

**ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL NOSSA SENHORA APARECIDA
FACULDADE NOSSA SENHORA APARECIDA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

SIRLEY FÁTIMA DE BESSA MARQUES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

APARECIDA DE GOIÂNIA

2019/1

SIRLEY FÁTIMA DE BESSA MARQUES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Artigo Científico apresentado à Faculdade Nossa Senhora Aparecida – FANAP, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação do professor Dr. Cristiano Santos Araujo.

APARECIDA DE GOIÂNIA
2019/1

TERMO DE APROVAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIRLEY FÁTIMA DE BESSA MARQUES

Artigo Científico foi apresentado no dia _____ como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, tendo sido avaliada e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes docentes:

Prof. Dr. Cristiano Santos Araujo
Orientador – FANAP

Prof. M.^a Carolina Machado Moreira
Leitor (a) - FANAP

Prof. Esp. Clayton Roberto
Leitor (a) - FANAP

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sirley Fátima¹

Prof. Dr. Cristiano Santos Araujo²

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar como as práticas pedagógicas podem auxiliar no processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva nas escolas. Especificamente, irá identificar quais as práticas pedagógicas podem ser utilizadas na inclusão de crianças com deficiência; apurar de que maneira essas práticas devem ser aplicadas para alcançar o objetivo proposto; entender como funciona o organismo de uma criança com deficiência auditiva, para assim compreender como agir no seu convívio escolar; e por fim, estabelecer uma relação de total confiança entre o aluno(a) com deficiência auditiva para com todos que estão envolvidos no processo educacional. O trabalho será realizado por meio de Pesquisa Bibliográfica que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos sempre tendo apoio na literatura acadêmica que já aponta para essa temática. A escolha do tema “Práticas Pedagógicas Inclusivas: O Desafio da Educação de Crianças Com Deficiência Auditiva” se justifica diante o atual cenário político e ideológico da nova era além de reforçar as poucas bibliografias que são dedicadas ao tema. Durante as análise do corpus bibliográfico notou-se que existe uma carência na produção de conteúdos que mostram a importância das práticas pedagógicas na inclusão e esse trabalho visa suprir essa necessidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Práticas Pedagógicas. Deficiência Auditiva. Inclusão.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

² Professor-orientador. Doutor. Professor da FANAP.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica sobre o trabalho de alguns educadores e pesquisadores da área da educação como Brasil (2001), Rinaldi (1997), Mendes (2004) e outros.

Sabendo que a educação é a base fundamental na formação de cada cidadão e levando em consideração os valores sociais em que a educação escolar está inserida podemos justificar a escolha do tema pela relevância dada ao papel de inclusão de pessoas com deficiências e integração da mesma com o ambiente escolar, com o corpo docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Vivemos em um mundo onde cada vez mais é cobrada a criação e ampliação de processos que visam diminuir as dificuldades encontradas por pessoas com deficiência, seja ela física ou não. Nessa perspectiva esse artigo visa mostrar a importância de incluir no plano de ensino das escolas municipais, práticas pedagógicas que integrem as crianças com deficiência em um processo educativo contínuo de forma cooperativa e participativa (BRASIL, 2001).

A escolha do tema também se justifica diante o atual cenário político e ideológico da nova era além de reforçar as poucas bibliografias que são dedicadas ao tema. Durante a pesquisa bibliográfica, notou-se que existe uma carência na produção de conteúdos que mostram a importância das práticas pedagógicas na inclusão e esse trabalho visa suprir essa necessidade.

A educação é feita de paradigmas, ou seja, modos de conceber e compreender a realidade. Atualmente, o mais novo paradigma educacional é a inclusão escolar, que defende a escola regular como espaço educacional de todos os alunos. Ele nasceu para se contrapor ao paradigma da exclusão escolar, em que alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes das esperadas pela instituição escolar.

Nesta perspectiva, a escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ficar “fora da escola” e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum.

O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos,

frequentadores da escola. Este atendimento inclui, necessariamente, o atendimento dos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos e mentais na escola regular (BRASIL, 2001 *apud* VELTRANE, 2011).

Ter um aluno portador de deficiência auditiva em sala de aula pode não ser um problema tão grande quanto se imagina. Atualmente, muitas técnicas utilizadas com um aluno nessas condições podem ser úteis também para os ouvintes. Para aquele com deficiência auditiva, deve-se oferecer um lugar na sala onde ele possa ver o rosto do professor, tomando cuidado para que a luz não interfira na visibilidade.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Segundo Rinaldi (1997, p. 31), denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva.

Vale ressaltar que pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda. Para Rinaldi (1997, p. 31), existem dois tipos principais de problemas auditivos: Condutivos e neurosensorial. O condutivo afeta o ouvido externo ou médio, e causa dificuldades auditivas, geralmente elas são tratáveis e curáveis, já a neurosensorial envolve o ouvido interno ou nervo auditivo.

De acordo com Rinaldi, (1997, p. 31) Quando o problema se localiza no ouvido externo ou médio, a deficiência auditiva pode ser classificada como deficiência de transmissão mista. Isso ocorre quando o problema se localiza no ouvido médio e interno. A deficiência sensório-neural acontece quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo.

1.1 CAUSAS E PREVENÇÃO DA SURDEZ

Segundo Rinaldi (1997, p. 33), a deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida. Deficiência congênita é hereditária, ou seja, a criança já nasce com ela e podem ser adquiridas por viroses maternas, doenças tóxicas da gestante, ingestão de medicamentos tóxicos para o órgão auditivo durante a gravidez. E a deficiência adquirida, ocorre por meio genética, quando ocorre meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes.

Isaac (2005, p. 237) afirma que a identificação preliminar das possíveis condições que levam uma criança à deficiência auditiva é essencial para habilidades cognitivas fundamentais. Isaac (2005) afirma que é necessária uma avaliação já nos primeiros dias de vida.

O futuro de uma criança nascida com deficiência auditiva significativa depende muito da identificação precoce (isto é, diagnóstico audiológico antes dos 12 meses de idade) seguida pela intervenção imediata e adequada. Se as crianças deficientes auditivas não são identificadas precocemente, é difícil para muitas delas adquirirem habilidades fundamentais de linguagem, sociais e cognitivas que forneçam o fundamento para posterior escolarização e sucesso na sociedade (ISAAC, 2005, p. 237).

De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), 1,5% da população dos países emergentes têm problemas relativos à audição (OMS *apud* RINALDI, 1997 p. 34). O estudo demonstra a importância da prevenção primária na área da saúde, uma vez que o cuidado primário são aquelas ações que antecedem a surdez, evitando sua ocorrência e podem ser realizadas por meio:

De campanhas de vacinação das jovens contra a rubéola; De exames pré-nupciais; Do acompanhamento à gestante (pré-natal); De campanhas de vacinação infantil contra: sarampo, meningite, caxumba, etc.; De palestras e orientações às mães (RINALDI 1997, p. 34-35).

A prevenção secundária são aquelas que tornam menos intensas as consequências da surdez e podem ser realizadas nas áreas da saúde e educação:

Na área da saúde, por meio do diagnóstico, da protetização precoce da criança e do atendimento fonoaudiológico; Na área da educação, por meio do atendimento na Educação Infantil, principalmente através do Programa de Estimulação Precoce (para crianças de zero a três anos) (RINALDI, 1997, p. 35).

Já a prevenção terciária, refere-se às ações que permitem limitar as consequências do problema da surdez e melhoram o nível de desempenho da pessoa, como por exemplo, a ensino especial.

2. INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é a melhor alternativa para os alunos com deficiência, uma vez que:

representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado (SASSAKI, 1997, p. 18).

Atualmente, defende-se que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os

professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Mendes (2004) diz que o sucesso da inclusão escolar também depende do trabalho pedagógico do professor, o mesmo deve ter a qualificação necessária para atender as necessidades de cada aluno. O autor diz que para apresentar novas propostas de ensino que satisfaça a todos deve se levar em consideração que:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227).

As práticas pedagógicas que são integradas às políticas de inclusão escolar, são ainda recentes no nosso país. Por isso, é interessante que estas práticas sejam avaliadas e monitoradas, para que se possam integrar indicadores que avaliem o sucesso e os problemas encontrados.

Este estudo tem por objetivo identificar como ocorre a interação social entre professores da classe comum e os alunos com necessidades educacionais especiais e como ocorre a participação dos alunos nas atividades de escolarização e, a partir disto, propor sugestões para a formação inicial e continuada de professores dentro da perspectiva da inclusão escolar.

Na última década, o Governo Federal incentivou, nas escolas, a inclusão de pessoas com deficiências, como maneira de orientar os estados e os municípios na adequação de políticas e regulamentações locais. O reconhecimento dos direitos tem sido expresso em diversos textos registrados no âmbito da União, dos estados e dos municípios (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007, p. 13).

Na legislação, vale ressaltar ainda a Lei nº 7.853/89, que traz o modelo de garantias nas áreas da educação, da saúde, da formação profissional e do trabalho, das edificações e da criminalização do preconceito. Essa lei também legitima o Ministério Público e as associações, para pleitear direitos difusos e coletivos das pessoas com deficiência. O Ministério Público é o órgão que representa e defende os interesses e direitos coletivos da sociedade, atuando como “fiscal da lei” por intermédio dos promotores e procuradores. Defende os direitos das pessoas com deficiência por meio das promotorias de justiça da cidadania e da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007, p. 14).

O Decreto nº 3.298/99 também determina a criação cotas de admissão de pessoas com deficiência em empresas com mais de 100 funcionários.

Hazard (2007) conclui que o atendimento prioritário e acessibilidade são fundamentais para a garantia dos direitos. A aprovação do Decreto nº 5.296, de 2/12/04, regulamentou e fixou prazos para a execução da Lei n. 10.048/2000 - que dispõe sobre a prioridade do atendimento a pessoas com deficiência - e da Lei n. 10.098/2000 - que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade no meio físico das cidades, nos meios de transporte e nos sistemas de comunicação (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007, p. 14).

Ropoli (2010) diz que a inclusão é o meio que rompe os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. O autor ainda diz que a inclusão questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

A além de controlar a produção das identidades e as diferenças, o poder institucional também pode definir como normais e especiais alunos e escolas. Dessa forma alunos de escolas comuns são considerados normais e positivamente valorados, em contrapartida os alunos das escolas especiais são os negativamente concebidos e diferenciados (ROPOLI, 2010).

O autor ainda mostra que sistemas educacionais baseados na oposição de alunos normais (sem deficiência) e especiais se consideram prejudicados com a proposta de inclusão na educação. Essa constatação é feita a partir da visão que diz que a inclusão cria espaços educacionais distintos para seus alunos, esses locais são idealizados a partir de uma identidade específica do indivíduo, bem como são organizados pedagogicamente para separar e definir atribuições específicas aos seus professores. Currículos, programas, avaliações e promoções fazem parte de cada um desses espaços (ROPOLI, 2010).

Ropoli (2010) acredita que aqueles que possuem o poder de dividir são os mesmos que classificam e escolhem os atributos que definem os alunos e demarcam os espaços. Eles são responsáveis por decidir quem fica e quem sai, quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares.

Quando um ambiente escolar é excludente, a identidade *normal* é tida sempre como natural, em relação às demais. Nesse contexto sua definição é atribuída a um

longo processo manifestado nas escolas, onde uma identidade específica é eleita avaliada e hierarquizada (ROPOLI, 2010).

De acordo com Ropoli (2010), essa característica perde força diante dos princípios educacionais inclusivos, em que a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na visão da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis.

Atribuir a alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, é incorreto, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais. É inaceitável fixar no outro uma identidade *normal*, que justifica a exclusão dos demais e igualmente determina alguns privilegiados (ROPOLI, 2010).

Ropoli diz que a educação inclusiva questiona como as identidades tidas como normais são artificiais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade e não da diversidade. Refere-se a uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois manter o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o mesmo.

Silva (2000, p.100) esclarece a diferença entre a diversidade e a multiplicidade de uma forma clara e objetiva, visando que para haver uma melhora na inclusão deve se estimular a diferença para não ficar na mesmice do idêntico.

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 100-101).

A diversidade na escola estimula a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica. Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, aprovamos o que queremos acabar, com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e assim mantendo escolas comuns e escolas especiais (ROPOLI, 2010).

2.1 SOBRE O ENSINO DE PESSOAS COM SURDEZ

A educação escolar das pessoas com surdez foi marcada há dois séculos quando se deu início a um embate entre gestualistas e oralistas. Este confronto tem ocupado um lugar de destaque nas políticas públicas, nos debates e nas pesquisas científicas, bem como nas ações pedagógicas realizadas em prol da educação desses alunos, seja na escola comum ou especial (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁSIO, 2010, p. 7).

Historicamente as concepções desenvolvidas sobre a educação de pessoas com surdez se fundamentaram em três abordagens diferentes: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo. As propostas educacionais centraram-se, ora na inserção desses alunos na classe comum, ora na classe especial ou na escola especial. As escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo visaram à capacitação da pessoa com surdez para a utilização da língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. As propostas educacionais, baseadas no oralismo, não conseguiram atingir resultados satisfatórios, porque, normalizaram as diferenças, não aceitando a língua de sinais dessas pessoas e centrando os processos educacionais na visão da reabilitação e naturalização biológica (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁSIO, 2010, p. 7).

Alvez, Ferreira e Damásio (2010, p. 7) também abordam a comunicação total que se diz aceitar e incluir esse aluno, mas que não tem um respaldo tão positivo já esse aluno com deficiência não consegue acompanhar de forma satisfatória os ensinamentos propostos como os textos orais e escritos e a linguagem gestual e visual.

A comunicação total considerou a pessoa com surdez de forma natural, aceitando suas características e prescrevendo o uso de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, procurando potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos com esta concepção são questionáveis quando observamos as pessoas com surdez frente aos desafios da vida cotidiana. (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁSIO, 2010, p. 7).

Esta concepção não valorizou a língua de sinais, portanto, pode-se dizer que a comunicação total é outra feição do oralismo uma vez que as interações sociais pareciam não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuavam afastados, permanecendo em seus guetos, ou seja, excluídos do contexto maior da sociedade (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁSIO, 2010).

Tanto o oralismo quanto a comunicação total não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizar tanto na oralidade, negando a língua natural desses alunos são provocadas perdas consideráveis nos aspectos

cognitivos, sócio-afetivos, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem. Em favor da modalidade oral usava-se o português sinalizado e desta forma estragava a rica estrutura da língua de sinais, cujo processo de derivação lexical é descartado (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁSIO, 2010).

Segundo Alvez, Ferreira e Damásio (2010), o bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, que são: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos comprovam que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar.

Através dessas concepções torna-se importante e urgente repensar a educação escolar dos alunos com surdez, visando uma verdadeira inclusão para que eles possam ter um ensino de qualidade e práticas pedagógicas eficientes. É preciso construir uma comunicação e interação amplas, que possibilite que a língua de sinais e a língua portuguesa, priorizando a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não seja o centro de todo o processo educacional.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA COM SURDEZ

Rinaldi (1997) afirma que a educação Infantil deve ser oferecida a qualquer criança, surda ou não, e fala sobre a importância da ação da família, para conceder condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social desse aluno além de promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pela convivência em sociedade e pelo processo de transformação da natureza.

Piaget, Wallon, Vygotsky, e outros autores recomendam que a educação Infantil deve enfatizar as interações intelectuais com o meio, às quais permitem a construção evolutiva das estruturas lógicas do pensamento.

Segundo Rinaldi (1997), a prática pedagógica incentiva atividades lúdicas que estimulam a criança à ação, à descoberta e à participação ativa no seu ambiente físico e social.

O currículo educacional aqui se destina ao desenvolvimento global da criança, sendo ela surda ou não, seus conteúdos e atividades são inspiradas nas teorias do

desenvolvimento e da aprendizagem infantil. E deve levar em conta em sua convicção e administração a diversidade social e cultural das crianças o grau de desenvolvimento delas e os conhecimentos que se pretendam universalizar (RINALDI, 1997, p. 21).

De acordo com Sartoretto e Bersch (2010), a escola que tira partido das diferenças busca construir coletivamente uma pedagogia que parte das diferenças dos seus alunos como impulsionadoras de novas formas de organizar o ensino. Atendendo a essas diferenças, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar.

Esses recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são materiais didáticos projetados para a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar e ações, práticas educacionais desenvolvidas para que esse aluno participe mais ativamente das atividades em grupo. Quando nos referimos aos recursos de acessibilidade na escola, estamos falando em Tecnologia Assistiva aplicada à educação, sob a forma de Atendimento Educacional Especializa (SARTORETTO E BERSCH, 2010).

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas (SARTORETTO e BERSCH, 2010, p. 8).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial propõe uma nova abordagem teórico-prática do ensino especial, e para o professor exercer suas funções de acordo com os princípios dessa nova orientação, é essencial que o mesmo se volte para o conhecimento do aluno. Para isso, ele precisa desenvolver a habilidade de observar e de identificar as possíveis barreiras que limitam ou impedem o aluno de participar ativamente do processo escolar. Precisa também aprender a estabelecer parcerias que o apoiarão no atendimento a esse aluno (SARTORETTO e BERSCH, 2010, p. 8).

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM SURDEZ

Em 1994, a Declaração de Salamanca propôs um novo paradigma para a visão educacional sobre as deficiências de forma geral; esta veio assegurar os direitos e a integração de sujeitos com diversas deficiências no âmbito educacional. O documento defende que a educação de pessoas com deficiência deve ser parte integrante do sistema regular de ensino e considera suas diferenças; reconhece e incentiva em nível mundial a inserção do sujeito surdo na sociedade, indicando a necessidade de garantir seu direito de acesso às informações em sua língua (BRASIL, 1994).

O Brasil também passou por mudanças nas políticas educacionais, adotando a Educação Inclusiva a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que propõe e postula uma reestruturação do sistema educacional no ensino regular, como um espaço que deve se adequar a todos os educandos e no qual a diversidade deve ser inclusive desejada. Dessa forma, alunos com surdez, passam a frequentar as escolas regulares, porém poucas providências têm sido tomadas no sentido de atender suas necessidades; a criança surda fica alocada em sala de aula regular e se quer tem seus direitos linguísticos respeitados, pois até então a presença de professores bilíngues ou intérpretes de LIBRAS não era prevista no contexto educacional.

Em 2002, a LIBRAS foi reconhecida, oficializada através da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), como meio de comunicação e expressão, como um sistema linguístico de natureza visual motora com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de surdos do Brasil; a Lei estabelece que os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais devem garantir a inclusão do estudo da LIBRAS em cursos de formação de educadores e de profissões ligadas à surdez.

No momento em que a LIBRAS passa a ser respeitada como uma língua própria de um grupo social nota-se que os surdos adultos podem assumir um papel importante no processo educacional de outros surdos, sobretudo crianças e adolescentes.

Recentemente, foi publicado o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que trata do direito das pessoas surdas ao acesso às informações através das LIBRAS, o direito a uma Educação Bilíngue, a formação de professores bilíngues e de Intérpretes de

LIBRAS (ILS), dentre outras providências. No decreto figuram pela primeira vez, oficialmente no país os profissionais: professor surdo e instrutor surdo de LIBRAS - com um capítulo destinado a formação destes, fato que dá novos rumos à educação dos surdos e interessa ao escopo deste trabalho, visto ser um assunto relativamente “recente” e que requer estudos aprofundados visando conhecer melhor o papel destes educadores no cenário escolar.

Em suma, apesar de ser uma figura ainda insuficientemente presente nos contextos educacionais, o Instrutor Surdo vem ganhando algum espaço de atuação em diferentes projetos.

No entanto, constata-se, uma interpretação vaga ou indefinida quanto a essa atuação, o que indica a necessidade de se intensificar o debate sobre seu papel (GURGEL, 2004), atuação e formação.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais solicita uma pedagogia da diversidade que vai além das modificações estruturais, assim o currículo e o planejamento pedagógico devem considerar o conjunto dos métodos utilizados pelo fato deste público ser diverso em suas especificidades, não incluindo apenas os sujeitos surdos, cegos, com deficiência mental e/ou física, autistas e outros, mas também sujeitos que apresentem algum tipo de dificuldade em seu aprendizado (AMARAL, 2002, p. 15).

Inúmeros são os rearranjos a serem feitos, dentre eles, o professor necessita melhor preparar-se, ou seja, buscar informações das necessidades de seus novos alunos para que a inclusão seja garantida efetivamente na classe comum, uma vez que alocar o aluno especial não significa incluí-lo, entendendo que a inclusão envolve mais que a inserção do aluno na sala de aula, ou nos termos de Ferreira e Ferreira (2004, p.10): “além da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo bem-sucedido na escolarização desses alunos”.

No que concerne às questões da escolaridade dos surdos, poucos são os sujeitos que conseguiram concluir os estudos e mesmo assim muito aquém da competência acadêmica quando comparadas às dos alunos ouvintes. Tal situação ocorre devido à falta da língua de sinais na vida desses alunos quando pequenos, gerada pelo desconhecimento dos pais a respeito da surdez do filho o que ocasiona um atraso na imersão destes sujeitos na comunidade surda, cuja língua de sinais circula de maneira fluente tal como ocorre com a linguagem, na modalidade oral, utilizada pelos ouvintes.

Com base nos pressupostos de Vygotsky (1994), a constituição do sujeito ocorre nas relações sociais, pois o sujeito nasce social e se torna indivíduo sem deixar de ser social no convívio com seus pares, ou seja, se constrói nas suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, sendo nesta última que o outro dará a consciência do eu para o sujeito, por meio da mediação por produtos culturais produzidos pelo homem, isto é, os instrumentos e os signos.

Desta maneira ocorre a constituição do sujeito surdo filho de pais surdos, bem como dos filhos ouvintes cujos pais são ouvintes, porém, a maioria dos surdos é filho de pais ouvintes o que contribui para o atraso da inserção destes surdos na comunidade que faz uso da língua de sinais. A falta da língua acarreta desvantagem de desenvolvimento, por ser ela reguladora da atividade psíquica humana, já que permeia a estruturação dos processos cognitivos.

De acordo com Monteiro e Lacerda (2001, p. 29), independente da dificuldade da criança, as leis gerais de desenvolvimento, de acordo com o referido autor, são as mesmas para todas as crianças e suas deficiências não interferem nisso, contudo, existem peculiaridades que devem ser consideradas para que outros caminhos para o ensino-aprendizado sejam possibilitados.

Oferecer à criança surda um ambiente linguístico onde seus interlocutores se comuniquem com ela usando a língua de sinais favorece um desenvolvimento de linguagem de forma análoga à dos ouvintes, ou seja, há uma base linguística bem estabelecida e esse indivíduo conhece a função da linguagem, participando, assim, da comunicação e é o princípio fundamental do Bilinguismo, que, em sua proposta, envolve os aspectos educacionais, sociais e culturais (CÁRNIO, COUTO e LICHTIG, 2000, p. 47).

Já nos estudos de Lodi (2000, p. 68) ultrapassam os aspectos linguísticos e/ou comunicativos, assumindo uma postura política e ideológica de respeito às minorias étnicas, culturais e linguísticas, permitindo ao surdo o que até o momento de sua história lhe foi negado, que é a possibilidade de ser entendido como sujeito capaz que é, e não responder às expectativas dos ouvintes ocorre a partir de uma base linguística estabelecida.

O surdo presente num ambiente com ouvintes requer a presença do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - Língua Portuguesa. Este profissional será o mediador entre estes atores, porém, Lacerda (2000, p. 122) ressalta que, mesmo com o intérprete em sala de aula, a criança surda não irá, necessariamente,

aprender facilmente os conteúdos, pois não é da competência do intérprete exercer as mediações pedagógicas necessárias à aprendizagem. Além disso, é importante, também, considerar a defasagem de desenvolvimento e aprendizagem que o surdo não conhecedor da língua de sinais tem resultado das condições sociais e educacionais não proporcionadas quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Além de mediar às relações entre surdo e ouvintes, o intérprete na sala de aula também será um colaborador com o professor. Lacerda (2002) diz que:

Dividindo inquietações, buscando soluções conjuntas e trocando a partir de seu papel de intérprete de língua de sinais, que é o de auxiliar a criança surda na aquisição de conhecimentos escolares, aspectos da prática pedagógica (LACERDA, 2002, p. 125).

O intérprete é importante na sala de aula mesmo com a fluência em LIBRAS pelas professoras. Tal fluência não permite a elas explicarem os conteúdos e exercícios da aula na modalidade oral e em LIBRAS (regras gramaticais distintas das do Português), simultaneamente, pois o modo de construção de uma frase em sinais, por exemplo, é bastante peculiar no que diz respeito à sequência dos elementos. A estrutura frasal é uma das características que não permite a sobreposição fala/sinal (LACERDA, 1996, p. 23).

Segundo esta autora, não há uma correspondência linear entre fala/sinais, uma vez que um sinal pode significar várias palavras; outras vezes, uma só palavra necessita de vários sinais para ser expressa. É neste contexto não apenas comunicativo informacional, mas eminentemente pedagógico que se insere a função do intérprete na área educacional.

Na sala de aula o responsável pelo aluno é o professor. Diante disso, caberá a ele buscar subsídios que o auxiliem na inclusão do aluno surdo. Mesmo ciente disso, ele se depara com sua formação profissional, ou seja, as bases teóricas que o constituíram estão orientadas para uma formação tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta pesquisa é esclarecer que o ato educativo relativo ao contexto da escola para o aluno com surdez, no que diz respeito ao cotidiano pedagógico, precisa ser redirecionado, construindo novas e infinitas possibilidades que levem este aluno a uma aprendizagem contextualizada e significativa, valorizando seu potencial e desenvolvendo suas habilidades cognitivas, linguísticas e sócio-afetivas.

Propõe-se, considerar a pessoa com surdez, o conhecimento e o objeto de estudo a partir da base conceitual do pensamento pós-moderno, que envolve epistemologicamente a complexidade do fenômeno inter e intra-humano e estabelece uma simbiose entre a educação da consciência e da instrução da inteligência.

Para a inclusão escolar bem sucedida dos alunos com necessidades educacionais especiais é necessária uma reestruturação do sistema regular de ensino, a qual passa, necessariamente pela formação de recursos humanos, seja em nível inicial como continuado.

Os resultados deste estudo evidenciam algumas diretrizes para uma formação de professores que realmente esteja voltada para o atendimento da diversidade, para proporcionar condições de ensino-aprendizagem em condições ótimas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Contudo, é importante destacar que a formação de professores deve estar alicerçada em mudanças também no sistema de ensino e deve também contar com apoio das famílias dos alunos.

O futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁSIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Diferenças, Estigma e Preconceito**: o Desafio da Inclusão. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001.

_____. **Lei 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

_____. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

CÁRNIO, Maria Silvia; COUTO, Maria Inês Vieira; LICHTIG, Ilda. **Linguagem e Surdez**. São Paulo: Plexus, 2000.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual** - baixa visão e cegueira. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. **Sobre Inclusão, Políticas Públicas e práticas Pedagógicas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

GESSER, Audrei. **Libras: que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua brasileira de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- GURGEL, T. M. A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas.** (Dissertação de Mestrado) Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.
- HAZARD, Damian; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; REZENDE, André Luiz Andrade. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência:** textos de referência para monitores de telecentros. Brasília: UNESCO, 2007.
- LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte:** examinando a construção de conhecimentos. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- _____. **O intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de aula de alunos Ouvintes:** Problematizando a Questão. São Paulo: Lovise, 2000.
- _____. **O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental:** refletindo sobre limites e possibilidades. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação Bilíngue para surdos.** São Paulo: Plexus, 2000.
- MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar.** São Carlos: EdUFSCAR, 2004.
- RINALDI, Giuseppe. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:** Deficiência auditiva. Volume 1. Brasília: MEC, 1997.
- RINALDI, Giuseppe. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:** Deficiência auditiva. Volume 2. Brasília: MEC, 1997.
- ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; TEIXEIRA DOS SANTOS, Maria Terezinha da Consolação; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, T. T. da. **Identidade e Diferenças.** A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.