da P de Ra, sendo recorrente a expressão “tem que”, assim como “devo” e “preciso” em P de Mi. O processo só foi vivenciado por uma professora, e todas afirmaram se sentir despreparadas, não tendo recebido qualquer formação para essa prática. A P de Mi levantou alguns questionamentos, como por exemplo, se a própria prática inclusiva, na verdade, inclui ou exclui o aluno especial.

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

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

P de Ru 1:

“*Para colocar uma criança nesse sistema de inclusão e o professor não está preparado ou a escola em si, a estrutura escolar não está preparada, é melhor que a criança não esteja lá, porque não vai haver resultados.*”

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

Vemos, então, que as entrevistadas possuem o que Cartolano (1998) qualificou como “espírito aberto para enfrentar o novo”, mas tanto o autor como as próprias professoras ressaltam a importância da qualificação para realizar com competência a inclusão, o que ainda não vem sendo oferecido na formação acadêmica.

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

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

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

Para Góes (2004), mesmo havendo concordância quanto à visão de que o professor não pode ser o único responsável pela tarefa de incluir essas crianças, em todos os discursos observamos que lhe é atribuída uma responsabilidade excessiva. Não há como negar que ele é um agente central no atendimento ao aluno especial, assim como aos demais. Porém, sem desconsiderar o mérito de esforços individuais e propostas localizadas, o fato é que as entrevistadas não pareciam estar tendo experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico.

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

P de Mi 2:

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

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

Importante destacar que Ra e Ru apresentavam habilidades comunicativas e linguísticas necessárias e suficientes para estar entre ouvintes, apresentando boa inteligibilidade de fala. No caso de Mi, com maiores dificuldades de compreensão do português oral, seriam necessárias estratégias que favorecessem o seu aprendizado, assim como possíveis adaptações no programa e no espaço da escola, que deveriam antecipar as dificuldades e contorná-las; mas, pelo relato da professora, parece que a instituição esperava que a criança autonomamente realizasse as adaptações necessárias para se integrar à turma.

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

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

De fato, durante o final do primeiro semestre, em uma das sessões terapêuticas, o pai de Mi informou que a filha mudaria de escola, pois esta não estava fazendo nenhum esforço para adaptá-la - havia uma quantidade excessiva de tarefas e conteúdos não assimilados, e também, muitas vezes, Mi ficava isolada do grupo. E assim aconteceu. No segundo semestre, Mi foi matriculada em uma nova escola, menor e mais próxima da residência da família (trecho do diário de campo, junho de 2006).

A partir deste momento, vamos conhecer então o discurso de mais uma professora, identificada como P2 de Mi, que, após quinze dias do início das aulas, recebeu a pesquisadora para uma primeira entrevista.

No próximo discurso, observamos que, inicialmente, Mi se aproximou de colegas que também tinham necessidades especiais, sendo que P2 se esforçou para integrá-la com todo o grupo.

P2 de Mi 1:

“É, no primeiro momento, o que eu senti de Mi é que ela só queria se relacionar com as pessoas que tinham alguma deficiência ...Aí hoje ela já brinca, porque antes só queria ficar com eles dois. E eu disse: “não, vamos brincar com o grupo, todos aqui são seus colegas”; mandava as meninas chamarem Mi, mas as meninas falavam: “minha prô, a gente está chamando, mas ela não quer. Ela só quer ficar com Ca e Na””.

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

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

aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados.

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

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

P de Mi 2:

“Eu acho que a expectativa dos pais era que ela se adaptasse e se integrasse ao grupo. Não parecia assim... uma preocupação tão grande ao que ela vai aprender de conteúdo de 1ª série. Parecem satisfeitos, o que a mim incomoda... Eu acho que Mi tem feito poucos avanços, poucos, poucos, poucos... É, em relação ao conteúdo. Ela está integrada, é super esperta, porque nas atividades coletivas ela consegue ter até uma perspicácia, que eu acho interessante nela, esse movimento, ela pega com o colega, mesmo sem entender, ela apresenta um resultado, que não aparece muito o não entendimento por conta da falta de diálogo e da falta de espaço para ela muitas vezes, porque assim, como são muitos, são vinte e aí, um vai tomando o espaço do outro... Ela não conseguiu entender nenhuma questão sobre aquilo que ela leu do texto. Não apenas dizer que era uma fábula que era mais difícil, porque exigia uma discussão que ela tinha que ter escutado do grupo e ela não escutou, e ela ficou excluída disto por não ser ouvida, mas assim, pontuando para ela algumas coisas, aí ela fica naquele movimento que ela é burra. Quando fazemos uma pergunta: É fábula ou conto de fada? E ela fica com total insegurança. E ela não consegue e resolvemos, só porque temos que sair desse lugar, deixar pra lá por conta de não conseguir avaliá-la ainda”.

P 2 de Mi 1:

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

Para P de Mi, a experiência parece não ter sido positiva - a criança não estava avançando com relação aos conteúdos pedagógicos, e o ambiente escolar parecia ter desestabilizado os conteúdos antes assimilados. A professora parecia extremamente incomodada com a atitude dos pais, que, segundo ela, estavam preocupados apenas com a socialização da filha e não com a

aprendizagem. Pontua algumas estratégias de “disfarce”, a criança querendo marcar o seu espaço no grupo. Já para P2, tudo ainda era muito novo, pois a entrevista foi realizada após duas semanas de aula. No relato, observamos uma descrição minuciosa do comportamento de Mi em sala de aula, as dificuldades e a necessidade de intervenções individuais para a realização das atividades.

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

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

P de Ra 2:

“ Ra está bem. Com relação ao aprendizado do conteúdo da segunda série, está dentro do rendimento normal do grupo. Não tem nada aquém. Está sentando na frente. Às vezes ele realmente não escuta algumas coisas e me pergunta, eu vou, dou a resposta, refaço a consigna... As maiores dificuldades dele se restringem a ciências sociais e ciências naturais, dificuldades assim, por conta dos textos, por conta da interpretação, assim, do que eu falo. Às vezes, eu acho que ele não compreende bem as minhas explicações, ou então na socialização, ele não entende o que o outro do grupo está falando, dificulta, mas quando ele chega e pergunta como é para fazer, ele absorve (ex: isso aqui é isso, isso, isso? eu digo não é assim, é assim. Então ele diz: “eu já sei”, compreende). Então, eu acho que falta alguma coisa na minha fala que ele não pega, ou na dos colegas que ele não pega na hora da discussão que interfere nesse registro. Mas, fora isso, como ele é participativo, como ele é interessado, aí ele vem buscar, não tenho dificuldades de aprendizagem com ele ou de ficar preocupada com o desenvolvimento dele...”

P de Ru 2:

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

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

No caso de Ru, a professora relatou, nesta segunda entrevista, que a preocupação inicial quanto à adaptação da criança já não existia. Ru estava conseguindo acompanhar a turma, talvez pelo fato de se tratar de educação infantil, quando ainda não há uma formalização de conteúdos, como nas séries posteriores.

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

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

P de Ra 3:

“Às vezes eu faço a leitura assim, que ele [Ra] se esconde muito, por exemplo, ele faz alguma coisa que sabe que não é certo, ou comigo ou com os colegas, então nessa hora ele se esconde atrás da deficiência, ele faz de conta que não entendeu nada, mas em linhas gerais *ele entende tudo, ele está aqui, ele vem, ele questiona, as intervenções com Ra não estão nem tão diferenciadas. Agora mesmo, no finalzinho, ele já lia as atividades sozinho, e pouquíssimo vinha me perguntar, mesmo ciências naturais e sociais. Agora, eu sei que não tem a ver com a sua pesquisa, mas eu achei ele emocionalmente bem instável...* Ra está pronto para ir para uma terceira série de aprendizado, de cognitivo, o emocional é normal para essa idade, ele vai melhorar, não é só ele não, nós estamos enfocando ele aqui, os outros também precisam dessa maturidade emocional, desse equilíbrio, vários precisam, então, está normal o desenvolvimento. O resto é que é diferenciado mesmo, não tem como, então eu faço uma diferenciação na avaliação, vou entender, ele tem essa deficiência, então não tem como olhar com os mesmos olhos. O resto é só isso mesmo. Agora ele lê direitinho, é um dos alunos que sempre traz novidade”.

P de Ru 3:

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

P 2 de Mi 2:

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

Para P de Ra e P de Ru, a situação na série atual e os objetivos alcançados com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças foram satisfatórios. P de Ra, porém, alertou para a questão emocional, mas a colocou como algo não relacionado à inclusão na escola. Mas o que deixaria essa criança “instável emocionalmente”? Não poderia ser justamente o excesso de esforço para ser notada e para não perder conteúdos, já que só foram feitos pequenos ajustes para adaptá-la naquela sala de aula? Como bem ressaltou Lacerda (2006), além de experimentar regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade, é também na escola que as crianças vivem emoções e afetos de forma menos protegida, o que, no caso de crianças surdas, pode sim causar dificuldades.

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

No que se refere especificamente aos alunos deficientes auditivos, pouco sabem sobre o desenvolvimento da audição, da linguagem e sobre como esses aspectos influenciam e determinam formas particulares de apreensão de conteúdos.

Observamos, então, que prevalece a idéia de que é a criança com necessidades educacionais especiais quem deve se adaptar ao ambiente, empenhar-se para ser nele integrada; ou então, as professoras buscam estratégias individuais de aproximação, sem que essa questão seja problematizada junto ao corpo técnico da escola, que ainda não vem efetivando transformações em sua organização para receber esses alunos. Afinal, a escola não existe apenas para socializar e sim para educar, e, sendo assim, para receber crianças com deficiência de audição, necessitaria diminuir o número de alunos por sala de aula; investir

em estruturas físicas adequadas para a singularidade do deficiente auditivo, como por exemplo, salas acusticamente tratadas. Também ficou clara a necessidade de uma comunicação maior entre professores e/ou coordenadores e diretores e especialistas, o que, como vimos, pouco ocorreu durante o estudo.

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

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

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

REFERÊNCIAS

ALVES, A.M.V.S.; LEMES, V.A.M.P. O poder da audição na construção da linguagem. In: BEVILACQUA, M.C; MORET, A.L.M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

ASPILICUETA, P. Perspectivas atuais da fonoaudiologia na inclusão social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 12, 2004. Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2004.

BALIEIRO, C. R.; FICKER, L. B. Reabilitação auditiva: a clínica fonoaudiológica e o deficiente auditivo. In: LOPES FILHO, O. *Tratado de Fonoaudiologia*. 2.ed. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

BUFFA, M. J. M. B. O que os pais de crianças deficientes auditivas devem saber sobre a escola. In: BEVILACQUA, M.C.; MORET, A.L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos: Pulso,

2005.

CARTOLANO, M.T.P. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. *Cad. CEDES*, Campinas v.19, n. 46, 1998.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores associados, 2004.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: DAVID, R. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais. A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores associados, 2004.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.3, p.317-330, 2006.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES.*, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 20 mar. 2008.

LAPLANE ALF. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores associados, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORET, A.L.M. Princípios básicos da habilitação da criança deficiente auditiva com implante coclear. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

MORET, A. L. M; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, O. A. Implante coclear: audição e linguagem em crianças deficientes auditivas pré-linguais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 19, n. 3, p. 295-304, 2007.

NOVAES, B. C. A. C.; BALIEIRO, C. R. Terapia fonoaudiológica da criança surda. In: FERREIRA, L.P. (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo. Roca, 2004.

SACALOSKI, M. *Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho do aluno deficiente auditivo e ouvinte e a visão dos pais, professores e alunos*. 2001. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana. São Paulo, 2001.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI . *Inclusão - Revista da Educação Especial*, Out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2008.

SASSAKI, R. Entrevista. Integração. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília v.19, n. 2, 2003.

SKLIAR, C. A inclusão que é a “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: DAVID, R. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

Recebido em 21/05/2008

Reformulado em 12/12/2008

Aprovado em 20/03/2009