

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## *Avaliando o rendimento escolar de alunos com deficiência auditiva em escolas regulares.*

CAPELLINI, V. L. M. FIALHO<sup>1</sup>  
verinha@emphasis.com.br

MENDES, E. G.<sup>2</sup>

SALGADO, H. M.<sup>3</sup>

### Resumo

*Este estudo é parte da pesquisa de Capellini (2001)<sup>4</sup> que objetivou avaliar a inclusão com base no rendimento escolar de 26 alunos com deficiência auditiva, inseridos em classes de 1ª a 4ª séries de escolas públicas. Foram coletadas e analisadas medidas de rendimento ao longo de 3 semestres. O rendimento acadêmico ficou abaixo da média esperada para 88% da amostra. Constatou-se ainda, que não houve diferença significativa no desempenho dos participantes que receberam suplementação do ensino especial, comparados com aqueles que só frequentavam a classe comum. Escolaridade anterior no ensino especial também não trouxe benefícios substanciais para todos os alunos que tiveram este tipo de experiência.*

*Conclui-se que a inclusão na classe comum parece ser uma opção viável para a maioria dos alunos, embora os resultados em termos de rendimento escolar ainda sejam insatisfatórios, suscitando adaptações curriculares mais efetivas.*

### Abstract

*This paper is part of Capellini's research (2001) that aimed to evaluate the inclusion based in scholar performance of 26 students with hearing deficiency, inserted in classes from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades of public schools. Performance measures were collected and analyzed for 3 semesters. The academic performance was below the expected average for 88% of the sample. It was verified that there was no significant difference in the acting of the participants that had received support of special teaching*

*compared with those that had only frequented a common class. Previous special education teaching didn't also bring substantial benefits for all the students that had had this type of experience. It was concluded that inclusion in common class seems to be a viable option for most of students, although the results in terms of scholar performance are still unsatisfactory, raising more effective curriculum's adaptations.*

### Introdução

Muito se tem discutido acerca da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Há opiniões divergentes sobre este movimento mundial denominado inclusão que ampliam e aprofundam as reflexões. Contudo, sabemos que a exclusão das minorias ainda permanece.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

<sup>2</sup> Professora Doutora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>3</sup> Professor Doutor da Universidade Estadual Paulista.

<sup>4</sup> Dissertação de mestrado defendida no PPG.EES - UFSCar, em dezembro de 2001.

Para Mrech (1999), a filosofia da inclusão deixa claro que não devemos realizar uma leitura individual dos problemas e processos; mostrando que o problema não está nos sujeitos e sim na maneira como o sujeito e a sua deficiência são concebidos no seu ambiente social.

***A área da deficiência auditiva ganha no Brasil uma conotação diferente, pois entre os próprios especialistas não há consenso sobre “oralismo”, “comunicação total”, “LIBRAS”.***

O movimento de inclusão tem como princípios: a celebração das diferenças, a igualdade para todos, valorização da diversidade humana, aprendizado cooperativo, solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e cidadania com qualidade de vida. (Brasil, 1994).

Como diz Kliwer (1998), a educação inclusiva é um sistema de apoio flexível e individualizado para crianças e jovens com necessidades educativas especiais, devido a uma diferença ou por outras razões. Deve-se reconhecer e responder às necessidades de cada aluno respeitando seu ritmo e suas formas de aprendizagem. Para tanto, deve-se utilizar métodos de ensino individualizado, currículos adaptados, bem como, de auxiliares de ensino e de outros materiais necessários. Em relação ao processo de inclusão, dentro dos preceitos da democracia escolar, deve-se estar atento aos cuidados do encaminhamento e efetivação dos alu-

nos incluídos na escola; embora a prática da inclusão apresente modelos organizacionais específicos, sabe-se que para ser efetivada requer mudanças no que diz respeito à organização da escola, formação das equipes escolares (diretor, servente, professor, coordenador), organizações

em salas de aula, condições tais que, se ausentes, inviabilizam o processo.

O Brasil vive hoje uma inclusão incipiente em nosso sistema educacional, segundo pesquisa realizada por ODEH (1998). Embora a educação formal dos alunos tidos como portadores de deficiência esteja, em sua grande maioria, a cargo de instituições especializadas ou classes especiais dentro do ensino regular, existem tentativas de re-inserção dos mesmos nas classes regulares.

Apesar do amplo debate sobre o processo da inclusão, ainda são escassos os trabalhos científicos que possam contribuir para a prática cotidiana, beneficiando professores e alunos (Miller, Fullmer e Walls, 1996; Nunes, Glat, Ferreira e Mendes, 1998 e 2001). Pois a pesquisa deve ser uma atividade voltada para a solução de problemas

A área da deficiência auditiva ganha no Brasil uma conotação diferente, pois entre os próprios espe-

cialistas não há consenso sobre “oralismo”, “comunicação total”, “LIBRAS”. Uma parcela da própria comunidade surda e associações lançam uma campanha contrária a inclusão antes da alfabetização. Neste sentido, alguns pesquisadores defendem que o processo de alfabetização inicial deva ser em ambientes segregados, para no futuro fazerem uma integração com qualidade.

Sá (1997) em sua reflexão sobre o melhor lugar para o surdo estar incluído, pondera:

*“É preciso pensar se o ambiente menos restritivo para o surdo não seria a tão-somente escola ou classe especial bilíngüe-bicultural; se o ingresso em turmas do ensino regular sempre que possível, não se enquadra nos casos impossíveis, ou de restrita possibilidade (haja vista os resultados conseguidos até hoje), ou, ainda, se o sempre que possível não poderia se referir ao período quando o surdo tivesse o conhecimento das duas línguas necessárias para o seu pleno desenvolvimento, sendo incluído nos anos posteriores e não no início da vida acadêmica, que são imprescindíveis para o domínio das línguas” (p. 31).*

Desta forma, o objetivo deste estudo constituiu-se em investigar a temática da inclusão de alunos com necessidades educacionais decorrentes da deficiência auditiva, verificando possíveis correlações, considerando sua trajetória de inserção no ensino regular e seu rendimento escolar, visando contribuir para o debate em questão.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## Método

O estudo foi desenvolvido em escolas públicas da Diretoria de Ensino da cidade de Bauru – SP, situada a 324 Km da capital. Os participantes eram alunos com deficiência auditiva com idade variando entre 7 a 15 anos, matriculados em classes comuns de 1ª a 4ª séries.

Foram coletadas e analisadas medidas de rendimento através da aplicação do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização - IAR (instrumento verificava habilidades desenvolvidas na Educação Infantil), o pré-teste foi aplicado no início do ano letivo (1999) e o pós-teste no primeiro semestre de 2000 e do Teste de Desempenho Escolar - TDE (teste continha questões de leitura, escrita e matemática, relacionadas ao conteúdo do ciclo I do Ensino Fundamental), foi aplicado no primeiro semestre de 2000. Foi utilizado também um questionário sobre desempenho escolar (ROA) e boletim acadêmico (BA), ambos respondidos pelas professoras dos alunos com necessidades educacionais especiais, no final do primeiro semestre do ano letivo de 2000.

## Discutindo os Resultados

Os alunos com deficiência auditiva eram alunos mais velhos (média 11,5 anos); a maioria era do sexo masculino (54%) e pertenciam a um nível socioeconômico baixo. No estudo foi a 2ª popula-

ção mais numerosa (1/3 dos alunos) que permanecem mais tempo na Educação Infantil; dos quais 73% iniciaram escolaridade na Educação Infantil (permanecendo de 2 a 4 anos); 58% ingressam na classe comum, 38% classe especial e 4% escola especial. Da amostra 15 alunos são egressos de classe especial e tiveram freqüência de 1 a 7 anos antes da reinserção; 21 alunos recebiam suplementação (a maioria em sala de recursos). No IAR foram os que tiveram melhor evolução de 71% para 94% de acer-

dificuldades destes alunos em organizar as estruturas da linguagem escrita. Contudo, concluiu que, dificuldades semelhantes foram encontradas também no grupo de alunos ouvintes em início de alfabetização.

A conclusão do estudo de Marcondes e Costa (2000) mostrou que alunos portadores de surdez profunda matriculados na terceira série apresentavam dificuldades no uso da Língua Portuguesa, contudo sugere que não é a surdez a única responsável pelo desempenho dos alunos. Tais dificuldades também

***No caso dos alunos com deficiência auditiva, chama a atenção a discrepância entre os resultados na área de Língua Portuguesa e Matemática.***

tos; No TDE, obtiveram melhores resultados em aritmética = 38% de acertos, em escrita 35% e em leitura 37%, com tais resultados a maioria foi classificada como inferior ao esperado para a série. No BA, em 1999 a maioria dos conceitos = insatisfatórios, em 2000 a maioria foi satisfatória; no instrumento ROA, foi a categoria com melhor índice de respostas positivas em Matemática e com relação à Língua Portuguesa as respostas foram equilibradas entre positivas e negativas semelhantes aos resultados do grupo com deficiência mental.

Cambra (1994), também encontrou em seu estudo com esta população resultados que apontaram

podem ser encontradas em outros alunos. Desta forma, as autoras concluem que "No caso específico destes participantes provavelmente o ensino apoiado no reuso visual para a construção da linguagem escrita poderia auxiliá-los de forma mais concreta" (p.193).

No caso dos alunos com deficiência auditiva, chama a atenção a discrepância entre os resultados na área de Língua Portuguesa e Matemática. Em geral, o desempenho em Língua Portuguesa e especificamente em leitura, parecem muito similares aos dos alunos com deficiência mental, o que parece tornar esse ponto também crítico para esse tipo de alunado. A difi-

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

culdade com a Língua Portuguesa oralizada e escrita para esses alunos pode ser um fator primordial que justifique esse baixo rendimento escolar. Seria interessante investigar para esse grupo se haveria diferenças no rendimento em função do tipo de comunicação utilizada. No caso dos grupos dos alunos aqui estudados foram encontrados tanto alunos que oralizavam, quanto alunos que utilizavam a língua de sinais e este fato não foi considerado.

Concluimos em nosso estudo que na segunda avaliação do IAR, todos os alunos foram muito bem (de 80 a 100%). No entanto, provavelmente este não seja o melhor instrumento para avaliar rendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no Ensino Fundamental, pois o desempenho encontrado não apresentou muita correlação significativa com os demais instrumentos: apresentou muita similaridade entre as categorias e não apresentou correlação entre as variáveis independentes do estudo.

O desempenho acadêmico segundo o TDE mostrou-se inferior ao esperado para mais de 90% dos participantes quando comparados com a série. É importante salientar que o instrumento TDE se mostrou muito difícil para os alunos, não permitindo uma discriminação de desempenho e nem o estabelecimento de correlações significativas possíveis. Da forma que é apresentada a classificação dos resultados como sendo inferiores ao da média, ficou muito difícil discriminar rendimento, pois o corte padrão para ser considerado dentro desta faixa era

muito alto, acarretando assim, que alunos que tiveram um percentual de acertos muito baixo, ficassem no mesmo grupo de outros que tiveram resultados mais altos. Optamos por uma divisão em três faixas da categoria com escore considerado inferior, que permitiu discriminar resultados dos diferentes grupos e correlacionar com outras variáveis. Desta forma, consideramos interessante esta adaptação no instrumento para avaliação de desempenho escolar, pois da forma como o manual recomenda, é um teste muito difícil para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Os dados obtidos sobre os conceitos do boletim acadêmico mostraram que 32% dos alunos tiveram uma evolução (ficando com média satisfatória) de um ano para o outro e 23% permaneceram com o mesmo conceito, que já era satisfatório. Os demais 45% retrocederam ou permaneceram com conceitos insatisfatórios. Apenas 2 alunos da amostra (2%) receberam em Língua Portuguesa e 3 (3%) em Matemática conceito "E", que normalmente é atribuído para aquele aluno que não avançou praticamente nada de um bimestre para o outro.

Há que se observar que a utilização deste instrumento merece cautela na análise, pois se apresenta de forma muito subjetiva. A maioria dos alunos recebeu dos professores conceitos "D" e "C", nas avaliações, entretanto estes dados isoladamente do contexto do processo não permitiram avaliar se de fato eles estão avançando ou não ao longo das séries.

A avaliação não é algo de exógeno ao processo de ensino-aprendizagem, nem independente dos diversos componentes que envolvem o mesmo processo: "Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um facto pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases ordenam-se sequencialmente (são um processo) e atuam integralmente (são um sistema)." (Zabalza, 1995, p. 239).

Nesse sentido pode se dizer que, o Boletim Acadêmico se constituiu um instrumento pouco refinado, não se mostrando muito útil para discriminar a real situação do rendimento dos alunos e também não se correlacionou significativamente com os demais instrumentos.

As respostas das professoras evidenciaram que a maioria dos alunos não domina 50% das habilidades esperadas para o Ensino Fundamental. Tais resultados apresentam semelhanças aos dados obtidos nos instrumentos padronizados.

Esta pesquisa indica que a escolarização em classe comum para os alunos com deficiências pode ser uma condição necessária e benéfica na perspectiva do rendimento escolar, mas não é uma medida suficiente para garantir a inclusão escolar e social futura. Entretanto, a solução alternativa não passa necessariamente pela exclusão da classe comum e o encaminhamento para serviços segregados ou de apoio extra-classe, mas sim, em por como garantir que os apoios estejam centrados dentro da própria sala de aula.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, Editora SENAC: 1997, p. 162-166.

de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BRASIL. Parecer n.º 17, *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

CAMBRA, C. An instructional program approach to improve hearing impaired adolescents' narratives: a pilot study. *The Volta Review*. Summer, v. 96, p. 236-345, 1994.

CARVALHO, R. E. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

JÖNSSON, T. *Inclusive education*. Hyderabad Índia: THPI, 1994, 158p.

LEITE, S. A. S. *IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização*. São Paulo: Ed. Edicon, 1984.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma, In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 44-50, 1997.

MARCONDES, C. A.; COSTA, M. P. R. Análise de redações de alunos surdos. In: *Educação especial: olhares e práticas*, Atualidade Acadêmica, Londrina, p. 177-194, 2000.

MILLER, K. J.; FULLMER, S. L.; WALLS, R. T. A dozen years of

mainstreaming literature: A content analysis. *Exceptionality*, n.º 6, p. 99-109, 1996.

NUNES, L. R. D. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Volume III. Série Questões Atuais em Educação, 1998.

NUNES, L. R. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. *Questões atuais em Educação Especial: A pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Relatório de pesquisa CNPq, 2001.

SÁ, N. R. L. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. *INES Espaço*, jun., p.29-34, 1997.

SANTOS, M. P. *Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões*. *Ines: Espaço*, jun., p.13-21, 1997.

STEIN, L. M. *Teste de Desempenho Escolar - TDE*. São Paulo: Casa do Psicólogo.