



# PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Fernanda Aparecida Souza Silva  
fass.souza7895@gmail.com

**Palavras-chave:** Deficiência Auditiva. Inclusão. Estratégias. Processo de ensino e aprendizagem. Escolas públicas.

## RESUMO

Este artigo apresenta alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças da educação infantil e ensino fundamental com deficiência auditiva. Aborda-se a contribuição da psicopedagogia na inclusão de alunos com deficiência auditiva nas escolas públicas. Conclui-se que o psicopedagogo tem papel muito importante como mediador desse aprendizado, orientando e dando o suporte necessário aos professores, visando a adoção de estratégias adequadas à realidade ou condição de seus alunos, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira é marcada por diversos problemas, especialmente relacionados à qualidade, mas também no tocante às dificuldades nos processos de aprendizagem, afetando muitos alunos, especialmente aqueles com algum tipo de deficiência. O processo de ensino e aprendizagem requer mais do que a transmissão de conteúdos, pois se deve estimular o aluno a buscar o conhecimento. Para tanto, se faz necessário conhecer profundamente as necessidades do aluno, a fim de buscar estratégias para superar tais problemas.

A psicopedagogia também tem como finalidade atuar na busca de soluções para as dificuldades de aprendizagem, promovendo a melhoria da autoestima, a alegria e a vontade de aprender dos alunos com histórico de problemas ou fracasso escolar. Neste artigo, enfoca-se a deficiência auditiva, pois, apesar de reconhecida nas atuais políticas e legislações educacionais, que favorecem o acesso e inclusão de pessoas com algum tipo de necessidade especial, na prática, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Apesar dos grandes esforços para a melhoria da qualidade na educação de crianças, especialmente no ensino fundamental e médio, ainda há uma lacuna em relação à educação de alunos com deficiências, especialmente a auditiva.

Estão sendo feitos grandes esforços para levar todas as crianças em idade primária à escola e completar a educação fundamental, mas isso não inclui crianças deficientes, especialmente em países menos desenvolvidos. A primeira barreira surge de ideias equivocadas que centralizam o problema na criança e sua deficiência, ao invés de reconhecer que a sociedade é que precisa mudar sua maneira de enxergar as pessoas, rompendo com as barreiras que aumentam a discriminação.

Por décadas, as crianças com deficiência foram segregadas em escolas especiais, destinadas para

aquelas com necessidades especiais ou com dificuldade de aprendizado. Assim, não permitindo que as crianças deficientes fossem estimuladas a alcançar o seu potencial de desenvolvimento. Além disso, não permitindo que os alunos sem tais necessidades tivessem a oportunidade de convívio e, assim, de aprender o que significa ser deficiente. Este cenário somente contribuiu para o aumento da discriminação e da exclusão das pessoas deficientes da sociedade. A inclusão requer o envolvimento e a transformação das escolas, para que a educação inclusiva se torne uma realidade e, então, provoque mudanças positivas na sociedade.

Muitas vezes, esta abordagem foi muito generalizada não conseguindo realizar as transformações necessárias para a efetivação da inclusão. Há inúmeros de exemplos de inclusão de crianças deficientes no ensino regular, mas falta uma conscientização para que este processo se complete. O problema é que a inclusão, por vezes, é vista tanto por educadores, quanto pelos demais alunos, pais e demais atores da escola, como uma concessão, ou seja, a mera tolerância para a permanência do aluno deficiente na escola.

Porém, isso precisa mudar, pois todos estão perdendo com isso: o aluno deficiente, os demais alunos, a escola e a sociedade. A escola pública – e também a privada – são espaços democráticos que servem para a formação dos alunos, a fim de torná-los cidadãos participantes da sociedade. Para tanto, a escola deve ser um lugar de treinamento para a vida, onde o aluno aprenda a conviver com as diferenças de todos os tipos, sejam culturais, físicas, emocionais etc., para que, assim, possa atuar de maneira plena no meio em que vive.

Se não ocorrerem mudanças profundas e concretas, a partir de uma nova consciência, as crianças com deficiência não serão realmente incluídas, perpetuando uma situação vivenciada há séculos. A adoção da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, em particular, o artigo 24, que exige o desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo para todas as crianças, apresenta tanto um desafio como uma oportunidade para os países do mundo e a comunidade. (INR, 2014)

O artigo 24 da citada Convenção abrange diversos aspectos da educação nos diferentes estágios da vida das pessoas. A sua prioridade é encorajar as crianças com deficiência a frequentar a escola em todos os níveis (parágrafo 2 (a)). Afirma que a melhor maneira de fazer isso é focar os melhores interesses da criança (parágrafo 2 (b)). O artigo 24 também aborda as necessidades de educação do grande número de adultos com deficiência que não são

educados ou não são educados porque eles não conseguiram acessar a educação como filhos. Reconhece a importância da aprendizagem ao longo da vida (parágrafo 5). Isso inclui a educação para aqueles que adquiriram sua deficiência como adultos e, portanto, querem ou precisam de educação adicional, como treinamento profissional, diploma universitário e programas para apoiar a sua capacidade de trabalhar. (INR, 2014)

A legislação brasileira adotou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 6.949, de 25.08.2009. Segundo dados das Nações Unidas no Brasil - ONUBR, de 2011, em todo o mundo, havia cerca de 1 bilhão de pessoas com deficiências, sendo que 80% desta população vive em países em desenvolvimento. Além disso, 150 milhões de crianças, menores de 18 anos, tem algum tipo de deficiência. (ONUBR, 2017). No Brasil, segundo dados do Instituto de Geografia e Estatística – IBGE, de 2011, havia 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, representando 24% da população. (PORTAL BRASIL, 2016). Em 2015, apenas 403,2 mil pessoas com deficiência tinham emprego formal no mercado de trabalho brasileiro. (PORTAL BRASIL, 2016). Deste número 80 mil pessoas eram deficientes auditivas, com carteira assinada no Brasil, sendo esta a segunda deficiência com maior índice de empregabilidade no mercado formal. (PORTAL BRASIL, 2017).

Apesar de serem registrados aumentos na quantidade de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal, tais dados revelam que há necessidade de criação de muito mais oportunidades de desenvolvimento e participação social para todas estas pessoas, que compõem importante parcela da população total.

Diante disto, o papel da escola torna-se fundamental, ao preparar alunos e a sociedade para consolidar a inclusão, de tal forma que sequer precise de uma nomenclatura específica, ao promover o acesso real e efetivo a todas as pessoas. Assim, educadores e psicopedagogos têm um importante papel na missão de uma mudança de visão e na conscientização da sociedade, partindo do suporte ao aluno e familiares, para assim contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

Para este estudo adotou-se a pesquisa de revisão bibliográfica, com artigos e publicações disponibilizadas em bases de acesso eletrônicas de fontes oficiais, acadêmicas e científicas.

## 2. INCLUSÃO

Neste tópico, pretende-se abordar aspectos contraditórios da educação especial, mediante a atual política de inclusão, bem como a maneira excludente, seja por falta de informação, preparo ou conscientização, de como a sociedade tem tratado essa

questão.

### 2.1 A Educação Especial

Segundo Glat (2007), a finalidade da educação especial é criar condições para proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, não mais o indivíduo isolado. Apesar disso, a educação de pessoas com deficiência ainda ocorrem em um ambiente segregado. Ainda, afirma o autor que, “a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização próprios”.

Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências toma força em nosso país com o processo de redemocratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população [...] (GLAT, 2007, p.347)

Assim, os alunos com deficiência passaram a frequentar as classes regulares, porém, a falta de estrutura e preparo da escola e professores, tornando o processo de inclusão, muitas vezes, em legitimação da exclusão. Muitos alunos com necessidades especiais acabam frequentando turmas separadas ou, se ficam em sala de aula, dependendo de sua condição, ficam segregados do restante do grupo.

De acordo com Prieto (2006), a escola começou a condicionar a matrícula em sala comum, não aceitando alunos com deficiência mental, psicose infantil, transtornos invasivos do desenvolvimento, dentre outros. Porém, mesmo aqueles que não pertenciam a esse grupo e conseguiam se matricular, estavam fadados ao fracasso, sendo encaminhados para classes e escolas especiais, o que contribuiu para que a inclusão não alcançasse seus reais objetivos. Diante desse cenário, foram instituídas diversas reformas, com a criação de políticas públicas destinadas a inclusão.

Analisando a informação de Ferreira (2006), a respeito do discurso da integração, isso ocorreu pela ampliação do acesso de maneira quase exclusiva em locais menos apropriados para a efetivação da integração escolar e social. A inclusão escolar abrange diversas concepções de ideias, valores e teorias. A educação inclusiva é composta por vários significados, englobando tanto a inclusão parcial, quando a escola procura se adaptar à algumas necessidades do aluno, ou ser mais abrangente, quando todo o processo de ensino e aprendizagem é adaptado (PRIETO, 2006).

As necessidades dos alunos considerados especiais são muito distintas, por isso cada situação merece análise cuidadosa. No caso dos alunos com deficiência auditiva, os aspectos a serem avaliados são

variados, e também as dificuldades. Há crianças com deficiência auditiva que foram estimuladas desde pequenas, aprendendo a se comunicar de alguma forma, inclusive na Língua de Sinais, enquanto outras somente começam a ser estimuladas quando chegam na escola, acarretando em dificuldades de aprendizagem bastante distintas entre esses indivíduos.

## 2.2 Educação Inclusiva

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem sido priorizada na política educacional brasileira, e também de outros países. As declarações internacionais, especialmente, as de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), e diversos dispositivos legais que garantem a irreversibilidade da proposta, como a Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, dentre outros.

O direito à educação é um direito ao ensino regular, promovendo a aprendizagem compartilhada, tanto em relação aos espaços, quanto às experiências. Apesar disso, na prática, ainda há muita controvérsia, com posicionamentos que levam a legitimação da exclusão. Os discursos produzidos sobre a educação inclusiva são antagônicos e desconsideram a complexidade do processo.

A abordagem sobre educação inclusiva se relaciona ao respeito às diferenças e especificidades de todas as pessoas, sejam elas consideradas com necessidades educacionais especiais ou não, em conformidade à Constituição Federal Brasileira, que reconhece os direitos fundamentais da pessoa humana, em suas diversas esferas. Entretanto, para que a inclusão se consolide na sociedade, há necessidade da implementação de novas práticas no campo social, especialmente, na Educação (MELLO et al., 2012).

Neste contexto, a escola também enfrenta dificuldades, em relação à infraestrutura e materiais, mas, principalmente, dos professores, alunos e os pais de crianças com necessidades especiais, relacionadas a valores, sentimentos e preconceitos, que existem na sociedade e que repercutem também no ambiente escolar. As estratégias e condições de ensino limitam o trabalho pedagógico, pois sequer uma estrutura física adequada tem sido oferecida aos alunos com necessidades especiais na grande parte das escolas. Além de serem poucos os professores e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem que estão suficientemente preparados para o processo de inclusão (MELLO et al., 2012).

Porém, com as novas diretrizes de universalização e democratização do ensino, uma nova realidade vem, aos poucos, se efetivando, muito embora ainda haja muito a ser feito em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais no âmbito escolar.

De maneira geral, é fundamental que sejam proporcionados todos os recursos visando assegurar a inclusão de pessoas diferentes, identificando suas necessidades e favorecendo seu desenvolvimento e autonomia. Entretanto, para que as mudanças ocorram, é preciso haver a participação dos atores da escola e parcerias, bem como firmar parcerias com profissionais e entidades fora da escola. Torna-se fundamental a necessidade de participação de todos para a melhoria da educação e o compromisso da sociedade na inclusão das pessoas com necessidades especiais (ARAÚJO, 2010).

O grande desafio é fazer com que a sociedade compreenda que a inclusão é de responsabilidade da coletividade, que deve trabalhar juntamente com a escola, ou seja, não pode ser deixada apenas para o professor ou para a família, mas todos devem trabalhar juntos, cada qual fazendo a sua parte. Somente assim se estará assegurando que os portadores de necessidades especiais tenham respeitados seus direitos de cidadãos (ARAÚJO, 2010).

Mesmo existindo algumas iniciativas mais ou menos concretas em favor das pessoas portadoras de necessidades especiais, somente num período mais recente esses procedimentos deixam de ser vistos ou praticados como meio de assistencialismo ou tratamento digno à pessoa, para se converterem em atitudes que visem o bem-estar, qualidade de vida e concretização da inclusão na sociedade (ARAÚJO, 2010).

Para isso, torna-se fundamental a necessidade de coerência entre as políticas públicas voltadas para a educação e o papel da sociedade em relação à oportunidade de acesso dos alunos, tanto na escola quanto nos diversos setores da sociedade (ARAÚJO, 2010).

O aluno com necessidades especiais pode ser considerado diferente, tendo-se em vista que todas as pessoas são diferentes entre si, porém, é papel da escola não permitir qualquer tipo de preconceito, discriminação e desigualdade, que é o desrespeito ao direito de igualdade de todas as pessoas (GIMENEZ, 2006).

A educação inclusiva visa assegurar o acesso e o percurso escolares bem sucedidos a todos os educandos em uma escola capaz de responder aos desafios oriundos das diferenças de seus alunos. Para isto, é necessário um movimento de renovação pedagógica, promovendo a ruptura com velhos padrões e práticas (GIMENEZ, 2006).

Há necessidade de fortalecimento do princípio de uma educação inclusiva, tendo como referência o educando no centro do processo e a escola como espaço privilegiado de formação e construção de conhecimento. Neste sentido, a escola poderá

construir competências e estratégias de aprendizagem, a partir das necessidades reais dos alunos (ARAÚJO, 2010).

A Educação Inclusiva pode ser um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e, para isso, sendo fundamental que se identifique e estirpe as causas da exclusão social. Não se trata de uma tarefa fácil, tanto do ponto de vista de mudança de consciência, quanto à adequação de métodos e estratégias de ensino. Como afirma Macedo (2002, p. 2): "Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; o que significa promover a interação entre crianças de outro modo."

A escola necessita trabalhar com essas diversidades a fim de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem. A educação inclusiva requer uma mudança no trabalho do professor, tanto em relação à sua postura quanto às estratégias, objetos utilizados e da maneira como se organiza o espaço e o tempo em sala de aula. Para isso, há necessidade de uma completa revisão de estratégias, a partir da grade curricular e dos critérios de promoção ou avaliação. O problema é que a escola ainda insiste em manter uma estrutura de dependência ou de independência, porém é necessário que haja uma relação de interdependência, envolvendo todos os envolvidos no processo, professores e alunos. A interdependência se caracteriza pelo raciocínio da relação, cujas características são a indissociabilidade, a complementariedade e a irreduzibilidade (MACEDO, 2002).

A criança com algum tipo de necessidade especial pode ter uma visão de mundo, ou de certos aspectos, que uma criança sem necessidades especiais pode não perceber, como, por exemplo, a sensibilidade, a criatividade e, especialmente, a forma carinhosa e envolvente com que muitas delas se expressam, embora nem sempre isso ocorra por meio de palavras.

A inclusão escolar deve representar uma oportunidade para que todos repensem sobre o tema sem preconceitos, aprendendo nas relações com os outros. E a escola é um espaço favorável para a formação de valores e a inclusão da pessoa na sociedade, independente de ter ou não qualquer tipo de deficiência.

### **2.3 A inclusão de crianças surdas e o papel do psicopedagogo**

Aprender a ler é vital para que o indivíduo participe da sociedade, especialmente em se tratando de surdos. Porém, o processo de aprendizagem da leitura é mais demorado e problemático para esses indivíduos, que somente conseguem chegar à autonomia na leitura na idade em que as crianças ouvintes já estão no ensino médio, devido às habilidades naturais necessárias para que este desenvol-

vimento ocorra.

As crianças surdas têm problemas com habilidades baseadas em texto, como a identificação de palavras, morfossintaxe e com competências baseadas no leitor, como memória de trabalho, a metacognição e o conhecimento prévio. Embora a maioria dos estudos mostre dificuldades de crianças surdas em muitas habilidades que são necessárias para a leitura, a interação e as relações causais entre essas habilidades ainda não foram demonstradas. (KNOORS et al., 2008).

As crianças surdas interpretam o significado da leitura do vocabulário novo dentro da linguagem existente e sistemas conceituais. Para as crianças surdas de programas de educação bilíngüe que dominam a língua de sinais, isso favorece a criação de associações entre sinais conhecidos e vocabulário e leitura desconhecida. A relação entre os sinais e palavras escritas é arbitrária e precisa ser cultivada em práticas pedagógicas envolvendo a leitura. (KNOORS et al., 2008).

Os professores utilizam as palavras escritas, o alfabeto digital e os sinais em conjunto para ensinar as crianças o novo vocabulário e leitura. Essas técnicas, denominadas como encadeamento, também são utilizadas por professores de crianças surdas em programas de educação bilíngüe. Deste modo, seria interessante uma maior intensidade na qualidade da leitura de vocabulário e técnicas de instrução baseadas no sinal, como encadeamento, visando favorecer o aprendizado do vocabulário e da leitura. (KNOORS et al., 2008).

Mesmo não tendo relação com o comprometimento cognitivo, a perda auditiva pode interferir o acesso à linguagem, se os pais não são fluentes em língua de sinais. Normalmente, isso leva a competências linguísticas mais fracas em todos os níveis, que perturbam o processo de aprender a ler, tanto a nível de decodificação como de compreensão da língua (Lederberg et al., 2013).

Estudos sobre intervenções de leitura para crianças surdas concentraram-se em intervenções corretivas em idade escolar. Ainda na pré-escola pode ser um momento especialmente importante para o desenvolvimento da alfabetização em crianças surdas. Quando isso não ocorre, a alfabetização das crianças surdas torna-se um desafio para os professores. (Easterbrooks, Lederberg e Connor, 2010).

As intervenções de alfabetização da criança surda são semelhantes às empregadas para crianças ouvintes, mas com adaptações. Durante as duas últimas décadas, muitos avanços influenciaram os resultados de linguagem e alfabetização para crianças surdas, especialmente a identificação precoce da deficiência auditiva, aumentando a chance da criança entrar na escola com competênci-

as linguísticas próximas ao esperado para a idade. (Lederberg et al., 2013).

Outro fator importante refere-se à disponibilização de novas tecnologias audiológicas que melhoram a percepção da fala e do acesso auditivo à linguagem falada. Este acesso é fornecido principalmente pelo implante coclear (IC) para crianças com severa a profunda perda auditiva, bem como por aparelhos auditivos digitais para aqueles com perdas menos graves. (Easterbrooks; Lederberg; Connor, 2010).

Estas mudanças significam que a aquisição da linguagem falada tornou-se mais viável para mais crianças surdas do que ocorria no passado. As crianças surdas com audição funcional podem adquirir a língua falada sozinha ou em combinação com o sinal. (Lederberg et al., 2014)

As crianças surdas com audição funcional enfrentam uma série de desafios que interferem no aprendizado da leitura. Devido aos atrasos de linguagem, as crianças surdas podem não conhecer as palavras que estão aprendendo a ler. Além disso, léxicos menores também podem resultar em consciência fonológica fraca. Algumas crianças surdas com audição funcional podem ter a aquisição de uma língua de sinais, que tem um fonológico diferente, gramatical e estrutura lexical de outro idioma (Lederberg et al., 2014)

Crianças surdas com audição funcional parecem precisar das mesmas habilidades fundamentais para aprender a ler que as crianças ouvintes. A maioria das crianças surdas apresentara déficits nessas habilidades em comparação com crianças ouvintes, com grandes diferenças individuais. Portanto, há uma forte razão para a intervenção precoce com crianças surdas com audição funcional. (Lederberg et al., 2014)

As intervenções específicas podem melhorar as competências de leitura fundamentais de audição em crianças jovens e têm efeitos positivos a longo prazo sobre a prevenção do fracasso na leitura. (Shanahan & Lonigan, 2010). Segundo Easterbrooks et al. (2010), o foco no desenvolvimento da linguagem é fundamental para a intervenção precoce de crianças surdas, mas a instrução em outros aspectos da alfabetização não é. A quantidade de aulas de alfabetização variou muito em salas de primeira infância para crianças surdas. Além disso, os professores de crianças surdas relataram que não ensinam fonética ou consciência fonológica, porque consideram a fonologia falada inacessível ou porque não estavam confortáveis para ensiná-la (Lederberg et al., 2014)

O uso de livro de histórias interativo de leitura dos pais (ou seja, a leitura dialógica) melhora o vocabulário receptivo do surdo em idade escolar. (Lederberg et al., 2014). Representações visuais (por exemplo,

sinais, alfabeto digital, gestos e imagens) servem de suporte para transmitir as informações do idioma ensinado na forma falada em diferentes graus, dependendo das necessidades das crianças. (Lederberg et al., 2014)

O vocabulário utilizado pelos professores na alfabetização e atividades de consciência fonológica estimula uma linguagem eficaz. (Lederberg et al., 2014). A maioria das crianças surdas entra no jardim de infância atrás de seus pares auditivos em sua consciência sobre a estrutura fonológica das palavras faladas e não mostram melhorias sem intervenção orientada, que geralmente resulta em representações fonológicas mais fracas e menores léxicos da palavra falada. No entanto, estas barreiras não impedem que elas sejam capazes de desenvolver a consciência fonológica durante os anos pré-escolares, desde que recebam intervenção eficaz. (Lederberg et al., 2014)

As estratégias de ensino concebido para ensinar correspondências letra-som são eficazes para crianças surdas sem audição funcional, o que não ocorre com o ensino da consciência fonológica utilizada no momento. É importante continuar a investigar quais estratégias de ensino podem ser empregadas para melhor ensinar leitura para todas as crianças surdas. (Lederberg et al., 2014)

As intervenções pré-escolares eficazes têm moderados a amplos efeitos sobre a audição e aquisição de consciência fonológica, o conhecimento alfabético e vocabulário, e estas intervenções podem evitar problemas de leitura futuros para muitas crianças (Shanahan & Lonigan, 2010). Deste modo, a inclusão do aluno com deficiência auditiva deve ocorrer desde a educação infantil, para favorecer o acesso aos recursos adequados para que consiga superar os obstáculos no processo educacional. Além disso, fazer valer seu direito a uma educação de qualidade.

Para isso, a escola necessita implementar ações significativas para os alunos em geral, mas que possam ser compartilhados com os alunos com deficiências auditivas. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com deficiência auditiva necessitam de ambientes educacionais que estimulem, desafiem e explorem todo seu potencial.

A inclusão do aluno surdo também deve considerar as diferenças culturais e sociais, sendo estabelecida uma educação bilíngue para esses alunos, com um currículo que respeite as diferenças em relação aos alunos ouvintes. Em todos os casos, é fundamental a avaliação psicopedagógica, mediante a prévia avaliação de um otorrinolaringologista ou fonoaudiólogo, para que seja diagnosticada a severidade da perda auditiva e seja realizado o acompanhamento da criança.

Com os laudos que demonstrem o grau de severidade da perda auditiva, o psicopedagogo poderá realizar o diagnóstico e intervenção, visando encontrar a melhor maneira de promover o desenvolvimento escolar satisfatório.

Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola (WEISS, 2008 p.29)

O diálogo entre escola, pais e psicopedagogo torna-se fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem das crianças com perdas auditivas.

O diagnóstico precoce, baseado no conhecimento teórico e prático vinculado na relação aprendizagem-família-escola, permitirá que o psicopedagogo favoreça a inclusão de maneira adequada tanto no meio escolar como no social. (WEISS, 2008). Além disso, a participação da família sempre é muito importante, especialmente em se tratando de crianças com necessidades especiais.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão das crianças com deficiências, inclusive auditivas, no ensino regular, vem ocorrendo, a partir da criação de leis que têm, aos poucos, mudado a concepção sobre as pessoas com necessidades especiais.

No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido, para que a maioria das crianças com deficiências não apenas estejam na escola, mas participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Em muitas escolas, os alunos com deficiência auditiva já contam com um professor intérprete de Libras, pois trata-se de uma exigência legal. Porém, isso nem sempre é suficiente, especialmente quando não há recursos adicionais e preparo dos demais professores para lidar com estes alunos.

Deste modo, a inclusão pode continuar sendo uma forma de discriminação, pois, não basta colocar o aluno na sala de aula, mas favorecer a sua interação com os colegas e todos os professores. A efetivação da inclusão requer a participação da sociedade, com uma mudança de consciência sobre o papel necessária da trabalhada no cotidiano da escola regular, pois é direito não só do aluno surdo, mas de todos aqueles que têm alguma necessidade especial, frequentar e participar das atividades realizadas na sala de aula, como os outros alunos.

Neste sentido, a intervenção psicopedagógica pode contribuir para que todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem (professores, alunos e família) possam se conscientizar de seus papéis

como facilitadores da inclusão.

A educação da criança com deficiência auditiva (perda parcial ou total) deve ser devidamente planejada, considerando-se as especificidades do indivíduo. Para tanto, o psicopedagogo deverá considerar os aspectos cognitivos, psicológicos, culturais e sociais, procurando despertar o desejo de aprender da criança, tenha ela necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem. A escola deve ser um espaço de convivência democrática que realmente atue como formadora da cidadania de seus alunos.



**Fernanda Aparecida Souza Silva**  
**[fass.souza7895@gmail.com](mailto:fass.souza7895@gmail.com)**

Professora na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Interprete e Interlocutora de Libras e professora. É licenciada em Letras pela FIZO - Faculdade Integração Zona Oeste, Pedagogia pela Faculdade Campos Salles, e Artes Visuais pela Unijales. Possui especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, (Facon).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ulisses F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2279>, 2010. Acesso em: 06 out.2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., & ConnoR, C. M.. Contributions of the emergent literacy environment to literacy outcomes for young children who are deaf. *American Annals of the Deaf* 155, 467-480. doi:10.1353/aad.201, 2010.

FERREIRA, Julio Romeiro. Educação Especial, Inclusão e Política Educacional: Notas Brasileiras. In: *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus Editorial, 2006.

GIMENEZ, Roberto. inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física: repensando sobre a prática. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd98/inclusao.htm>. Acesso em 05 out.2017.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D.; FONTES, R. de S. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Santa Maria, 2007. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista). Acesso em 02 out.2017.

INR – INSTITUTO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. República Portuguesa, 08.09.2014. Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 01 out.2017.

KNOORS, Harry; ORMEL, Ellen; VERHOEVEN, Ludo. The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs. *Oxford Journals Medicine & Health & Social Sciences Jnl. of Deaf Studies and Deaf Education* Volume 13, Issue 4 Pp.518-530, 2008.

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves. O sentido subjetivo da inclusão para o sujeito com Síndrome de Asperger. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Piauí, 2011

Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49, 15-30. doi:10.1037/a0029558, 2013.

MACEDO, Lino de. O autor propõe uma mudança no funcionamento institucional, que deverá obedecer à lógica da inclusão e não da exclusão. <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=2191>. São Paulo, 15.07.2002.

MELLO, Eliane Mello; RODRIGUES, Marcia Cristina Gomes; PERANZONI, Vaneza Cauduro. A inclusão social e a proteção jurídica das pessoas com necessidades especiais. XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul. XI Seminário Interinstitucional. I Encontro Estadual de Formação de Professores; II Curso de Práticas Socioculturais interdisciplinares. 8 a 11 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/mercosul/anais/.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

ONUBR. A ONU e as pessoas com deficiência. Nações Unidas, 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 05 out. 2017.

PORTAL BRASIL. Cresce o número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal. Portal Brasil, 27.09.2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>. Acesso em: 06 out. 2017.

PORTAL BRASIL. Quase 80 mil pessoas com deficiência auditiva têm carteira assinada no Brasil. Portal Brasil, 26.09.2017. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/09/quase-80-mil-pessoas-com-deficiencia-auditiva-tem-carteira-assinada-no-brasil>. Acesso em: 06 out. 2017.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:

um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (orgs). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. Estudos Surdos I: Integração/Inclusão na Escolar Regular. Petrópolis: AraraAzul, 2006.

Shanahan, T, & Lonigan, C. J.. The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39, 279-285. doi:10.3102/0013189x10369172, 2010.

WEISS. Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

