

# Percepção e atuação de professores sobre o aluno com perda auditiva na escola

Teachers' perception and action toward the student with hearing loss at school

Percepción y desempeño de los maestros sobre los estudiantes con pérdida auditiva en la escuela

Flávia Rodrigues dos Santos\* 

Lígia Tessari Prado\*\* 

Natália Barreto Frederigue-Lopes\*\*\* 

Eliane Maria Carrit Delgado-Pinheiro\* 

## Resumo

**Introdução:** O aluno com perda auditiva que utiliza a comunicação oral pode necessitar de diferentes adequações na escola e condutas adequadas são fundamentais para o seu desenvolvimento. Visto que o professor é importante nesse processo e sua formação não o capacita para atuar com esses alunos, torna-se relevante a parceria entre as áreas da Saúde e Educação. **Objetivo:** Verificar a percepção e a atuação dos professores sobre o seu aluno com perda auditiva, usuário de aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e/ou implante coclear (IC), que utiliza comunicação oral. **Método:** Participaram 42 professores que atuavam com alunos com perda auditiva em escolas públicas do município de Marília. Os dados foram obtidos por meio do questionário de acompanhamento mensal e de reuniões com a equipe escolar. As respostas foram categorizadas e analisada a frequência de ocorrência. Foi aplicado o Teste de Igualdade de Duas Proporções, admitindo-se como significância ( $p < 0,05$ ). **Resultados:** Observou-se que o questionário de acompanhamento mensal permitiu o registro das informações de forma detalhada,

\* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, Brasil.

\*\* Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado, Marília, SP, Brasil.

\*\*\* Universidade de São Paulo. Faculdade de Odontologia de Bauru, Marília, SP, Brasil.

## Contribuição dos autores:

FRS: concepção do estudo; metodologia; coleta de dados e esboço do artigo.

LTP: metodologia; coleta de dados e revisão crítica.

NBFL: esboço do artigo e revisão crítica.

EMCDP: concepção do estudo; metodologia; coleta de dados; esboço do artigo; orientação.

**E-mail para correspondência:** Flávia Rodrigues dos Santos - [flavia.unesp@outlook.com](mailto:flavia.unesp@outlook.com)

**Recebido:** 20/11/2020

**Aprovado:** 16/02/2021



em relação às reuniões, com frequência de ocorrência estatisticamente significativa para as categorias “Acadêmica” ( $p=0,024$ ), “Comunicação” ( $p<0,001$ ) e “Participação em sala” ( $p=0,034$ ). Os professores apresentaram relatos com frequência de ocorrência variável, para cada categoria. **Conclusão:** Os achados deste estudo em relação à percepção e à atuação dos professores demonstraram respostas aos aspectos com frequência de ocorrência substancialmente diferentes, as quais não conotam uma atuação focada nas necessidades do aluno com perda auditiva que utiliza comunicação oral, no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Perda Auditiva; Implantes Cocleares; Auxiliares de Audição; Professores Escolares; Inclusão Escolar.

### Abstract

**Introduction:** The student with hearing loss who uses oral communication might need different adaptations at school and appropriate conducts are essential for their development. Since the teachers are important in this process and their training does not enable them to work with these students, the partnership between the areas of Health and Education is relevant. **Objective:** To verify the perception and actions of the teachers towards their students with hearing loss, users of hearing aids (HA) and/or cochlear implant (CI), who use oral communication. **Methods:** Forty-two (42) teachers who taught students with hearing loss in public schools in Marília participated in this study. The data was obtained through the monthly monitoring questionnaire and meetings with school staff. The answers were categorized, and the frequency of occurrence was analyzed. The Two-Proportion Equality Test was applied and assuming a level of significance ( $p<0.05$ ). **Results:** It was observed that the monthly follow-up questionnaire allowed the recording of information in detail, in relation to meetings, with frequency of statistically significant occurrence for the “Academic” ( $p=0.024$ ), “Communication” ( $p<0.001$ ) and “Participation in the classroom” ( $p=0.034$ ) categories. The teachers presented reports with variable frequency of occurrence for each category. **Conclusion:** The findings of this study in relation to the perception and action of teachers showed responses to the aspects evaluated with substantially different frequency of occurrence, indicating a lack of action focused on the needs of students with hearing loss who use oral communication at school.

**Keywords:** Hearing Loss; Cochlear Implants; Hearing Aids; School Teachers; Inclusive Education.

### Resumen

**Introducción:** El estudiante con pérdida auditiva que usa la comunicación oral puede necesitar diferentes adaptaciones en la escuela y los comportamientos adecuados son fundamentales para su desarrollo. Dado que el maestro es importante en este proceso y su formación no le permite trabajar con estos estudiantes, la alianza entre las áreas de Salud y Educación cobra relevancia. **Objetivo:** Verificar la percepción y desempeño de los maestros sobre su estudiante con pérdida auditiva, usuario de audífono y/o implante coclear (IC), que utiliza la comunicación oral. **Metodos:** En este estudio participaron cuarenta y dos maestros que enseñaron a estudiantes con pérdida auditiva en escuelas públicas en Marília. Los datos se obtuvieron a través del cuestionario de seguimiento mensual y reuniones con el equipo escolar. Las respuestas se categorizaron y se analizó la frecuencia de ocurrencia. Se aplicó el Test de Igualdad de Dos Proporciones, asumiendo significancia ( $p < 0.05$ ). **Resultados:** Se observó que el cuestionario de seguimiento mensual permitió registrar información detalladamente, en relación a las reuniones, con una frecuencia de ocurrencia estadísticamente significativa para las categorías “Académico” ( $p = 0.024$ ), “Comunicación” ( $p < 0.001$ ) y “Participación en el aula” ( $p = 0,034$ ). Los maestros presentaron informes con frecuencia variable de ocurrencia, para cada categoría. **Conclusión:** Los hallazgos de este estudio en relación a la percepción y desempeño de los maestros evidenciaron respuestas a aspectos con frecuencia de ocurrencia sustancialmente diferente, que no connotan una acción enfocada en las necesidades de los estudiantes con pérdida auditiva que utilizan la comunicación oral en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Pérdida Auditiva; Implantes Cocleares; Audífonos; Maestros; Integración Escolar.

## Introdução

Os alunos com deficiência auditiva formam um grupo heterogêneo e podem apresentar diferentes necessidades educacionais. Na última década ocorreram mudanças nas legislações nas áreas da Saúde e da Educação que, gradativamente, transformam o cenário de atuação dos profissionais diretamente ligados às referidas áreas<sup>1-9</sup>.

Nesse sentido, a Portaria nº 793 de abril de 2012<sup>1</sup>, que consiste na Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência e foi instituída a partir do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites<sup>2</sup> constitui-se uma organização do modelo de atenção à saúde pautado em serviços e ações inclusivas, de cuidado integral, interdisciplinar e humanizado, que visa ampliar o acesso e qualificar o atendimento no Sistema Único de Saúde às pessoas com deficiência, a qual abrange a deficiência auditiva<sup>1</sup>.

Outros avanços na implementação de legislações na área da Saúde trouxeram possibilidades de ações voltadas para o diagnóstico da perda auditiva e intervenção precoces, pela utilização de dispositivos para acesso aos sons da fala (aparelho de amplificação sonora individual – AASI e implante coclear – IC) e de acessibilidade auditiva (sistema de frequência modulada – Sistema FM), assim como a reabilitação, reforçando esses direcionamentos<sup>3-6</sup>.

No que se refere à Educação foram implementadas legislações, no intuito de efetivar a inclusão de alunos com perda auditiva no ensino regular<sup>7</sup>. Estão inseridos neste grupo as crianças e adolescentes com deficiência auditiva, que utilizam a comunicação oral<sup>8,9</sup>.

Sabe-se que na escola fatores como o ruído, a distância entre o professor e o aluno, a reverberação na sala de aula, os conhecimentos dos professores quanto à utilização dos dispositivos tecnológicos (AASI, IC e Sistema FM), quanto à perda auditiva de seu aluno e às estratégias de comunicação impactam o desenvolvimento acadêmico da criança e adolescente com deficiência auditiva<sup>9-11</sup>.

Além disso, o professor é um agente de extrema importância, pois é na escola que a criança e adolescente com perda auditiva permanecem grande parte do seu tempo e são estes profissionais os principais responsáveis pela garantia da efetividade da inclusão desse aluno<sup>8,12,13</sup>. Também é importante ressaltar que a escola é um ambiente

em que ocorrem os primeiros envolvimento sociais da criança<sup>14</sup>.

Nesse contexto, o professor é determinante para que sejam possíveis as adaptações apropriadas, em relação às questões que envolvem o aluno com deficiência auditiva na escola e para que as ações no cenário educacional possam ser constantemente redimensionadas<sup>8,9,15,16</sup>.

É nessa perspectiva que a parceria entre as áreas da Saúde e da Educação devem ser continuamente colocadas em prática, visando à integração, à articulação permanente entre as políticas das referidas áreas e à inclusão<sup>8,15-18</sup>.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi verificar a percepção e a atuação dos professores sobre o seu aluno com perda auditiva, usuário de aparelho de amplificação sonora individual e/ou implante coclear que utiliza comunicação oral.

## Método

Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, sendo aprovado (CAAE: 55494916.2.0000.5406) e obedecendo à resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012. Trata-se de um estudo de coorte.

O estudo foi desenvolvido em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo (232.000 habitantes). No período da coleta de dados estavam matriculados 20 alunos com perda auditiva na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e 12 alunos no Ensino Fundamental II e destes, 20 utilizavam comunicação oral.

Os critérios de inclusão adotados foram o professor ter lecionado para crianças usuárias de AASI ou IC, que utilizassem comunicação oral e que estivessem frequentando ou houvessem frequentado o mesmo programa de reabilitação fonoaudiológica, sendo excluídos os professores que lecionaram para alunos que utilizassem exclusivamente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou que possuíssem deficiências múltiplas.

Após análise dos critérios de inclusão e exclusão, participaram 42 professores que atuavam com 16 alunos com deficiência auditiva. Esse grupo foi constituído por professores que lecionaram no segundo semestre do ano letivo e no primeiro semestre do ano subsequente, sendo sete pro-

fessores da Educação Infantil, 11 professores do Ensino Fundamental I e 24 professores do Ensino Fundamental II de escolas municipais e estaduais do município de Marília/SP. Os participantes foram incluídos na amostra após concordarem com a participação no estudo através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e mediante autorização da Secretaria Municipal da Educação e da Diretoria de Ensino.

Os dados foram obtidos por meio de um questionário de acompanhamento mensal elaborado para este estudo e de reuniões realizadas com o professor e a equipe pedagógica responsável pelas redes municipal e estadual de ensino.

O questionário era composto por quatro tópicos: facilidades e dificuldades dos professores ao lecionarem para alunos com deficiência auditiva, estratégias utilizadas em sala de aula e informações que os professores necessitavam para o desenvolvimento do seu trabalho. Além disso, o questionário continha uma pergunta relacionada ao uso do Sistema FM e observações, servindo como um registro livre de algum tópico ou acontecimento não contemplado nos itens anteriores. Os professores registravam suas repostas por escrito e de maneira discursiva.

As reuniões foram previamente agendadas e ocorreram nas escolas participantes ou na Secretaria Municipal da Educação, nas quais foram discutidas as condutas mais apropriadas para os alunos e aspectos como dispositivo tecnológico para acesso aos sons, impacto do ruído, distância e reverberação e audição e linguagem do seu aluno com deficiência auditiva. O conteúdo das discussões de cada reunião foi transcrito simultaneamente.

A entrega dos questionários de acompanhamento mensal foi feita nas referidas reuniões, pelas pesquisadoras. Na impossibilidade do comparecimento do professor, foi realizado novo agendamento da reunião e o encaminhamento dos questionários para as referidas escolas.

As repostas dos questionários e das reuniões foram categorizadas, por dois pesquisadores, com base nas categorias do Instrumento de Identificação do Risco Educacional (IIRE), adaptado do *Screening instrument for targeting educational risk in secondary students/SIFTER*<sup>19</sup>. Foram excluídas as repostas que não se relacionavam ao escopo do questionário e das reuniões.

A categorização das repostas seguiu critérios propostos por Omote<sup>20</sup>: não conter ocorrências mui-

to díspares, no interior de uma mesma categoria; categorias exaustivas para abranger a totalidade do discurso sob análise; categorias suficientemente exclusivas, para não incluir em duas ou mais categorias uma mesma ocorrência; categorias suficientemente objetivas, para garantir uma boa fidedignidade; e categorias pertinentes, a fim de serem adaptadas ao conteúdo e ao objetivo da análise.

A análise foi realizada a partir da porcentagem da frequência de ocorrência, tanto dos relatos dos questionários, quanto dos relatos das reuniões para as categorias: “Acadêmica”, “Atenção”, “Comunicação”, “Comportamento na escola”, “Dispositivo” e “Participação em sala”. Para o questionário de acompanhamento mensal, as categorias também foram divididas nos tópicos “facilidades”, “dificuldades”, “estratégias” e “informações”. Para as reuniões essa divisão não foi considerada, tendo em vista o caráter dinâmico que gerou demandas pelos professores de forma espontânea. Seguem exemplos considerados em cada categoria:

- Acadêmica: Facilidades: leitura mais fluente; identifica letras do alfabeto; maior autonomia para a escrita; Dificuldades: compreensão de vocabulário; trabalhar a alfabetização; dificuldade em interpretar problemas matemáticos; Estratégias: recursos visuais, produção textual, leitura de histórias; Informações: como trabalhar o uso de conectivos na escrita, quais recursos pedagógicos facilitarão a aprendizagem do aluno, quais as estratégias que auxiliam na alfabetização.
- Atenção: Facilidades: aluno mais atento em sala de aula, aluno mais atento durante a realização das atividades, aluno se concentra nas atividades; Dificuldades: aluno disperso, dificuldade em focar na atividade proposta, aluno não tem concentração; Estratégias: não foram mencionadas estratégias para esta categoria; Informações: como ajudá-lo a se concentrar na sala de aula.
- Comunicação: esta categoria aborda a comunicação em dois aspectos, sendo tanto a expressão do aluno, ou seja, como ele se comunica, quanto à recepção do mesmo, ou seja, como ele recebe a informação. Facilidades: maior interação com os amigos, melhora na pronúncia, compreende o que se pede; Dificuldades: ruído, compreender a fala do aluno, professor se comunicar com o aluno DA e com a sala de aula, simultaneamente; Estratégias: aluno próximo ao professor, falar devagar, ajuda de colegas; Informações: sobre a audição (o que ouve e entende), como melhorar

a comunicação com o aluno, como facilitar a comunicação do aluno com os demais.

- Comportamento na escola: Facilidades: aluno interessado, aluno ativo, aluno aperfeiçoa sua autonomia; Dificuldades: aluno desinteressado, resistência em fazer as atividades, muitas faltas; Estratégias: relembrar regras e combinados; Informações: saber a relação entre a irritabilidade do aluno com a dificuldade de comunicação.
- Dispositivo: Facilidades: aluno está adaptado com o aparelho, aluno sempre usa o aparelho, o uso do Sistema FM propiciou melhora da comunicação com o aluno; Dificuldades: falta do FM, dificuldade na minha adaptação com o FM, aluno já compareceu à escola sem o aparelho; Estratégias: estar atento à pilha do aparelho, melhor posicionamento do microfone do FM, uso do microfone do FM pelos colegas de classe, durante atividades em grupo; Informações: saber como funciona o dispositivo, saber manusear o

dispositivo, o que fazer quando o dispositivo parar de funcionar.

- Participação em sala: Facilidades: aluno participativo, aluno se envolve nas atividades propostas, aluno questiona quando tem dúvidas; Dificuldades, Estratégias e Informações: não foram mencionadas.

Foi realizada a análise estatística, utilizando-se o Teste de Igualdade de Duas Proporções e admitindo-se como nível de significância ( $p < 0,05$ ).

## Resultados

Os resultados serão apresentados destacando-se os dados referentes às categorias que apresentaram os tópicos com maior e/ou menor frequência de ocorrência.

A Tabela 1 mostra a comparação da frequência de ocorrência dos relatos obtidos pelo questionário de acompanhamento mensal com os relatos das reuniões.

**Tabela 1.** Comparação entre a frequência de ocorrência dos relatos obtidos pelo questionário de acompanhamento mensal com os relatos das reuniões

Categoria	Questionário		Reuniões		p-valor
	n	%	n	%	
ACADÊMICA	495	35,6%	105	43,2%	0,024*
ATENÇÃO	35	2,5%	10	4,1%	0,161
COMUNICAÇÃO	452	32,5%	43	17,7%	<0,001*
COMPORTAMENTO	143	10,3%	20	8,2%	0,322
DISPOSITIVO	94	6,8%	21	8,6%	0,292
PARTICIPAÇÃO EM SALA	46	3,3%	2	0,8%	0,034*
Total	1389		243		

Legenda: \* Valores significativos: Teste de Igualdade de Duas Proporções ( $p < 0,05$ ).

Os resultados demonstraram que os relatos referentes às categorias apresentadas na Tabela 1 foram observados tanto nas reuniões, quanto nos questionários de acompanhamento mensal. A maior ocorrência de relatos foi verificada nas categorias “Acadêmica” (43,2%) e “Comunicação” (32,5%).

Na análise entre a frequência de ocorrência de relatos obtidos pelos questionários e pelas reuniões houve diferença estatisticamente significativa para

as categorias “Acadêmica” ( $p=0,024$ ), “Comunicação” ( $p < 0,001$ ) e “Participação em sala” ( $p=0,034$ ).

A Tabela 2 apresenta a frequência de ocorrência dos tópicos “facilidades”, “dificuldades”, “estratégias” e “informações”, para as categorias analisadas (“Acadêmica”, “Atenção”, “Comunicação”, “Comportamento”, “Dispositivo” e “Participação em Sala”) nos três níveis de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

**Tabela 2.** Frequência de ocorrência dos tópicos “facilidades”, “dificuldades”, “estratégias” e “informações” para as categorias analisadas nos três níveis de ensino

Categoria	Tópico	Educação Infantil			Fundamental I			Fundamental II		
		n	%	p-valor	n	%	p-valor	n	%	p-valor
ACADÊMICA	Facilidades	21	35,60%	Ref.	49	23,00%	<0,001*	85	38,10%	0,013*
	Dificuldades	18	30,50%	0,557	39	18,30%	<0,001*	27	12,10%	<0,001*
	Estratégias	16	27,10%	0,321	104	48,80%	Ref.	111	49,80%	Ref.
	Informações	4	6,80%	<0,001*	21	9,90%	<0,001*	0	0,00%	<0,001*
ATENÇÃO	Facilidades	2	66,70%	Ref.	6	22,20%	<0,001*	3	60,00%	Ref.
	Dificuldades	1	33,30%	0,414	19	70,40%	Ref.	2	40,00%	0,527
	Estratégias	0	0,00%	0,083	0	0,00%	<0,001*	0	0,00%	0,038*
	Informações	0	0,00%	0,083	2	7,40%	<0,001*	0	0,00%	0,038*
COMUNICAÇÃO	Facilidades	33	32,40%	0,045*	35	26,50%	0,001*	60	27,50%	<0,001*
	Dificuldades	17	16,70%	<0,001*	21	15,90%	<0,001*	27	12,40%	<0,001*
	Estratégias	47	46,10%	Ref.	60	45,50%	Ref.	117	53,70%	Ref.
	Informações	5	4,90%	<0,001*	16	12,10%	<0,001*	14	6,40%	<0,001*
COMPORTAMENTO	Facilidades	20	57,10%	Ref.	26	92,90%	Ref.	37	46,30%	0,527
	Dificuldades	12	34,30%	0,055	2	7,10%	<0,001*	41	51,30%	Ref.
	Estratégias	1	2,90%	<0,001*	0	0,00%	<0,001*	2	2,50%	<0,001*
	Informações	2	5,70%	<0,001*	0	0,00%	<0,001*	0	0,00%	<0,001*
DISPOSITIVO	Facilidades	2	10,00%	0,028*	3	14,30%	0,079	5	9,40%	<0,001*
	Dificuldades	8	40,00%	Ref.	8	38,10%	Ref.	11	20,80%	<0,001*
	Estratégias	4	20,00%	0,168	5	23,80%	0,317	6	11,30%	<0,001*
	Informações	6	30,00%	0,507	5	23,80%	0,317	31	58,50%	Ref.
PARTICIPAÇÃO EM SALA	Facilidades	6	100%	Ref.	14	100%	Ref.	24	92,30%	Ref.
	Dificuldades	0	0,00%	<0,001*	0	0,00%	<0,001*	0	0,00%	<0,001*
	Estratégias	0	0,00%	<0,001*	0	0,00%	<0,001*	2	7,70%	<0,001*
	Informações	0	0,00%	<0,001*	0	0,00%	<0,001*	0	0,00%	<0,001*

Legenda: \* Valores significativos: Teste de Igualdade de Duas Proporções ( $p < 0,05$ ).  
Ref: Valores de referência.

Os dados demonstraram que em relação à categoria “Acadêmica” verificou-se que o nível da Educação Infantil indicou com maior frequência de ocorrência as “facilidades” (35,6%) e não houve diferença estatisticamente significativa entre este e os outros tópicos, como, as “dificuldades” ( $p = 0,557$ ). As estratégias foram frequentemente citadas pelos três níveis, com percentuais de 27,1% para a Educação Infantil, 48,8% e 49,8% para o Ensino Fundamental I e II, respectivamente. Os três níveis de ensino não solicitaram informações específicas para esta categoria, sendo observados 6,8% ( $p < 0,001$ ) de relatos para a Educação Infantil, 9,9% ( $p < 0,001$ ) para o Ensino Fundamental I e 0% ( $p < 0,001$ ) para o Ensino Fundamental II.

No que se refere à categoria “Atenção”, os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental II apresentaram, respectivamente 66,7% e 60,0% de relatos correspondentes ao tópico “facilidades”. Para o Ensino Fundamental I houve predomínio das “dificuldades” (70,4%). Os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental II,

não relataram “estratégias” (0%) e “informações” (0%), para esta categoria e os professores do Ensino Fundamental I não apresentaram relatos para as estratégias e solicitaram 7,4% de informações.

No que tange à categoria “Comunicação” o tópico das “estratégias” foi predominante, com percentuais de 46,1% para a Educação Infantil, 45,5% para o Ensino Fundamental I e 53,7% para o Ensino Fundamental II. Enquanto para as “informações” foram encontrados 4,9% ( $p < 0,001$ ) para a Educação Infantil, 12,1% ( $p < 0,001$ ) e 6,4% ( $p < 0,001$ ) para os níveis de Ensino Fundamental I e II, respectivamente.

Em relação à categoria “Comportamento”, os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I relataram respectivamente 57,1% e 92,9% de relatos para as “facilidades”. Em contrapartida, os professores do Ensino Fundamental II destacaram as “dificuldades” (51,3%). Para as estratégias foram obtidos 2,9% ( $p < 0,001$ ) de relatos para a Educação Infantil e 2,5% ( $p < 0,001$ ) para o Ensino Fundamental I, não sendo mencionadas

pelo Ensino Fundamental II e, para as informações foram encontrados 5,7% ( $p < 0,001$ ) para a Educação Infantil, não sendo solicitadas pelo Ensino Fundamental I e II.

No que diz respeito à categoria “Dispositivo” foram apresentados, predominantemente, relatos para o tópico “dificuldades”, nos níveis da Educação Infantil (40%) e Ensino Fundamental I (38,1%) e “informações” para o Ensino Fundamental II (58,5%). Além disso, nos três níveis de ensino, o tópico das “facilidades” apresentou menor frequência de ocorrência, sendo encontrados 10% de relatos para a Educação Infantil, 14,30% para o Ensino Fundamental I e 9,40% para o Ensino Fundamental II.

No que se refere à categoria “Participação em sala” foram apontados 100% de relatos para a Educação Infantil, 100% para o Ensino Fundamental I e 92,3% para o Ensino Fundamental II, para o tópico das “facilidades”.

## Discussão

Este estudo teve como objetivo verificar a percepção e a atuação dos professores sobre o seu aluno com perda auditiva, usuário de aparelho de amplificação sonora individual e/ou implante coclear que utiliza comunicação oral.

Em relação à forma de levantamento dos dados verificou-se que os relatos das categorias abordadas foram obtidos tanto por meio das reuniões, quanto pelos questionários de acompanhamento mensal, sendo prevalentes as categorias “Acadêmica” e “Comunicação”. A ênfase nas questões acadêmicas exprime o aspecto central de atuação destes profissionais e a comunicação, o principal desafio da atuação do professor com os alunos com perda auditiva, na escola<sup>10,21</sup>.

Ao analisar a frequência de ocorrência dos relatos obtidos pelos questionários e pelas reuniões observou-se que houve diferença estatisticamente significativa para as categorias “Acadêmica”, “Comunicação” e “Participação em sala”, isto significa que o questionário permitiu o registro das informações de forma detalhada. Estudos semelhantes utilizam o questionário como instrumento viável para a obtenção de informações do contexto escolar<sup>8,12</sup>.

No que se refere à categoria “Acadêmica” houve o predomínio de relatos para o tópico das “facilidades” no nível da Educação Infantil, não se diferenciando estatisticamente dos demais tópicos.

Além disso, os três níveis de ensino, frequentemente citaram estratégias e não solicitaram informações específicas para esta categoria.

A análise desses resultados converge para um denominador comum, na qual a dinâmica do contexto de ensino em sala de aula não garante que o professor conheça as necessidades específicas do aluno com perda auditiva que utiliza comunicação oral, por exemplo, as estratégias citadas pelo grupo tinham o objetivo de propiciar aulas dinâmicas que despertassem o interesse de todos os estudantes, não sendo, necessariamente, estratégias que atenderiam as necessidades do aluno com deficiência auditiva.

Ressalta-se a importância de se avaliar as questões acadêmicas de alunos com perda auditiva, verificando se são utilizadas estratégias adequadas, de forma constante e suficiente pelo professor, para possibilitar o desenvolvimento acadêmico deste grupo, tendo em vista sua heterogeneidade<sup>8,9,22</sup>.

No que tange à categoria “Atenção”, os professores da Educação Infantil enfatizaram as facilidades. Este aspecto pode ser justificado pela natureza dinâmica das atividades realizadas e pelo tipo de atenção exigida para este nível de ensino, os quais são previstos pelas propostas pedagógicas do trabalho educativo nesta faixa etária<sup>23</sup>. Além disso, crianças nesta fase escolar podem simplesmente imitar os colegas, sem a compreensão da fala do professor, quanto à execução das atividades.

Por outro lado, para o Ensino Fundamental I, as dificuldades na categoria “Atenção” foram predominantes. Neste nível de ensino, a criança passa a ter o contato direto com o mesmo professor, no ambiente de sala de aula e por um período de tempo prolongado, o que facilita a percepção da atenção do aluno por esse profissional<sup>10</sup>.

Ressalta-se que embora as crianças e adolescentes com deficiência auditiva tenham o acesso aos sons da fala, por meio de dispositivos tecnológicos, estas podem perder informações auditivas e, conseqüentemente, a atenção, pois, os aspectos atencionais são influenciados por diversos fatores relacionados com a comunicação, como, o ruído, a distância entre o aluno e o professor, a reverberação na sala de aula, a importância de se oportunizar o turno comunicativo para a criança, o uso do Sistema de Frequência Modulada e a utilização de estratégias de comunicação apropriadas, pelo professor<sup>9,11,24</sup>.

O grupo de professores do Ensino Fundamental II indicaram respostas relativas às facilidades, com maior frequência de ocorrência, na categoria “Atenção”. Porém, os exemplos foram descritos de forma generalizada e não exprimiram comportamentos indicativos da atenção do aluno, citando-se “aluno atento”. As atividades nesse nível de ensino ocorrem com rotatividade de professores, reduzindo o tempo de contato entre professor e aluno, o que pode dificultar a percepção do professor sobre as necessidades do aluno com perda auditiva, quanto à atenção.

Os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental II, não relataram estratégias e não solicitaram informações, para a categoria “Atenção”. Os professores do Ensino Fundamental I não referiram a utilização de estratégias para manter a atenção do aluno e apontaram 7,4% de relatos solicitando informações. Tendo em vista que a atenção é um aspecto precursor para a aprendizagem é importante que o professor saiba se o seu aluno está atento, pois a perda de informações pode gerar uma sobrecarga cognitiva decorrente do esforço que é exigido a esse aluno para escutar em um ambiente desfavorável<sup>11,25</sup>.

Em relação à categoria “Comunicação” houve o predomínio de relatos para o tópico das “estratégias” nos três níveis de ensino, ou seja, estes professores informaram que utilizam estratégias de comunicação para falar com seu aluno com deficiência auditiva. Estudos enfatizam que as estratégias de comunicação citadas pelos professores podem não ser adequadas ao seu aluno<sup>8-10</sup>.

A solicitação de informações para se comunicar com o aluno com perda auditiva foram citadas com menor frequência. As referidas informações consistiram em uma das temáticas abordadas nas reuniões realizadas com a equipe escolar, em que foi discutida a utilização de estratégias de comunicação, pois o perfil da casuística deste estudo constituiu-se por crianças e adolescentes que utilizam a comunicação oral.

Salienta-se a importância do uso das estratégias de comunicação no contexto escolar, como adequar a velocidade de fala à compreensão do aluno, falar próximo ao aluno, posicionando sua carteira perto do professor, na sala de aula<sup>9,11</sup>.

No que diz respeito à categoria “Comportamento”, os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I destacaram facilidades. Enquanto os professores do Ensino Fundamental II

indicaram, predominantemente, dificuldades, sendo descritos relatos de comportamentos característicos da fase da adolescência (Exemplos: “aluno não cumpre regras da escola”, “aluno se recusa a realizar as atividades” “aluno não é comprometido”) e comportamentos observados em adolescentes com deficiência auditiva (Exemplos: “aluno se irrita com o barulho”, “aluno fica nervoso quando não compreende”). A utilização de diferentes estratégias e a necessidade de informações em sobre o comportamento não foram frequentemente citadas.

É importante ressaltar que a perda auditiva não é uma condição que afeta os aspectos comportamentais, e o comportamento dos indivíduos que a apresentam deve ser compreendido como o de um indivíduo com audição normal<sup>26</sup>. Entretanto, é necessário que a criança e adolescente com deficiência auditiva estejam inseridos em ambientes favoráveis para a efetividade da comunicação<sup>8,10,22</sup>.

No que tange à categoria “Dispositivo”, as dificuldades para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e a necessidade de informações para o Ensino Fundamental II foram predominantes. Estes resultados corroboram a literatura no que diz respeito ao desconhecimento dos professores quanto aos dispositivos tecnológicos (AASI, IC e Sistema FM) utilizados por crianças e adolescentes com perda auditiva e à necessidade de informações sobre os mesmos, principalmente quanto às intercorrências que estes dispositivos podem apresentar na rotina escolar<sup>8-10</sup>.

Em relação à categoria “Participação em sala” houve predomínio de repostas para o tópico das “facilidades” nos três níveis de ensino, ou seja, os professores enfatizam que seus alunos com perda auditiva são participativos, se envolvem nas atividades e solicitam o professor em suas dificuldades.

Os achados deste estudo reforçam a importância da atuação dos professores com enfoque nas necessidades do aluno com perda auditiva que utiliza comunicação oral, no ambiente escolar, visto que os aspectos foram relatados por estes profissionais com frequência de ocorrência variável, para cada categoria.

Considerando que as categorias abordadas nesta pesquisa são igualmente importantes e mediante o conhecimento das necessidades educacionais do aluno com deficiência auditiva ressalta-se que a busca por formas efetivas de acompanhamento desse aluno é indispensável para a atuação eficaz



do professor e demanda a parceria entre as áreas da Saúde e da Educação.

Sugere-se o desenvolvimento de instrumentos que permitam formas de comunicação entre a equipe de saúde e a escola para viabilizar o acompanhamento do aluno com perda auditiva de modo sistemático, favorecendo a percepção dos professores e a parceria entre os profissionais envolvidos, pois é a partir do diálogo entre fonoaudiólogos e professores que as ações no cenário educacional podem ser constantemente redimensionadas<sup>15-17</sup>.

## Conclusão

Os achados deste estudo em relação à percepção e à atuação dos professores demonstraram respostas aos aspectos avaliados com frequência de ocorrência substancialmente diferentes, as quais não conotam uma atuação focada nas necessidades do aluno com perda auditiva que utiliza comunicação oral, no ambiente escolar.

## Referências bibliográficas

1. Brasil. Ministério da Saúde. Portaria nº 793 de 24 de abril de 2012. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde [Internet].2012. [cited 2018 Mar 12]. Available from:[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793\\_24\\_04\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793_24_04_2012.html)
2. Brasil. Casa Civil. Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência – Plano Viver sem Limite [Internet].2011. [cited 2018 Mar 15]. Available from:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)
3. Brasil. Ministério da Saúde. Portaria GM nº 2.073, de 28 de setembro de 2004. Institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva [Internet].2004. [cited 2018 Mar 12]. Available from:[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt2073\\_28\\_09\\_2004.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt2073_28_09_2004.html)
4. Brasil. Casa Civil. Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas [Internet].2010. [cited 2018 Mar 15]. Available from:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12303.htm)
5. Brasil. Ministério da Saúde. Portaria nº 1274 de 25 de junho de 2013. Inclui o Sistema de Frequência Modulada na tabela de procedimentos do SUS [Internet].2013. [cited 2018 Mar 10]. Available from:[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1274\\_25\\_06\\_2013.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1274_25_06_2013.html)

6. Brasil. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.776 de 18 de dezembro de 2014. Aprova diretrizes gerais, amplia e incorpora procedimentos para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS) [Internet].2014. [cited 2018 Mar 10]. Available from:[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2776\\_18\\_12\\_2014.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2776_18_12_2014.html)
7. Brasil. Casa Civil. Portaria nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências [Internet].2011. [cited 2018 Mar 12]. Available from:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
8. Delgado-Pinheiro EMC, Omote S. Teachers' knowledge about hearing loss and attitudes towards the inclusion. Rev CEFAC. 2010; 12(1): 633-40.
9. Santos FR, Delgado-Pinheiro EMC. Relation among the knowledge of teachers about hearing loss degree, technological devices and communication strategies. CoDAS. 2018; 30(6): 1-6.
10. Delgado-Pinheiro EMC, Antonio FL, Libardi AL, Seno MP. Programa de acompanhamento fonoaudiológico de professores de alunos deficientes auditivos que utilizam a comunicação oral. Distúrb Comum. 2009; 21(1): 67-77.
11. Bertachini ALL, Pupo AC, Morettin M, Martinez MAN, Bevilacqua MC, Moret ALM et al. Frequency Modulation System and speech perception in the classroom: a systematic literature review. CoDAS. 2015; 27(3): 292-300.
12. Eriks-Brophy A, Whittingham J. Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. Am Ann Deaf. 2013; 158(1): 63-97.
13. Tuli IP, Sarkar A, Ilapakurty B, Najar IN. Knowledge, Attitude of Sikkim Primary School Teachers About Paediatric Hearing Loss. Indian J Otolaryngol Head Neck Surg. 2018; 70(3): 331-36.
14. Rios NVF, Novaes BCAC. The inclusion process of hearing impaired children in regular schools: the experience of teachers. Rev Bras Ed Esp, Marília. 2009; 15(1): 81-98.
15. Maranhão PCS, Pinto SMPC, Peduzzi CM. Speech therapy and infantile education: a necessary partnership. Rev CEFAC. 2009; 11(1): 59-66.
16. Silva DRC, Santos LM, Lemos SMA, Carvalho SAS, Perin RM. Knowledge and practice of preschool teachers regarding children with hearing alterations. Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2010; 15(5): 197-205.
17. Trenche MCB; Baliero CR. Assessoria Fonoaudiológica à Escola. In: Bevilacqua MC, Martinez MAN, Balen SA, Pupo AC, Reis ACMB, Frota S. Tratado de audiologia. 2ª ed. São Paulo: Santos; 2011. 745-57.
18. Sousa MC, Esperidião MA, Medina MG. Intersectorality in the 'Health in Schools' Program: an evaluation of the political-management process and working practices. Ciênc. Saúde Colet. 2017; 22(6): 1781-90.
19. Granço FS. Adaptação cultural do questionário: *Screening instrument for targeting educational risk in secondary students (S.I.F.T.E.R.)*[monografia]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2010.
20. Omote S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. Temas Psicol. 1995; 2: 55-62.



21. Melo EB, Monteiro TR, Garcia VL. Oral language of hearing impaired adolescents: phonoaudiological evaluation and teachers report. *Rev CEFAC*; 2015; 17(4): 1288-01.
22. Rich S, Levinger M, Werner S, Adelman C. Being an adolescent with a cochlear implant in the world of hearing people: Coping in school, in society and with self identity. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*. 2013; 77(8): 1337-44.
23. Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica [Internet]. 2017. [cited 2018 Abr 12]. Available from: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)
24. Esturaro GT, Novaes BCAC, Deperon TM, Martinez MAN, Mendes BCA. Use of wireless transmission system and performance of hearing impaired students from the perspective of teachers. *Distúrb Comun*. 2016; 28(4): 730-42.
25. Rocha BC, Scarlach RC. The use of the Frequency Modulation System by hearing-impaired children: benefits from the family's perspective. *CoDAS*. 2017;29(6):1-9.
26. Khan S, Edwards L, Langdon D. The cognition and behavior of children with cochlear implants, children with hearing aids and their hearing peers: A comparison. *Audiol Neurotol*. 2005;10(2):117-26.