

DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS E LIBERDADES FUNDAMENTAIS DOS DEFICIENTES AUDITIVOS

MAXI, Bruna Leite Santos
Bem_linda88@hotmail.com

NASCIMENTO, Nilton Freitas
niltinholettras@hotmail.com

PINTO, Alessandra Gardênia Santos,
Alessa_dez@hotmail.com

ARAUJO, Maria José de Azevedo.
Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação e Professora do Curso de Letras-Português da
Universidade Tiradentes-UNIT.
azevedo1956@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa científica do tipo qualitativo e bibliográfico. Buscou-se pesquisar em diferentes fontes as condições do deficiente auditivo nas aulas de língua portuguesa, seu processo de integração e inclusão, e as dificuldades de aprendizagem no que se refere à leitura e a escrita, interação aluno-professor e aluno-aluno, métodos pedagógicos aplicados por seu formador, como também as dificuldades por ele enfrentadas. Sabemos que a escola do ensino fundamental e o professor de classe comum, carecem de maiores informações e orientações acerca da prática pedagógica para seu planejamento e trabalho junto às pessoas portadoras de necessidades especiais. A inclusão social é sem dúvida uma maneira de estabelecer que somos todos iguais a respeito das diferenças. A escola deverá conscientizar a comunidade escolar para extinguir as experiências passadas de segregação e mostrar que todos nós temos direitos iguais. A integração é o

melhor caminho para preparar e capacitar indivíduos com deficiência auditiva para a vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Bilingüismo; inclusão e integração, sociedade.

ABSTRACT:

This article presents the results of a qualitative type of research and literature. We tried to find different sources in the conditions of the hearing impaired in the classes of English, the process of integration and inclusion, and learning disabilities in relation to reading and writing, student-teacher interaction and student-student, teaching methods applied for his trainer, but also the difficulties he faced. We know that schools of basic education and teacher-class joint, need more information and guidance on planning for their teaching and working with people with special needs. Social inclusion is certainly a way to establish that we are all equal in respect of differences. The school should make the school community to extinguish the experience of segregation and show that we all have equal rights. Integration is the best way to prepare and empower individuals with hearing loss for life in society.

KEY WORDS: Bilingualism, inclusion and integration, company.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de pesquisar nas diferentes fontes a condição do deficiente auditivo nas aulas de língua portuguesa, seu processo de inclusão e integração, dificuldades de aprendizagem no que se refere à leitura e a escrita, interação aluno-professor e aluno-aluno, métodos aplicados por seu formador, como também as dificuldades por ele enfrentadas, interação e comunicação que ajudem o aluno no seu desenvolvimento de amizades, além de atentar para as condições estruturais e físicas da escola. No Brasil existem 24 milhões de pessoas portadoras de deficiência, o que significa cerca de 14% da população. Entre elas, 5,7 milhões são pessoas com deficiência auditiva¹. Essas pessoas encontram-se excluídas de diversas formas, de várias dimensões da vida social e produtiva.

As Nações Unidas, em especial a Comunidade Européia, têm incluído em seus respectivos documentos a igualdade de oportunidades para pessoas portadoras de deficiência e os idosos. O Brasil adequou-se a essas políticas, por meio da adoção da Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 sobre a acessibilidade. A lei preconiza o uso de legendas, Isto é, textos escritos em correspondência as informações sonoras produzidas, principalmente para programas de televisão e para teatros, visando permitir acesso diferenciado por deficientes sensoriais auditivos.

No caso de deficientes auditivos brasileiros, essa tecnologia se revela inacessível no momento. Isto ocorre porque a maioria dos deficientes auditivos brasileiros tem grande dificuldade de ler e entender a língua escrita. Não só em decorrência da quase inexistência de projetos ligados á capacitação de professores e surdos, mas também de dificuldades na

¹ Censo - IBGE 2000

aquisição de uma segunda língua, pois sua primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Esse reduzido domínio da língua portuguesa por parte da comunidade surda é derivado de implicações lingüísticas e de cunho estrutural da escola brasileira. A primeira implicação lingüística está relacionada com a maioria dos alunos surdos serem filhos de pais ouvintes que dominam a LIBRAS. Portanto, a escola para surdos se torna mais fundamental ainda, pois precisa garantir que a língua de sinais servirá de instrumento comunicativo para o desenvolvimento educacional.

O objetivo desse artigo é perpassar o desejo de refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos portadores de deficiência auditiva e como vem a ocorrer a inclusão social. Como lidar com as atitudes sociais que atribuem classificação para distinguir e separar as pessoas. Categorizando-as entre duas posições, governo, sociedade, as famílias aos poucos estão aprendendo a conviver com as diferenças, encontrando as possibilidades de cada um, deixando de impor, sem conhecimentos os limites aos mesmos.

1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1. Educação especial: diagnóstico

A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. Diante dessa política, como está a educação especial brasileira?

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornece dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade.

A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 14% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão

baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento."²

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial: 83,1%.

Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais. Como os estabelecimentos são de diferentes tamanhos, as matrículas apresentam alguma variação nessa distribuição: 53,1% são da iniciativa privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais e 0,3%, federais. Nota-se que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área.

Segundo dados de 1998, apenas 14% desses estabelecimentos possuíam instalação sanitária para alunos com necessidades especiais, que atendiam a 31% das matrículas. A região Norte é a menos servida nesse particular, pois o percentual dos estabelecimentos com

² Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP.

aquele requisito baixa para 6%. Os dados não informam sobre outras facilidades como rampas e corrimãos. A eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação. Outro elemento fundamental é o material didático-pedagógico adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos.

Inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades podem ser constatadas em muitos centros de atendimento a essa clientela. Em relação à qualificação dos profissionais de magistério, a situação é bastante boa: apenas 3,2% dos professores (melhor dito, das funções docentes), em 1998, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima. Eram formados em nível médio 51% e, em nível superior, 45,7%. Os sistemas de ensino costumam oferecer cursos de preparação para os professores que atuam em escolas especiais, por isso 73% deles fizeram curso específico.

Mas, considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais.

Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de

1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial.

O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como "outros" 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular está muito à frente na educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio³ mas o municipal vem crescendo sensivelmente no atendimento em nível fundamental.

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes: integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela; expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes

³ 52% e 49% respectivamente.

necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc.

1.2 Diretrizes da educação especial

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidas em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação.

Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos⁴, quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

⁴ Adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País.

A União tem um papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial. O apoio da União é mais urgente e será mais necessário onde se verificam os maiores déficits de atendimento.

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. Na hipótese de não ser possível o atendimento durante a educação infantil, há que se detectarem as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental. Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a freqüência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento.

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles.

Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas, sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. É medida racional que se evite a duplicação de recursos através da articulação daqueles setores desde a fase de diagnóstico de déficits sensoriais até as terapias específicas. Para a população de baixa renda, há ainda necessidade de ampliar, com a colaboração dos Ministérios da Saúde e da Previdência, órgãos oficiais e entidades não-governamentais de assistência social, os atuais programas para oferecimento de órteses e próteses de diferentes tipos. O Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas⁵ estendido a essa clientela, pode ser um importante meio de garantir-lhe o acesso e à frequência à escola.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado.

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela.

⁵ Lei n.9.533/97

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais.

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Considerando que o aluno especial pode ser também da escola regular, os recursos devem, também, estar previstos no ensino fundamental. Entretanto, tendo em vista as especificidades dessa modalidade de educação e a necessidade de promover a ampliação do atendimento, recomenda-se reservar-lhe uma parcela equivalente a 5 ou 6% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

1.3 Objetivos e metas da educação inclusiva

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches.

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação à distância.

3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.

4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.

5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.

6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento.

7. Ampliar, até o final da década, o número desses centros, de sorte que as diferentes regiões de cada Estado contem com seus serviços.

8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão sub-normal do ensino fundamental.

9. Estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou intermunicipais para tornar disponíveis aos alunos cegos e aos de visão subnormal livros de literatura falados, em Braille e em caracteres ampliados.

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais.

12. Em coerência com as metas nº 2, 3 e 4, da educação infantil e metas nº 4.d, 5 e 6, do ensino fundamental: a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais; b) a partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infra-estrutura para atendimento dos alunos especiais; c) adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões.

13. Definir, em conjunto com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente, sua observância.

14. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento.

15. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção.

16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino.

18. Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.

22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.

23. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas nº 6, 9, 11, 14, 17 e 18.

24. No prazo de três anos a contar da vigência deste plano, organizar e pôr em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil.

25. Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais.

26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

27. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

28. Observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão.

2 O ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Um aspecto a ser comentado é a classificação da pessoa com necessidade especial, passível de crítica por levar ao rótulo que tem a deficiência como uma desvantagem, um desvio da norma, ocasionando segregação e marginalização. Na perspectiva da inclusão, esse problema deixa de existir, pois todos estão sob o princípio da igualdade. Mas é inegável que cada aluno tem a sua própria história composta pelo seu ambiente familiar, social, econômica, emocional, além das suas condições orgânicas. Especialmente na deficiência auditiva, a “história” do aluno precisa ser conhecida para ser melhor aproveitada. Mas do que isso é determinante quando ao tipo de escola e recursos que podem proporcionar seu melhor aproveitamento.

Couto-Lenzi (1997) expõe muito claramente a condição do indivíduo com deficiência auditiva. Sua única limitação seria na percepção dos sons, que pode afetá-lo em diferentes graus. Mas o avanço científico e tecnológico é capaz de proporcionar dispositivos que favorecem sua capacidade de compreensão. O grande obstáculo é o acesso a tais aparelhos e aos atendimentos especializados. Sob este aspecto, há o direito do indivíduo surdo de integrar-se e exercer sua cidadania e, há sua potencialidade de realização, que se constitui em promessa na exata medida da condição sócio-econômico-cultural da sua família.

Historicamente, segundo Soares (1999), a educação do surdo voltou-se mais ao desenvolvimento da comunicação do que à transmissão de conhecimentos, situando-se no âmbito da caridade e filantropia, desvinculada da educação como direito de liberdade e igualdade. Manteve assim o estereótipo da incapacidade de aprender por não ouvir.

Ainda hoje o trabalho com o deficiente auditivo é controverso. Existem duas grandes linhas: a oralista, com métodos que utilizam o treinamento oral, e a língua de Sinais. De acordo com Bueno (2001), o século XIX caracterizou-se pelo domínio da linguagem gestual

sob influência do Instituto de Surdos de Paris, criado pelo Abade de L'Épée. Em 1880 o II congresso mundial de Educação de Surdos, em Milão, considerou o oralismo como o método mais adequado, pela possibilidade de integração do indivíduo à sociedade.

No entanto, o sistema educacional com classes e escolas especiais favoreceu a segregação e o surgimento das comunidades surdas. Nos anos 70, a partir dos EUA, movimentos favoráveis à Língua de Sinais como uma língua mais completa, que permitia o desenvolvimento global dos surdos, culminaram na proposta bilíngüe que defende o acesso a Língua Sinais, da comunidade surda, e a oral e escrita, do grupo majoritário.

A Declaração de Salamanca promulgada nessa época reconhece a Língua de Sinais e a possibilidade de sua utilização para a educação dos surdos, bem como a manutenção dos sistemas especiais de ensino como classes e escolas especiais (Bueno, 2001).

Devemos salientar que a aquisição de uma língua de forma natural e espontânea é a chave para a aquisição da linguagem.

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância dos sinais como meio de comunicação para surdos, e ser assegurado a todos os surdos acessos ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e surdo-cego, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais em escolas comuns.⁶

A estrutura da própria instituição educacional ainda é uma grande barreira, pois apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em esmagadora maioria, carecem de recursos físicos e financeiros, e principalmente humanos (professores especializados e intérpretes), para a inclusão do aluno surdo na sala de aula.

⁶ Declaração de Salamanca – 1994.

A Lei nº 10.436, sancionada em 24 de abril de 2002, dispõe, em seu artigo 4º.

O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis, médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Com uma população surda de cerca de 60% maior que a nossa, os EUA têm, registrados, cerca de 10.000 intérpretes⁷ contra 400 intérpretes registrados no Brasil.

80% dos alunos surdos ingressos na escola não completam o ensino médio⁸. A pesquisa americana citada por Duffy, que constatou que a média de leitura dos alunos surdos com o ensino médio completo corresponde a quinta série do ensino fundamental, explica os resultados da pesquisa (LIBRA), pela qual 50% de pessoas surdas, com ensino médio completo, não conseguiram entender o conteúdo das informações disponibilizadas em português, via legendas.

As legendas automatizadas em português, em substituição aos textos sonoros produzidos pelos meios de comunicação ou mesmo legendas de melhor qualidade, produzidas para vídeos ou para filmes, não tem atendido de forma satisfatória á grande maioria da comunidade surda brasileira, que usa a LIBRAS como sua primeira língua: além do reduzido número de surdos que adquiriram a língua portuguesa, tanto as empresas de comunicação quanto os fabricantes de aparelhos de TV não tem se preocupado em tornar disponível, em larga escala, essa tecnologia.

No Brasil, a maioria dos deficientes auditivos que tem acesso à escola e atendimento especializado tem sido tratada por métodos que visam á comunicação oral. Se por um lado

⁷ RID – Registry of Interpreters for the Deaf – 2002 – <http://WWW.rid.org>.

⁸ Pelo Censo escolar de 2000 -(fonte INEP-MEC).

muitas crianças apresentam bons resultados com este método, outras, devido á perda auditiva profunda ou a dificuldades próprias, não conseguem o mesmo aproveitamento. Em se tratando de aluno com deficiência auditiva, o que parece certo é que não se deve pautar pelo maniqueísmo; não há regra ou uma receita que garanta o bom resultado. Cada criança tem sua história e, sem dúvida, o professor e a escola terão papel decisivo no seu desempenho.

De qualquer forma, por uma ou outra opção, poucos são os casos bem sucedidos. O motivo real do fracasso não parece estar, pois, nessa escolha, feita pela família ou imposta pela conjuntura onde a mesma se insere. Parece lícito supor que o desenvolvimento insatisfatório dos surdos sofreu até agora as mesmas conseqüências da falta de uma política educacional democrática efetiva que extrapolasse os muros escolares e permeasse a construção dos futuros cidadãos, sem os preconceitos até agora arraigados.

Uma pesquisa que ilustra as dificuldades enfrentadas pelos deficientes auditivos na escola foi realizada por Gatti⁹. A autoria analisou 27 deficientes auditivos com 7 a 14 anos, matriculados em escolas regulares ou não. Constatou que 92,5% freqüentavam o ensino regular, porém, o sistema educacional não oferecia um atendimento adequado, pois os alunos com perda auditiva grave, 22,2% necessitavam de recursos que não estavam disponíveis. As famílias adotaram procedimentos paralelos, tais como terapia fonoaudiológica e reforço pedagógico, para que esses alunos, principalmente os que apresentavam perdas graves, tivessem meios para um processo de reabilitação mais eficaz e com possibilidades de sucesso.

A pesquisa mostrou também que os indivíduos com perda de audição de grau leve a moderada não encontraram grandes obstáculos para o processo de escolarização e

⁹ (2000), em Bauru-SP

freqüentavam séries compatíveis com a faixa etária (40,8%). Já nos 22,2% dos indivíduos com perdas severas a profunda, ficou evidente a dificuldade acadêmica diante da incompatibilidade da faixa etária com a série escolar.

De acordo com dados do Censo Escolar do MEC até 1999¹⁰, os deficientes auditivos constituíam 12,8% dos alunos matriculados com necessidades especiais. A grande maioria (31.825 de um total de 47.810) estava no ensino fundamental. Apenas 899 tinham chegado ao ensino médio. A pré-escola, essencial para o desenvolvimento da criança deficiente auditiva, contava com apenas 6.618 alunos matriculados. Tais números mostram o insucesso do deficiente auditivo no sistema mantido até então, apesar dos recursos disponíveis: ensino itinerante, sala de recursos e classe especial.

3 CARACTERÍSTICAS DA SURDEZ

A surdez e a perda total ou parcial do sentido ou da audição. Trata-se por deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum.

Segundo Kirk e Gallagher¹¹, a audição é geralmente medida e descrita em decibéis (dB) medida relativa da intensidade do som. Uma audição normal é representada pela perda auditiva de até vinte e cinco, não é considerada uma deficiência significativa. Quanto maior o número de decibéis necessários para que uma pessoa possa responder ao som, maior a perda auditiva. Por isso existem vários tipos de surdez, de acordo com os diferentes graus de perda auditiva.

¹⁰ Brasil, 2001

¹¹ 1996

Uma perda auditiva de vinte e sete até quarenta (dB) é considerada como uma surdez leve e impede a pessoa de perceber sons distantes e os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da língua oral. A pessoa com surdez moderada apresenta perda auditiva entre quarenta e um a setenta decibéis ocasionando atraso de linguagem e alterações articulatórias.

Já a pessoa considerada como surda é aquela com surdez severa com perda auditiva entre setenta e um a noventa decibéis e o indivíduo consegue ouvir apenas sons próximos. Por fim a surdez profunda é a perda superior a noventa e um decibéis, privando o indivíduo de informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral, fazendo-se necessário, nesse caso o uso da língua materna dos deficientes auditivos, a LIBRA (língua brasileira de sinais). Segundo Skilar¹², percebida e aceita a surdez como diferença, o surdo deve ser compreendido mais claramente em suas angústias, expectativas e demandas individuais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a criança sempre será o homem do amanhã por isto devemos dar a ela todo o ensinamento necessário a sua evolução cultural, inculcando na sua mente tudo o que venha a contribuir para o seu crescimento mental, cultural e espiritual para que se torne um elemento fundamental para a sociedade em que vive. Devemos envidar esforços no sentido de fazer brotar das pessoas esclarecidas, dos governantes, o interesse em proteger as crianças, dando às mesmas condições básicas para um crescimento saudável e rico em conhecimentos. Para isso necessário se faz a reestruturação das escolas e valorização dos professores, uma vez

¹² 2005

que são eles os responsáveis pela mutação da sociedade como um todo, pois disseminam informações e conhecimentos aqueles que os buscam.

O sonho de uma educação de qualidade para todas as crianças brasileiras já é um sonho antigo, independente de raça, classe social ou religião. E o que vimos acontecer nesses anos de educação foi o sucateamento de mesma em nome da criação de mais oportunidade para todos. A desvalorização do educador é uma verdade irrecusável. Em muitas cidades brasileiras o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada satisfatórios para o desenvolvimento da linguagem da comunidade dos surdos. É considerado também pelos estudiosos como uma imposição social de uma maioria de falantes da língua oral (lingüistas) sobre uma minoria lingüística (os surdos). Diante desse difícil contexto surge uma nova proposta que permite o uso da língua de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda. Porém, a língua de sinais é usada como recurso para o ensino da língua oral.

Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa. Esse sistema passa a ser chamado de português sinalizado. Bimodalismo que, então, passa a ser defendido como a melhor alternativa de ensino para o surdo e é caracterizada pelo uso simultâneo de sinais e da fala. Todavia, esse tipo de ensino é criticado por muitos lingüistas e especialistas na área. Sacks diz “Não ser possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra, ou frase por frase. As estruturas são essencialmente diferentes”. Ferreira Brito (1993) ‘critica o uso do português sinalizado observando a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo’. Chomsky e Lanisk, (1991) vem então questionar como é possível duas línguas com alguns parâmetros diferentes acionados internamente serem acessados ao mesmo tempo, segundo ele isso não é possível.

Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares. Dentre todas estas considerações focadas no Oralismo e Bimodalismo que de maneira clara é comprovada através dos estudiosos ineficiência no que se

referem ao ensino de português. Surge uma nova proposta educacional que é o Bilingüismo com o fim de oferecer melhores subsídios ao ensino de pessoas surdas. O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturas num plano educacional que não afete a experiência psicossocial e da criança surda, ou seja, o reconhecimento é a valorização do sujeito surdo, que deve priorizar antes de tudo:

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua-especial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso depende de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição dos conhecimentos, etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato de crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas¹³.

A proposta bilíngüe busca captar o direito de que as pessoas surdas devem ser ensinadas na língua de sinais, língua natural adquirida de forma espontânea em contato com pessoas que usam essa língua. Enquanto que a língua oral é adquirida de forma sistematizada. Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngüe busca captar esse direito.

¹³ Quadros, 2002, p.23.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria T.A . O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. São Paulo: papyrus,1994.

POSSENTI, sírio. Sobre a linguagem politicamente correta. In: Atas do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lógica. Bahia: Instituto de Letras, UFBA, 1997, VOL.II.

SÁ, Nidia R.L Educação de surdos: caminhos do bilingüismo. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, UERJ, 1996.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR,Carlos.A surdez:**Um olhar sobre as diferenças.**Porto Alegre:Mediação,1998.192p.

<http://www.webartigos.com>

<http://www.pedagogia.com.br>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.wikipedia.com.br>

<http://www.libras.org.br>

<http://www.redesaci.org.br>

<http://www.administradores.com.br>