

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA NAS ESCOLAS REGULARES, EM ESPECIAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

ANDRADE, Adriana Lima

BRITO, Fernanda de

SANTOS, Maria Leda de Oliveira (orientadora). Graduação em Pedagogia; especialização em Alfabetização; professora do curso Letras Português, Geografia e História da Universidade Tiradentes – UNIT.

lead@intet.com.br

RESUMO

O artigo trata do acesso de crianças portadoras de deficiência auditiva ao ambiente escolar, em especial, às aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, serão abordados no decorrer do trabalho assuntos pertinentes à Educação Especial, ao processo de inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino regular, bem como a Educação Especial para Surdos, o processo de ensino-aprendizagem, seu caráter heterogêneo e, finalmente, a língua brasileira de sinais (Libras) e seu caráter singular.

1. INTRODUÇÃO

A diversidade e a heterogeneidade da escola não advêm de se estar implementando a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais em classes regulares, mas simplesmente do fato de que a própria sociedade é heterogênea e multifacetada. Os alunos ditos com necessidades educativas especiais são apenas um caso no seio da diversidade da população escolar, embora sejam aqueles que carecem de maior atenção e acompanhamento (RODRIGUES, 2003)

Na lógica da homogeneidade, a escola tradicional procedia de acordo com as idéias de nível e uniformidade, obrigando que os alunos se adaptassem às exigências do sistema. Propondo um ensino igual para todos uma vez que todos são iguais, a escola marginalizava e segregava liminarmente aqueles que aparecessem como diferentes. Era o caso dos alunos com necessidades educativas especiais, quer elas fossem decorrentes de limitações físicas e/ou intelectuais, quer de dificuldades de aprendizagem ou qualquer outra etiologia. Na lógica da heterogeneidade, ao contrário, as diferenças individuais entre os alunos não apenas são reconhecidas e aceitas, como constituem (devem constituir) a base para a construção de uma nova e inovadora abordagem pedagógica, na qual não há mais lugar para exclusões ou segregações.

Nesse sentido, o presente trabalho fora desenvolvido com o objetivo de discorrer acerca do processo de inclusão de crianças portadoras de deficiência auditiva no âmbito educacional, com ênfase no ensino de língua portuguesa, bem como, apresentar alternativas educacionais capazes de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas e ou com alguma outra necessidade especial; destacar algumas diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, finalmente, apresentar alguns conceitos sobre a deficiência auditiva, assim como, os diferentes níveis e estágios desse processo.

Para tanto, foi necessária uma vasta pesquisa não apenas no campo específico da Educação Especial, mas também no da Educação de modo geral. Tendo em vista que, unir o universo educacional à temática da deficiência requer um aglomerado de experiências e discussões obtidas por meio de uma intensa pesquisa e de leituras afincas.

O universo da Educação Especial abrange aspectos psicopedagógicos, sociais, políticos e constitucionais.

É lei: todo cidadão independente de raça, cor, idade, condição física ou posição econômico-social tem direito a uma educação de qualidade. E isso envolve todos os cidadãos, crianças, jovens e adultos portadores ou não de necessidades especiais.

Durante a pesquisa, buscou-se todo tipo de auxílio. As fontes, portanto, variam entre livros, jornais, revistas e artigos obtidos na Internet.

O caráter metodológico deste trabalho consiste, primeiramente, em deixar claro ao leitor o conceito de Educação Especial, sua origem e finalidade; culminando com as novas perspectivas da educação inclusiva no país e no mundo.

Estando o leitor a par dessas novas perspectivas, o artigo passa então a ganhar ares de especificidade ao dispor sobre alguns conceitos acerca da deficiência auditiva e seus estágios de atuação, sem perder, é claro, o caráter educativo.

Dessa forma, procurou-se sempre que possível vincular o processo educativo à presença do deficiente auditivo em sala de aula, em especial, nas aulas de língua portuguesa. Destaque para as alternativas educacionais e para as perspectivas de ensino-aprendizagem envolvendo o aluno portador de necessidades especiais e auditivas.

Nesse sentido, procurou-se enfatizar as responsabilidades do Estado, escola e do próprio professor; este, o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem.

No caso específico do ensino de língua portuguesa é importante lembrar que, em face da presença de pessoas portadoras de deficiência auditiva na sala de aula, o professor enfrenta um desafio ainda maior no tocante a transmissão do conhecimento. Os surdos possuem uma linguagem própria, com características individuais, distintas da Língua Portuguesa. E o professor além de atuar como uma espécie de intérprete, precisa conhecer e dominar essas diferenças.

Assim, o processo de inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais no universo da sala de aula e do ensino regular torna-se um desafio, longe de ser impraticável desde que haja os estímulos e recursos necessários para envolver a todos no ambiente da sala de aula.

A elaboração deste artigo é um exercício individual, de caráter obrigatório para o cumprimento dos pré-requisitos necessário para a obtenção do diploma de licenciado em letras Português Vernáculas pela Universidade Tiradentes – UNIT, desenvolvido sob a orientação da Professora Maria Iêda de Oliveira Santos.

2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo da história da humanidade indivíduos portadores de deficiência seja física, mental ou sensorial enfrentam dificuldades para ser reconhecidos como um ser social. Essas dificuldades vão desde ao acesso a escola a inserção no mercado de trabalho.

No âmbito da Educação, objeto deste trabalho, algumas ações têm sido realizadas através de um movimento denominado Educação Especial que tem como meta a mobilização da escola para a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais. Segundo RIBEIRO (2003), esse movimento surpreende a escola e a instiga a refletir sobre os fundamentos desta nova concepção e sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com essa clientela, assim como sua consideração na organização de todo o trabalho pedagógico da escola.

A origem da Educação Especial está fundamentada em raízes históricas, filosóficas, sociológicas e psicológicas.

Na Antiguidade, predominava a filosofia da Eugenia, e as pessoas excepcionais, consideradas degeneração da raça humana, deveriam ser “expostas” ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade. Um bom exemplo desse comportamento é o paradigma espartano. Na medida em que os gregos se dedicavam predominantemente à guerra, valorizando a ginástica, a dança, a estética, a perfeição do corpo, a beleza e a força acabaram se

transformando num grande objetivo. Se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente, ela seria eliminada. Praticando-se assim, uma eugenia radical, na fonte.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, pregava a idéia da condição humana como indicação de perfeição física e mental. E quem não se parecia com Deus era considerado sub-humano e posto à margem da sociedade. Desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade da inquisição, da qual muitas pessoas ditas “diferentes” foram vítimas de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas.

Ainda segundo RIBEIRO (2003), com o advento da Idade Moderna, o ser humano passa a ser mais valorizado em face da aceitação de filosofias humanistas. Dando início a investigações acerca da figura do excepcional do ponto de vista da Medicina. Cresceram os estudos e experiências sobre a problemática das deficiências atreladas à hereditariedade, aspectos orgânicos, biotipologia, etiologia, caracterização de quadros típicos, distorções anatômicas etc.

Já nas primeiras décadas do século XX, o Brasil vive um período caracterizado pelas vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas que suscitaram alguns esclarecimentos acerca de problemas congênitos, disfunções sensoriais e distúrbios mentais e físicos. Mais tarde, essas vertentes resultariam no princípio da Normalização influenciando a organização de serviços e metodologias de ensino, opondo-se às tendências segregativas da época.

Após a II Guerra Mundial instala-se um campo fértil para discussão dos direitos que garantissem igualdade e fraternidade entre os seres humanos. Para isso, foram elaborados documentos e pela sua importância pode-se citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Que em seus artigos 1º e 2º diz que:

(...) todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito, sem distinção alguma, de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação, assegurando as pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a sua vida digna, a educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e a livre participação na vida da comunidade.

Até então as alternativas e modalidades de atendimento ao deficiente seguiam um padrão segregativo e centralizador, pautado na discriminação e exclusão.

Ainda na década de 90 iniciou-se sob o impacto dos efeitos das conquistas na Constituição Federal do Brasil de 1988, que em seu artigo 206 afirma a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, em seu artigo 208, ressalta o dever do Estado com a educação, efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, e, ainda atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse contexto, a Declaração que causou maior controvérsia foi a Declaração de Salamanca (1994) ao defender que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino por portarem necessidades educativas diferentes da maioria dos outros alunos, reiterando o compromisso com a educação para todos (Declaração de Jomtien, 1990). Ao assinar esta Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam à transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

3. PERSPECTIVAS DA ESCOLA INCLUSIVA

A base da política educacional de inclusão está fundamentada na Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990 e no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). Essa Declaração propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para Todos, art. 1º).

Esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a Declaração de Salamanca, adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha,

em cooperação da UNESCO, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994 com o intuito de buscar formas de educar os portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1994).

Nessa linha de ação surge o “conceito de necessidades especiais” que se refere a todos aqueles cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem (MONTE e SANTOS, 2004. p. 12).

O movimento da inclusão considera necessária uma política pública que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização e a estrutura do funcionamento educativo, e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe regular, beneficiando todas as crianças independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência. Por isso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe regular, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 expressa alguns avanços significativos como a extensão da oferta da educação especial.

Constatamos que o capítulo V dessa lei trata especificamente da Educação Especial, citando no artigo 58, que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

De acordo com a Declaração Dos Direitos Humanos (1948) no artigo 26 a educação é um direito de todos e a lei 8.069/90 do Estatuto da criança e do adolescente no artigo 2º, estabelece que a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. (BRASIL, 1996).

Além da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) criaram leis e currículos próprios para a educação especial, com o objetivo de instrumentalizar os professores para atuarem com alunos portadores de necessidades educativas especiais.

De acordo com o MEC/SEESP/SEP 919980, essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focar principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.
- Adaptações individualizadas do currículo, que focam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Embora haja avanços nessa esfera conceitual, os mitos, os preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiência construídos culturalmente determinam e expressam nossas atitudes e ações conscientes ou inconscientes na família, na escola, na comunidade resultando em barreiras atitudinais, firmadas no conceito de limitação e incapacidade, manifestadas pelo assistencialismo e paternalismo que ainda existe em nosso meio.

Esse é o grande desafio que a educação inclusiva se propõe a romper. Buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e, sobretudo, as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar.

Nesse processo, a inclusão deve estar relacionada à inclusão social e educacional, visando suprir os desejos humanos para todos os indivíduos. Por isso deve ser tomado como forma de garantia a igualdade, a constatação da cidadania plena, tendo como meta a melhoria das condições de vida de cada indivíduo na sociedade.

Como se vê a inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar (MONTE e SANTOS, 2004).

A inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais implica uma breve análise dos direitos e deveres de cada indivíduo. Assim, a preocupação neste momento é abordar as diretrizes que regulam todos os direitos que constituem a política nacional de Educação Especial.

Entretanto, mesmo a passos lentos, nos dias atuais, percebemos que a educação brasileira vem desenvolvendo iniciativas para a inclusão procurando assim, combater os preconceitos entre as pessoas.

Apesar desses avanços, é preciso reconhecer a necessidade de articulação das políticas e ações práticas efetivas e integradas entre os setores governamentais que desenvolvem essas políticas, para que as pessoas Portadoras de Necessidades Especiais tenham acesso aos recursos e equipamentos especiais necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da educação escolar.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

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.

De acordo com o decreto 3289, de 20 de dezembro de 1999, a deficiência auditiva é uma “perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis”.

Há diferentes tipos de perda auditiva. São chamados de surdos os indivíduos que têm perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Entretanto, existe ainda uma classificação quanto ao grau da perda auditiva, avaliada em decibéis. Com base no trabalho de Roeser & Downs, Martinez (2000):

- A audição está normal quando há uma diminuição de até 15dB.

- A perda entre 16 e 25 dB, corresponde a deficiência auditiva suave.
- Leve quando a perda varia de 26 a 40 dB.
- Moderada entre 41 e 55 dB.
- Moderadamente severa entre 56 e 70 dB.
- Severa entre 70 e 90 dB.

Segundo dados estatísticos, pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda. Muitas pessoas, no entanto, desenvolvem problemas auditivos durante a vida em virtude de doenças ou acidentes.

A deficiência auditiva pode ser classificada como deficiência de transmissão, quando o problema se localiza no ouvido externo ou médio (nesse caso, o prognóstico costuma ser excelente); mista, quando o problema se localiza no ouvido médio e interno, e sensorineural (neurossensorial), quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo. Infelizmente, esse tipo de surdez em geral é irreversível. A surdez condutiva faz perder o volume sonoro: é como tentar entender alguém que fala muito baixo ou está muito longe. A surdez neurossensorial corta o volume sonoro e também distorce os sons. Essa interpretação descoordenada de sons é um sintoma típico de doenças do ouvido interno. Quando a perda é maior, existe uma deficiência auditiva profunda que impede o indivíduo de ouvir a voz humana e adquirir, espontaneamente, o código da modalidade oral da língua, mesmo com o uso de prótese auditiva. Por sua vez, mais recentemente, o artigo 7º, do capítulo IX, das disposições finais do Decreto nº 5.296, de 2004 - considera Deficiência Auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz, que corresponde ao nível considerado moderado no trabalho de Roeser & Downs (2000), apresentado anteriormente.

Um segundo aspecto a ser considerado diz respeito à caracterização da deficiência, em que é importante apresentar como esta tem sido vista pela sociedade e quais as implicações que este imaginário social projeta a respeito do sujeito com deficiência auditiva.

Segundo Skliar, historicamente, as idéias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas tentativas intermitentes de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (Skliar,1998, p.8)

De acordo com dados históricos, na Antiguidade, as pessoas surdas já sofriam preconceitos e discriminações em face da ausência de estudos científicos no campo das deficiências, da falta de informações e da crença exacerbada da população.

Em Esparta, os surdos eram jogados do alto dos rochedos, e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. Em Roma e Grécia eram considerados impossibilitados para o desenvolvimento intelectual e moral.

Foi a partir do código Justiniano (483-482 a.c) que começou a se distinguir os graus de deficiência auditiva, mas mesmo assim os que nasciam surdos não poderiam ser educados sendo comparados aos idiotas, incapazes. Na Idade Média os surdos eram considerados ineducáveis ou possuídos por maus espíritos e eram alvo da caridade nos mosqueiros e a igreja católica, cria que os surdos diferentemente dos ouvintes não possuíam uma alma imortal, uma vez que eram incapazes de proferir os sacramentos. Somente na Idade Moderna é que surge o primeiro relato histórico sobre a educação dos surdos.

Em 1520 a 1584, Pablo Ponce de Leon, na Espanha, inicia a educação de surdos através do uso da língua de sinais. Em 1712 a 1789, Abbi de Lepés, na França, defende a linguagem de mímica, concluindo que a língua dos gestos é meio de comunicação e de estruturamento do pensamento. Nessa mesma época é fundada nos Estados Unidos, precisamente em Washington a primeira escola de surdos.

Partindo para os dados históricos do Brasil sobre os surdos, em 1500 os índios surdos não eram aceitos por suas tribos e a maioria eram mortos.

De 1550 a 1855 a educação de surdos era precária e somente em 1887 é que foi fundada o primeiro Instituto Nacional de Surdos e Mudos no rio de Janeiro, com a autorização do Imperador D. Pedro II. E foi a partir da década de 1970 que os surdos começam a reivindicar seus direitos, e onde as escolas tradicionais mudaram de filosofia, dotando o Bilingüismo que reconhece o língua do surdo, passando a ser reconhecida além das comunidades surdas, pelos educadores e lingüistas de todo mundo.

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP, tem como objetivo subsidiar os sistemas de ensino e apoiar a formação de professores e profissionais de educação no que se refere ao processo educacional de alunos com surdez (MEC, 2007).

De acordo com o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, a educação de pessoas surdas constitui por meio de programas de desenvolvimento educacional com enfoque bilíngüe, onde escolas e turmas são abertas a alunos surdos e ouvintes.

A SEESP (Secretária de Educação Especial) desenvolve ações que visam o fortalecimento das políticas de inclusão escolar e atendimento pedagógico especializado dos alunos com deficiências auditivas. Dentre essas ações destacamos: Decreto de Livras, que regulamentou a Lei 10.436/02, de definiu formas institucionais para o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, visando o acesso das pessoas surdas à educação.

Para aquele que ouve, a surdez representa uma perda de comunicação, a exclusão a partir de seu mundo. Em termos cosmológicos, é uma marca de desaprovação. “Ela é alteridade, um estigma para se ter pena, e por isso, exilado às margens do conhecimento social (...) Seu ‘silêncio’ representa banimento ou, na melhor das hipóteses, solidão e isolamento. A atividade missionária e o auxílio caridoso são encorajados como as respostas moralmente legítimas”. (Wrigler, 1995, p.16).

5. DEFICIÊNCIA AUDITIVA E EDUCAÇÃO PARA SURDOS

Como foi visto, a deficiência auditiva é considerada doença uma vez que representa um desvio da saúde e transcende a condição do ser humano idealizado.

Segundo o conhecimento científico produzido na área médica, a deficiência auditiva tem sido classificada pelo grau de desvio (leve, moderada, severa, grave e profunda); pela idade (pré-lingual – congênita ou adquirida antes do desenvolvimento da fala – e pós-lingual –adquirida após o desenvolvimento da fala); pela localização (condutivas e neurossensoriais) e pela etiologia (hereditária ou adquirida). A classificação segundo esses parâmetros considera também outras variáveis, tais como: ambiente familiar, forma de comunicação utilizada, escolarização recebida.

Os estudos referentes ao desenvolvimento cognitivo, ao ajustamento social e à personalidade, obedecendo a essas categorizações, levam a resultados de uso limitado e, às vezes, contraditórios. Mas, de maneira geral, feita a classificação e havendo condições, procede-se ao encaminhamento educacional e/ou reabilitatório adequado ao tipo de perda. Esse atendimento, quando realizado em escolas e classes especiais, visa sempre a uma aproximação ao padrão normal – emissão correta de fonemas, nomeação, entonação -, sugerindo que, ao aprender a falar, o atributo diferencial desaparece, favorecendo a integração social desses indivíduos.

Segundo Moores (*apud* Marchesi 1987, pp. 33-34), a história do desenvolvimento cognitivo dos surdos no que se refere à relação pensamento/linguagem é marcada por três etapas. A primeira, representada por Pintner na década de 1950, é baseada em orientações psicométrica e indica terem os surdos um menor nível de inteligência e uma forma diferente de racionar. Na década de 60, os estudos de Myklebust ressaltam, embora que surdos e ouvintes tenham obtido os mesmos resultados em provas não-verbais, os primeiros apresentam uma maior vinculação ao concreto e dificuldade para a generalização e o pensamento abstrato. A terceira etapa é atribuída (final dos anos 60), que, influenciado pelas idéias piagetianas, realiza importantes mudanças ao afirmar que a atividade cognitiva do surdo é igual à do ouvinte, atribuindo as diferenças encontradas às diferentes experiências vivenciadas, principalmente no que se refere às

experiências comunicativas. Esse estudioso conclui que a surdez e a falta de linguagem não impedem, necessariamente, o desenvolvimento intelectual.

A partir de Furth, os postulados anteriores, marcados pela subordinação do pensamento à linguagem, vêm sendo formulados e dinamizados, principalmente pelas teses de Vygotsky, fundamentalmente interativas, que demonstram a relação funcional entre pensamento e linguagem, construída ao longo do desenvolvimento do indivíduo e pela qual a linguagem se converte em pensamento e este em linguagem.

Dessa forma, o desenvolvimento intelectual das pessoas com surdez já não é avaliado por resultados obtidos em provas intelectuais, mas pela análise das estruturas cognitivas por elas utilizadas. Observa-se, também, que a adoção de um marco teórico interacionista e a crescente aceitação da linguagem de sinais redirecionam os estudos referentes ao desenvolvimento dos indivíduos surdos. Esses estudos, cada vez mais, ressaltam a importância da aquisição precoce da Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerada “língua natural dos surdos” e fator fundamental não só para a constituição da identidade surda e o desenvolvimento cognitivo, como também para a comunicação, a interação e o ajustamento social.

6. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Existem controvérsias em relação à integração do deficiente auditivo na escola regular, tendo em vista a severidade da perda auditiva e a época em que o diagnóstico foi realizado. Uma criança que apresente perda auditiva leve ou moderada poderá ingressar na escola regular, sem necessitar de educação especial, ao passo que aquela que apresente perda auditiva severa ou profunda necessitará de escola especial até adquirir a linguagem verbal para só então se integrar na escola regular. Para as crianças, cujo diagnóstico tenha sido efetuado no máximo até os dois anos de idade, é aconselhável a colocação em escola regular, independentemente do grau de perda auditiva, pois oferece a oportunidade de aquisição de linguagem, segundo os padrões da criança ouvinte.

Durante muito tempo, na linha das denominadas “pedagogias por objeto” e “pedagogia para a maestria”, entendeu-se a planificação do ensino-aprendizagem como um processo linear decorrente da pura racionalidade técnica, na qual a seleção e a organização das atividades de ensino eram função exclusivamente das características da matéria a ser ensinada, da bondade dos métodos, dos objetivos visados e, eventualmente, das necessidades dos alunos e dos recursos disponíveis. Segundo Rodrigues (1993) todas as decisões do professor em sala de aula a “o que ensinar” e “como ensinar” entram em linha de conta em primeiro lugar com o contexto, isto é, com o quadro geral de organização e funcionamento da classe.

Ainda segundo Rodrigues (1993), a condução eficaz do processo de ensino-aprendizagem só é possível através da participação do professor ao desenvolver e interiorizar um conjunto de rotinas, entendidas como “conjuntos de procedimentos estabelecidos, que têm como função controlar e coordenar seqüências específicas de comportamentos” (YINGER, 1977). As rotinas abrangem tanto os comportamentos relacionados com a planificação do ensino, como com durante a sua condução durante a aula. Roy (1991) identifica diversos tipos de rotinas: rotinas de atividades, rotinas de intervenção, rotinas de supervisão, rotinas de execução. Ele chama a atenção para as suas vantagens inquestionáveis: reduzem a quantidade de indicadores a serem tratados simultaneamente pelo professor, diminuem o número de decisões a tomar durante o processo; aumentam a estabilidade das atividades; aumentam a disponibilidade do professor perante as reações dos alunos; reduzem a ansiedade dos alunos; ao tornar o professor mais previsível e as atividades mais familiares e simplificadas.

A presença de alunos com necessidades educativas especiais no cotidiano da sala de aula obrigará tanto a escola quanto os professores a realizarem adaptações, por vezes substanciais, uma vez que a escola deve estar sempre preparada para receber os alunos, independente de qualquer aspecto e atender as suas necessidades. A princípio, o professor deverá analisar se os cenários de organização do ambiente de aprendizagem proporcionam lugar e condição para as necessidades desses alunos; em segundo lugar, terá de decidir se as rotinas de organização e gestão da aula incluem ou excluem as necessidades especiais; em terceiro lugar, deverá verificar se os guiões - representações esquemáticas de experiências familiares ou cotidianas (YINGER, 1980) - das atividades e sua organização seqüencial respeitam os percursos

e ritmos de aprendizagem de todos os alunos.

O melhor atendimento escolar para pessoas com deficiência, como também para qualquer outra criança, é mesmo a escola regular. O complemento oferecido pela educação especializada não diz respeito ao ensino de conteúdos curriculares da escola comum: alfabetização, matemática, ciências etc., mas ao ensino de recursos, linguagem, uso de equipamentos, códigos que sirvam para os alunos enfrentarem as barreiras que suas deficiências impõem à aprendizagem nas salas de aula das escolas comuns: código braille, Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa como segunda língua para surdos etc.

As opiniões acerca de como o professor e a própria escola devem agir em face da presença de crianças portadores de necessidades educativas especiais nas escolas da rede regular divergem um pouco. Em depoimento a Revista *ComCiência*, a psicóloga e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED), da Faculdade de Educação da Unicamp, Maria Tereza Motoan acredita que para lidar com a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs), é preciso abandonar a idéia equivocada de que o professor tem que se preparar para atender alunos com deficiência. Segundo ela, não existem métodos de ensino especiais para se ensinar os conteúdos curriculares para esses alunos. “O professor não tem que aprender como ensinar português para alunos com deficiência. Ele tem de se preparar para atender a todas as crianças. O ensino escolar vai mal porque a escola continua repetindo no século XXI o que foi a escola do século XVIII”. Ainda segundo ela, a preparação dos professores comuns deve passar pela naturalização de seus métodos, práticas de ensino, avaliações, entre outras tarefas, que estão muito defasados. “Por outro lado, os professores da educação especializada precisam também aprender a distinguir as suas funções das dos professores comuns, ensinando, sem repetir nas classes especiais, o que é próprio da escola comum, como acontece muito, até hoje, nas escolas especiais”. Outro problema apontado foi o fato de que as escolas estão sendo preparadas para receber esses alunos a partir da presença deles nas escolas. “Aprendemos a fazer, fazendo”, diz ela. “É óbvio que se as crianças são segregadas em escolas especiais, não há necessidade de as escolas comuns se prepararem para recebê-las. Como agora, elas estão sendo encaminhadas às escolas comuns, tudo muda”, completa. (REVISTA COMCIÊNCIA, 2005).

O atendimento à diversidade e às necessidades educativas especiais exigirá do professor um enorme esforço de ajustamento das suas habilidades e rotinas. Essas mudanças atingirão a princípio as concepções pedagógicas dos professores e suas atitudes com relação aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade.

7. DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A atividade educativa de modo geral visa à integração do indivíduo a nível familiar, social e profissional, independente de classe, cor, faixa etária, condição física ou sensorial. Nesse sentido, os órgãos responsáveis pela qualidade e massificação da educação, bem como todos aqueles que dela fazem parte têm desenvolvido projetos e atividades a fim de possibilitar ao máximo de indivíduos o acesso à educação.

Segundo dados do Censo Escolar, alunos com deficiência apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser: não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação.

Existe há algum tempo em desenvolvimento em algumas escolas do país um atendimento educacional especializado que visa propiciar ao alunado portador de necessidades educativas especiais melhores condições para que este obtenha resultados positivos durante sua vida escolar. Dentre as atividades realizadas destacam-se:

O apoio pedagógico especializado: realizado preferencialmente na rede regular de ensino, ou, extraordinariamente, em centros especializados para viabilizar o acesso e permanência, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Constitui-se de atividades e recursos como: Ensino e interpretação de Libras, sistema Braille, comunicação alternativa, tecnologias assistivas, educação física adaptada, enriquecimento e aprofundamento curricular, oficinas pedagógicas, entre outros.

O atendimento pedagógico domiciliar: uma alternativa de atendimento educacional especializado, ministrado a alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique permanência prolongada em domicílio e impossibilite-os de freqüentar a escola. Em caso de internação hospitalar, aceita-se a denominação classe hospitalar.

Por fim, a estimulação precoce resulta no atendimento educacional especializado a crianças com necessidades educacionais especiais do nascimento até os três anos de idade, caracterizado pelo emprego de estratégias de estimulação para o desenvolvimento físico, sensório-perceptivo, motor, sócio-afetivo, cognitivo e da linguagem.

Em se tratando de pessoas portadores de necessidades especiais auditivas as inovações visam essencialmente o desenvolvimento global da criança, utilizando os meios educacionais e linguísticos mais apropriados.

Pensando nisso, pessoas ligadas à Educação Especial, desenvolveram algumas correntes educacionais voltadas para o processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas. Destacam-se quatro correntes: a comunicação total, os métodos combinados, o gestualismo e o biliguismo.

De acordo com a definição dada em 1976 pela Conferência de Diretores das Escolas Americanas de Surdos, a comunicação total " é uma filosofia que incorpora as modalidades de comunicação auditiva, manual e oral apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com e entre as crianças surdas.

A intenção é permitir que a criança interaja com todos os elementos disponíveis e capazes de permitir uma conexão comunicativa delas com o mundo. Assim, a criança não só interage com o mundo, como também aprende as diversas formas de se fazer entender e comunicar, através da variabilidade de códigos linguísticos.

A vivência das experiências permitem-lhe estabelecer o "diálogo", primeiro com a família através dos primeiros gestos, das primeiras expressões faciais, dos olhares e das posturas. Em seguida, dá-se ênfase à leitura labial, à articulação, ao gesto, ao signo, à leitura e à escrita.

Segundo Roger D. Freeman (1980) a comunicação total incorpora o desenvolvimento de qualquer resíduo auditivo, para melhorar a linguagem oral e a linguagem labial, utilizando para isso prótese auditiva ou outro sistema de amplificação.

Outra alternativa é o sistema bimodal, que utiliza as modalidades oral e gestual. Admite recorrer a canais sensoriais diferentes, isto é, usam técnicas que exploram a via visual e as cinestésicas. O objetivo destes métodos é atingir o oralismo, usando métodos que desenvolvam o elemento visual para a compreensão e o elemento manual (motor) para a expressão, através de várias técnicas, nomeadamente, a datilologia, o cued speech e a língua gestual. Esta, por sua vez, compreende os mesmos níveis gramaticais que as línguas naturais com fonética, fonologia, sintaxe e semântica próprias.

Durante muitos anos a aprendizagem da linguagem gestual pelas crianças surdas, foi considerada prejudicial para a aquisição da linguagem oral e a integração na sociedade dos ouvintes. Hoje, no entanto, reconhece-se as vantagens da linguagem gestual como um sistema linguístico estruturado tal qual a linguagem verbal capaz, inclusive, de auxiliar no desenvolvimento cognitivo e no pensamento abstrato, substituindo, dessa forma, a linguagem oral e verbal.

A adoção pelos surdos da sua língua, exige que a nível social se recorra a tradutores que possam facilitar a comunicação nos diferentes serviços e que façam os ouvintes esforçarem-se por aprendê-la. No ambiente escolar defende-se a sua aprendizagem desde a primeira infância até à Universidade. Para tanto, professores e escola precisam estar preparados, daí a necessidade de uma formação especial para os professores de modo geral a fim de que todos estejam cientes e aptos para trabalharem de forma adequada com qualquer tipo de aluno.

A multiplicidade cultural e social exige da escola e de todos aqueles que dela fazem parte um preparo especial.

Finalmente o bilinguismo tem como objetivo dar à criança surda uma situação normal de aprendizagem da língua, num clima de comunicação e de sucesso. A prática pedagógica baseia-se na utilização da linguagem dos símbolos como primeira língua e a linguagem oral como segunda língua. Este método procura criar prazer na comunicação extra-verbal despertando a criança para a comunicação verbal.

8. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

De acordo com Luchesi, as atividades de leitura e de produção de um texto implicam-se mutuamente no ensino de uma língua. Se, na pedagogia de língua materna, o ato de produzir passa pelo de receber informações de naturezas diversas (lingüística, sociocultural etc) por meio da leitura, no ensino de segunda língua tal processo é de fundamental importância. Em se tratando do surdo,

(...) o sucesso de uma produção escrita depende sobremaneira dos inputs a que se exposto. Em outras palavras, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais 'insumos', isto é, contextos lingüísticos e situações extralingüísticas, forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado. Nessa perspectiva, defende-se que um texto é sempre 'gerado' a partir de outro(s) texto(s), depende, portanto das suas próprias condições de produção. (LUCHESE, 2003, p. 18).

A aquisição e/ou aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível: o ato de ler que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, já, para os surdos, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência.

Tradicionalmente, o conceito de leitura está vinculado ora ao ato de decifrar os grafemas impressos, ora a uma certa atitude em compreender textos. Esta visão, no entanto, é por vezes limitada em relação àquilo que a produção textual possa significar. Tais concepções há

muito vêm sendo criticadas como únicas formas de leitura. Atualmente, é consensual que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural. A leitura é, portanto, entendida de maneira mais ampla, em que certamente o sistema lingüístico cumpre um papel fundamental, haja vista que “a leitura do mundo procede à leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 1982, p. 20).

Entendida nessa perspectiva, a leitura atinge um grande público, em que o surdo se insere como cidadão-leitor tanto quanto um ouvinte, embora os procedimentos metodológicos sejam diferentes quando se trata da aquisição da primeira e da segunda língua, bem como da aquisição da modalidade escrita da língua oral pelo surdo. (SALLES, 2004, p. 19).

No contexto pedagógico, portanto, compreende-se com Garcez (2001, p.21) que leitura “é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. È um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações”.

9. CONTRASTES ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Brasileira de Sinais é um sistema lingüístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual-visual e com estrutura gramatical independente da Língua Portuguesa falada no Brasil. A LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, possibilita os desenvolvimentos lingüístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural-científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence.

Ao observar as diferenças entre as produções na língua portuguesa e na língua brasileira de sinais percebem-se uma série de diferenças. A seguir serão listadas algumas delas:

1. A língua de sinais é visual-espacial e a língua portuguesa é oral-auditiva;
2. A língua de sinais é baseada nas experiências visuais das comunidades surdas mediante as interações culturais surdas, enquanto a língua portuguesa constitui-se baseada nos sons;
3. A língua de sinais apresenta uma síntese espacial incluindo os chamados classificadores. A língua portuguesa usa uma síntese linear utilizando a descrição para captar o uso de classificadores;
4. A língua de sinais utiliza a estrutura tópico-comentário, enquanto a língua portuguesa evita este tipo de construção;
5. A língua de sinais utiliza a estrutura de foco através de repetições sistemáticas. Este processo não é comum na língua portuguesa;
6. A língua de sinais utiliza as referências anafóricas através de pontos de estabelecimento no espaço que exclui ambigüidades que são possíveis na língua portuguesa;
7. A língua de sinais não tem marcação de gênero, enquanto que na língua portuguesa o gênero é marcado a ponto de ser redundante;
8. A língua de sinais atribui um valor gramatical às expressões faciais. Esse fator não é considerado como relevante na língua portuguesa, apesar de poder ser substituído pela prosódia;
9. Coisas que são ditas na língua de sinais não são ditas usando o mesmo tipo de construção gramatical na língua portuguesa. Assim, há vezes que uma grande frase é necessária para dizer poucas palavras em uma ou outra língua;
10. A escrita da língua de sinais não é alfabética.

Imaginem os problemas que podem surgir se tais diferenças não forem consideradas. O problema mais grave na tradução e interpretação entre essas duas línguas esta diretamente relacionado com a falta de atenção dada às diferenças. Tal fato acarreta uma série de problemas, como, por exemplo, a falta de confiança no profissional pelas pessoas que solicitam esse tipo de serviço.

Nesse sentido, as pessoas surdas consideram que por ser a Libras uma língua própria da comunidade surda brasileira, deve-se procurar garantir que o ensino desta língua seja

realizado, preferencialmente, por professores/instrutores surdos, viabilizando dessa forma maior riqueza interativa cultural entre professor/instrutor surdo e alunos. Diante de tal colocação, se faz necessário capacitar cada vez mais surdos para serem professores e instrutores conforme as exigências legais e o proposto pelas federações e associações de surdos.

10. CONCLUSÃO

A atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20/12/1996, trata, especificamente, no Capítulo V, da Educação Especial. Define-a por modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, ela perpassa todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Nesse sentido, a promoção da educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, requer uma filosofia de educação de qualidade para todos. Na busca deste pressuposto é essencial o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade nos espaços educacionais, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e alunas e a formação de redes de apoio à inclusão.

O movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Assim, a implantação de propostas com vistas à construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMARAL, L. A. **Deficiência**: questões conceituais e alguns dos seus desdobramentos. Caderno de psicologia n° 01. 1996. S.L.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva V.1**: a fundamentação filosófica/SEESP/MEC. Brasília, 2004.

BAUTISTA, Raquel. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BIANCHETT, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença**: Interação, trabalho e cidadania. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BRASIL. Lei n° 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Promulgada em 20/12/1996. São Paulo.

Deficiência Auditiva. Maio de 2007 _____ <http://deficiencia-auditiva.blogspot.com/>
Acesso em 08/11/07

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1999.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCHESE, Maria Regina C. **Educação de Pessoas Surdas**: experiências vividas, histórias narradas. Série Educação Especial. Brasília: Papyrus, 2003.

MEC. Dados da Educação Especial. SEESP.

_____ <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em 25/10/07.

MEC. SEESP. Ações Programas e Projetos de Apoio à Educação de alunos com surdez e deficiência auditiva.

_____ <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em 25/10/07.

MEC. SEESP. Legislação Específica / Documentos Internacionais.

_____ <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 25/10/07.

MEC. PCNs. Adaptações curriculares: Ensino de 1ª a 8ª séries. Brasília, 2002.

_____ http://www.educaçaoonline.pro.br/adaptações_curriculares. Acesso em 12/10/07.

MONTE, F. Rosineide Furtado. SANTOS, Ide B. dos. **Saberes e Práticas da Inclusão: Introdução**. Brasília. MEC/SEESP. 2004. p. 9-10: il (Educação Infantil:1).

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças**. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1989. p.35-36.

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Vol. 7. 3 ed. Brasília, 2001.

QUADROS, Dra Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

PINTO, Manuel da Costa. Editor. **Coleção Memória da Pedagogia**, nº 2. Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro. Ediouro. São Paulo: Segmento – Duetto, 2005. p. 58.

RAMOS, A.P.F. **Aquisição da Linguagem Oral: Implicações Educacionais**. Canoas: Ulbra, 2001.

Revista Construir Notícias. **Inclusão sem segredos**. Nº16. Ano 3. Maio/junho/2004.

Revista ComCiência. **A Inclusão de Crianças Especiais no Ensino da Língua Portuguesa**. Nº 12. Novembro, 2005.

ROY, D. **Ètude de l'importance du I. er cycle et lès conditions d'enseignement-apprenactes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial**. Rimouski, 1991.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica.** Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e Lazer. **Fundamentos Teóricos para Educação Especial.** Aracaju, 2000.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez, um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.