

NIZE BELLAGAMBA BEHEREGARAY

**A INCLUSÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL – CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA
BRASILEIRA DE INCLUSÃO**

PONTAL DO PARANÁ

2005

NIZE BELLAGAMBA BEHEREGARAY

**A INCLUSÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL – CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA
BRASILEIRA DE INCLUSÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de especialista no curso de Pós-Graduação em Educação Especial / Inclusão, realizado pela Universidade Federal do Paraná e Centro de Educação à Distância de Pontal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Mestre Márcia Ramos de Sá Guimarães

PONTAL DO PARANÁ

2005

DEDICATÓRIA

A todos os profissionais da educação que trabalham por um ideal,
muitas vezes considerado utópico,
que é ensinar a todos,
com qualidade,
para melhorarmos nosso futuro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram com este trabalho:

à orientadora, pela paciência;

à Universidade Federal do Paraná, pela oportunidade;

aos meus alunos, por renovarem meus espírito diariamente

e à minha família, pelo amor.

" "As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação" (RCNEI, MEC, 1999).

Sumário

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Epígrafe	v
Sumário	vi
Resumo	vii
1 INTRODUÇÃO	01
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	03
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA AUDITIVA	06
3.1 IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ	07
4 EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS	11
4.1 HISTÓRICO	11
4.2 METODOLOGIAS DE EDUCAÇÃO	13
4.3 COMUNICAÇÃO TOTAL	13
5 ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL ..	17
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

RESUMO

O presente trabalho focaliza a inclusão do deficiente auditivo na educação infantil.

Neste contexto, procuramos abordar a Política Nacional de Educação Inclusiva, analisando seus materiais com o contingente real da educação brasileira, tendo como base a prática didático-pedagógica da titular deste trabalho e sua opinião, exercendo o direito nacional democrático.

Palavras chaves: inclusão – deficientes auditivos – Educação Infantil

1 INTRODUÇÃO

O conceito da interação deficiente-sociedade foi alterado durante as últimas décadas. Atualmente não é o deficiente que tem que se adaptar à sociedade, mas a sociedade tem que se adaptar às pessoas "diferentes".

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seu contexto as pessoas portadoras de necessidades especiais é denominado inclusão (Sasaki, 1997).

Para que essas pessoas possam assumir seus papéis de cidadãos, é necessário que haja uma preparação das mesmas através da educação.

A educação é o primeiro passo para tornar essas pessoas "diferentes" com as reais oportunidades vivenciadas por toda a sociedade.

A inclusão escolar dessas pessoas portadoras de necessidades especiais tem o amparo no princípio de igualdade defendido pela Constituição Federal em seu art. 5º, aliado ao direito à educação constante no art. 208.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394, em 1996, assegurou que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe, em seu art. 58, que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado. Prevê também recursos como classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns, como são chamadas as classes especiais. O art. 59 contempla a adequada organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar, a fim de atender as necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.1), é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

Nessa perspectiva, não se devem estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em consideração as suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

A qualidade do processo de inclusão está, portanto, diretamente relacionada à estrutura organizacional da instituição.

No Referencial Curricular (1998, v.1) verificamos que a qualidade do processo envolve questões mais amplas implicadas às políticas públicas, às decisões orçamentárias, à implantação de recursos humanos, aos materiais adequados em termos de quantidade e qualidade e à adoção de medidas educacionais compatíveis em suas diferentes modalidades.

Dessa forma, defrontamo-nos com o problema das políticas públicas de educação, que não são claras o suficiente no que diz respeito à integração dos alunos deficientes no ensino regular e dificultam uma ação mais efetiva diante da inclusão.

Com o propósito de analisarmos a inclusão do deficiente auditivo na educação Infantil que este trabalho foi realizado.

Para tal, serão analisadas as condições da inclusão que o governo preconiza em diversos materiais bem como comparar com a situação atual presente em grande parte das instituições escolares públicas mantidas pelo próprio governo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão como fator de otimização à educação de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais através de classes regulares foi inicialmente discutida na cidade de Salamanca, na Espanha, no período de 07 a 10 de junho de 1994, quando foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO.

Nesta conferência, foi realizada uma Declaração onde consta, como princípio fundamental, que: “(...) promover o acesso à escola regular de todas as crianças, sem discriminações, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, sendo que pela proposta, as escolas especiais ou classes especiais, devem ser destinadas, somente em casos pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não irá atender às necessidades educativas ou sociais das crianças, ou quando necessário para o bem-estar da criança deficiente e das demais crianças.”(UNESCO, 1994, p. 12).

Esse fato coloca a prioridade de incluir alunos portadores de necessidades especiais nas classes regulares e, apenas não existindo tal possibilidade, inserir esse aluno em uma classe especial.

Esta proposta tem como objetivo central diminuir o preconceito social vivenciado pelos alunos freqüentadores de classe especial.

Goffman (1975), confirmando essa situação, afirma que o aluno de classe especial é estigmatizado, isto é, recebe um atributo negativo fruto das relações previamente estabelecidas.

Marchesi & Martín (1995) definem a inclusão como sendo um processo com vários níveis, através do qual se pretende que o sistema educacional tenha os meios adequados para atender às necessidades graduais dos alunos. Isto significa, de acordo com os autores, que a escola aberta à integração de alunos portadores de necessidades especiais deve ser extremamente flexível em sua organização e na provisão de seus recursos para atender à heterogeneidade de seus alunos.

Em relação à política governamental, Capovilla (2001) afirma que a mesma valeu-se do discurso inclusivo, apenas para arrumar uma desculpa para reduzir gastos com a Educação do deficiente. Quando o aluno era colocado em classes especiais, esta deveria dispor de profissionais especializados, recursos diferenciados, materiais e estrutura física adaptada, além de outras necessidades que encarecem a educação do deficiente na classe especial. A partir da proposta inclusiva, na visão política governamental, o aluno passou a ser apenas mais um, inserido em uma classe comum que já sofre, muitas vezes, com o problema de superlotação, não trazendo nenhum custo adicional para o orçamento da educação.

Aliado a isso, surge a proposta de Progressão Continuada, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases em 1996, que extingue a repetência por falta de rendimento.

Conforme Gramsci (1984, p.177): De nada adiantará, após determinado período de tempo, nos vangloriarmos de termos conseguido a inclusão de tantos e quantos alunos com necessidades educativas especiais se não houver um incremento gradativo, contínuo e consistente, do número de inclusões efetivadas.

Também é necessário pontuarmos que a escola especial deve continuar em funcionamento e que a proposta não comanda a extinção da mesma, conforme interpretações erradas do tema. É necessário obter uma avaliação do aluno para sustentar o mesmo no ambiente que melhor se adequa às suas características pessoais.

Omote (1995, p. 55) acrescenta ainda que “por estarem sendo mal utilizados, os recursos do ensino especial não têm sido vistos como instrumentos auxiliares dos professores do ensino comum no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, sejam estes deficientes ou não. Ao contrário, a classe especial passou a ser vista como um recurso capaz de retirar da classe comum crianças indesejáveis na visão dos professores, possibilitando que estes transfiram para outros a responsabilidade de solucionar problemas que considerem difíceis”.

A integração do aluno, por muitas vezes, depara-se com o professor sem orientação prévia, já que, raras exceções, o professor não é preparado para atuar com esses diferenciais.

Schneider (1974, p. 67) comenta que em seu estudo, “ao ingressarem na escola, os alunos incluídos, eram imediatamente classificados como maduros ou imaturos pela professora da classe comum. A partir de tal categorização, as crianças tachadas como sendo imaturas passavam a receber um atendimento educacional diferenciado, o que enfatizava atividades gerais de jardim de infância, deixando de lado a alfabetização. Então, a profecia auto-realizadora consiste na seguinte ideologia: esse aluno é deficiente, não tem jeito mesmo”.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A 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, econômico, emocional, além das suas condições orgânicas.

Especialmente na deficiência auditiva, a "história" do aluno precisa ser conhecida para ser mais bem aproveitada. Mais do que isso é determinante quanto ao tipo de escola e recursos que podem proporcionar seu melhor aproveitamento.

A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição.

Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500, 1000, 2000 hertz) para o melhor ouvido.

Pela área da saúde e, tradicionalmente, pela área educacional, o indivíduo com surdez pode ser considerado, de acordo com a cartilha Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez - 2. ed. rev. - Brasília : MEC, SEESP, 2003:

Parcialmente surdo (com deficiência auditiva - DA):

a) Pessoa com surdez leve - indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, freqüentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio na leitura e/ou na escrita.

b) Pessoa com surdez moderada - indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos.

Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual.

Surdo:

a) Pessoa com surdez severa - indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral.

A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

b) Pessoa com surdez profunda - indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem.

3.1 IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ (MEC/SEESP, 2003)

Do nascimento aos três anos de idade:

- o recém-nascido não reage a um forte bater de palmas, numa distância de 30 cm;

- o recém-nascido desenvolve-se normalmente nas áreas que não envolvem a audição, quando propriamente estimulado.

Dos três aos seis meses de idade:

- a criança não procura, com os olhos, de onde vem um determinado som;
- a criança não responde à fala dos pais;
- a criança pode interagir com os pais, se a abordagem for visual.

Dos seis aos dez meses de idade:

- a criança não atende quando é chamada pelo nome, não atende a campainha da porta ou à voz de alguém;
- a criança não entende frases simples como “não, não”, ou “até logo”;
- a criança pode entender o que as pessoas estão “falando” com ela, se for utilizada a língua de sinais.

Dos dez aos quinze meses de idade:

- a criança não aponta objetos familiares ou pessoas quando interrogada em língua portuguesa oral;
- a criança não imita sons e palavras simples;
- a criança não reage ao "não, não", ou ao nome, a menos que veja quem está falando;
- a criança não mostra interesse por rádio;
- a criança aponta objetos familiares ou pessoas quando interrogada em língua de sinais.

Dos quinze aos dezoito meses de idade:

- a criança não obedece a instruções faladas, por mais simples que sejam;
- as primeiras palavras da criança, como "até logo", "não, não", não se desenvolvem;
- a criança obedece a instruções dadas em língua de sinais;
- a criança inicia sua linguagem gestual, sinalizada.

Dos dezoito meses aos três anos e meio de idade:

- não há enriquecimento vocabular (via oral);
- em vez de usar a fala, a criança gesticula para manifestar necessidades e vontades;
- a criança observa intensamente o rosto dos pais, enquanto eles falam;
- a criança não gosta de ouvir histórias;
- a criança tem histórico de dores de cabeça e infecções de ouvido;
- a criança parece desobediente a ordens dadas em língua portuguesa oral;
- a criança desenvolve a língua de sinais, comunica seus desejos e necessidades, gosta de histórias narradas em língua de sinais e gosta de desenhos.

Dos três anos e meio aos cinco anos de idade:

- a criança não consegue localizar a origem de um som;
- a criança não consegue entender nem usar palavras simples em língua portuguesa oral, como: ir, mim (eu), em, grande, etc;
- a criança não consegue contar oralmente, com seqüência, alguma experiência recente;
- a criança não consegue executar duas instruções simples e consecutivas, emitidas oralmente;
- a criança não consegue levar adiante uma conversa simples em língua portuguesa oral;
- a fala da criança é difícil de se entender; - a criança utiliza a língua de sinais para as funções sociais.

A criança com mais de cinco anos de idade:

- tem dificuldade em prestar atenção a conversas em língua portuguesa oral;
- não responde quando é chamada oralmente;
- confunde direções ou não as entende, quando expressas em língua portuguesa;
- freqüentemente dá respostas erradas às perguntas formuladas oralmente;

- não se desenvolve bem na escola, onde os conhecimentos são repassados somente em língua portuguesa oral; é morosa;
- expressa-se confusamente quando recebe ordem ou quando lhe perguntam alguma coisa em língua portuguesa oral;
- possui vocabulário pobre em língua portuguesa;
- substitui sons, omite sons e apresenta qualidade vocal pobre;
- evita pessoas, brinca sozinha, parece ressentida ou irritada se não tem colegas que com ela interajam;
- amanhece cansada; parece inquieta ou tensa quando o ambiente lingüístico não lhe é conhecido;
- movimentava a cabeça sempre para um mesmo lado, quando deseja ouvir algo, mostrando perda de audição em um dos ouvidos;
- tem freqüentes resfriados e dores de ouvido;
- a criança conhece, entende e utiliza a LIBRAS.

4 EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS

4.1 HISTÓRICO

No passado, os deficientes auditivos eram considerados incapazes de serem ensinados, por isso eles não freqüentavam as escolas. As pessoas surdas, principalmente as que não falavam, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de viver como as outras pessoas, ou seja, não podiam casar, possuir ou herdar bens.

No final do século XV não haviam escolas especializadas para surdos. Consta em registros que algumas pessoas ouvintes tentaram ensinar os deficientes auditivos. Dentre elas, um italiano chamado Giralamo Cardamo que utilizava sinais e linguagem escrita e Pedro Ponce de Leon, um monge beneditino espanhol que utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios.

Nos séculos seguintes, alguns professores se dedicaram à educação dos surdos. Entre eles destaram-se: Ivan Pablo Bonet (Espanha), Abbé Charles Michel de l'Épée (França), Samuel Heinick e Moritz Hill (Alemanha), Alexandre Gran Bell (Canadá e EUA) e Ovide Decroly (Bélgica).

Esses professores divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino dos surdos. Uns acreditavam que o ensino deveria priorizar a língua falada (Método Oral Puro) e outros que utilizavam a língua de sinais - já conhecida pelos alunos - e o ensino da fala (Método Combinado).

Em 1880, no Congresso Mundial de Professores de Surdos (Milão - Itália), chegou-se à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo Método Oral Puro. Um pouco antes (1857), o professor francês Hernest Huet (surdo e partidário de l'Épée, que usava o Método Combinado) veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos de nosso país: Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mantido pelo governo federal, e que atende, em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos. A partir de então, os surdos brasileiros

passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades.

A.J. de Moura e Silva, um professor do INES, viajou para o Instituto Francês de Surdos (1896), a pedido do governo brasileiro, para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o Método Oral Puro não se prestava para todos os surdos.

A partir da utilização do Método Oral Puro, os professores surdos já existentes nas escolas daquela época foram afastados, e os alunos desestimulados e até proibidos de usarem as línguas de sinais de seus países, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Era comum a prática de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de fazer sinais. Isso aconteceu também no Brasil.

No século XX, houve um aumento do número de escolas para deficientes auditivos no mundo todo.

No Brasil, surgiram o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre - RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” - CEAL/LP - em Brasília-DF e várias outras que, assim com o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o Método Oral.

A garantia do direito de todos à educação, a propagação das idéias de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais e o aprimoramento das próteses otofônicas fizeram com que as crianças surdas de diversos países passassem a ser encaminhadas para as escolas regulares. No Brasil, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a coordenar o ensino das crianças com necessidades especiais (inicialmente denominadas portadoras de deficiências) e surgiram as Salas de Recursos e Classes Especiais para surdos, além de algumas Escolas Especiais, com recursos públicos ou privados.

Com a organização das minorias no âmbito mundial, por terem garantido seus direitos de cidadãos, as pessoas portadoras de necessidades especiais passaram a apresentar suas reivindicações que, no caso dos surdos, são: o respeito à língua de

sinais, a um ensino de qualidade, acesso aos meios de comunicação (legendas e uso do TDD) e serviços de intérpretes, entre outras.

Com os estudos sobre surdez, linguagem e educação, já no final do século XX, os surdos assumiram a direção da única Universidade para Surdos do Mundo (Gallaudet University Library - Washington - EUA) e passaram a divulgar a Filosofia da Comunicação Total. Mais recentemente, os avanços nas pesquisas sobre as línguas de sinais, preconiza o acesso da criança, o mais precocemente possível, a duas línguas: à língua de sinais e à língua oral de seu País - Filosofia de Educação Bilingüe.

4.2 METODOLOGIAS DE EDUCAÇÃO

Para uma educação eficiente à clientela infantil, é necessário abordarmos a respeito das diferentes metodologias utilizadas para a capacitação do aluno de interagir e de se fazer entender.

As metodologias mais utilizadas são: oralismo, comunicação total e bilingüismo.

A educação, baseando-se no oralismo propõe que a única forma desejável e efetiva de comunicação do surdo é a língua oral.

Dessa forma, esse método procura assim reeducar auditivamente a criança surda pela amplificação de sons, juntamente com técnicas específicas de oralidade. (Dorziat apud SKLIAR, 1999).

Dorziat apud SKLIAR (1999) ainda esclarece que a concepção do Oralismo visa a integração dos surdos, na comunidade de ouvintes, condicionando-os ao aprendizado e desenvolvimento da linguagem oral. Considera-se que, para a boa comunicação, a pessoa com surdez deva oralizar bem, sendo o principal objetivo dessa filosofia, como já foi apresentado, fazer uma reabilitação da criança surda em direção à “normalidade”, à “não surdez”.

Vários pesquisadores contribuíram para que o oralismo fosse condicionado para algumas deficiências auditivas, depois de obterem respostas negativas na educação de surdos.

Acerca deste tema, Freeman, Carbin e Boese (1999, p. 145) fazem o seguinte comentário:

Em vez de questionar a sabedoria de sua abordagem restritiva, os oralistas argumentam que os resultados de um treinamento oral, reconhecidamente pobres, originam-se do fato de não se ter feito um diagnóstico o quanto antes, de não haver iniciado a amplificação cedo, de não se dispor de um aparelho auditivo corretamente ajustado, de não existir pessoal adequadamente qualificado, de não se ter conseguido motivar os pais, para que insistissem no uso constante do aparelho auditivo [...] as condições para o sucesso são objetivos ideais pelos quais alguns podem desejar lutar para alcançar, mas, ao mesmo tempo, essas condições são uma desculpa pronta para o que os outros consideram “insucessos”, na abordagem básica do tratamento da criança surda.

Depois de diversos resultados insatisfatórios na utilização do oralismo, surgiu uma nova metodologia acerca do tema: a Comunicação Total.

Nesta metodologia, o surdo deixa de ser visto como portador de uma “patologia” e passa a ser considerado como uma pessoa capaz.

O principal objetivo da Comunicação Total consiste na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez e entre estes, e os demais sujeitos.

De acordo com Denton (1976, p. 4), *apud* Freeman, Carbin, Boese (1999, p. 171), a definição freqüentemente citada é a seguinte:

A Comunicação Total implica em que a criança com surdez congênita seja introduzida precocemente em um sistema de símbolos expressivos e receptivos, os quais ela aprenderá a manipular livremente e por meio dos quais poderá abstrair significados ao interagir irrestritamente com outras pessoas. A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos lingüísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.

Vários autores dizem que o grande problema desta filosofia é a mistura de duas línguas (Português + Língua de Sinais), o que resulta numa terceira modalidade que é o Português sinalizado, onde ocorre a introdução de elementos gramaticais de uma língua na outra. Essa prática recebe, também, o nome de Bimodalismo e inviabiliza o uso adequado da língua de sinais.

Dorziat *apud* SKLIAR (1999) faz a seguinte observação a respeito do tema:

Como não existem na língua de sinais componentes da estrutura frasal do Português (preposição, conjunção, etc.), são criados sinais para expressá-los. Além disso, utilizam-se marcadores de tempo, de número e de gênero para descrever a língua portuguesa através de sinais. A isto se chama de Português sinalizado. Outra estratégia utilizada pela Comunicação Total é o uso de sinais na ordem do Português, sem no entanto, usar marcadores, como no Português sinalizado. O que existe em ambos os casos é um ajuste da língua de sinais à estrutura da língua portuguesa.

A conclusão que alguns autores tiram do uso da Comunicação Total é que essa concepção, através de seus procedimentos comunicativos, serviu mais aos pais e professores ouvintes do que aos alunos com surdez.

A partir da efetivação de discussões como as que apresentamos acerca das práticas até então utilizadas junto aos sujeitos com surdez, surge uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, é a chamada Bilingüismo, a qual tem sido difundida e apreciada, sobretudo, a partir da década de 90.

Goldfeld (1997, p. 38) caracteriza o Bilingüismo da seguinte forma:

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país[...]os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

De acordo com Sacks (1998, p. 44):

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” [...] no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso.

Analisando a prática do Bilingüismo, podemos perceber que o mesmo possui maior eficiência na educação de pessoas portadoras de deficiência auditiva, pois unindo a língua de sinais com a língua oral ou escrita em Português capacita a expressão dos alunos e facilita sua comunicação com o meio.

De acordo com a política educacional brasileira, o bilingüismo favorece o desenvolvimento cognitivo, alarga horizontes e amplia o pensamento criativo da criança surda. Ao abordar a questão da cultura surda, a proposta bilíngüe chama a atenção para o aspecto da identificação da criança com seus pares, que lhe possibilita e permite construir a compreensão da sua diferença, e, assim, de sua própria identidade (SEESP/MEC, 2003).

5 ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

As políticas públicas vem sugerindo, através de materiais pedagógicos, de resoluções, entre outros, que a educação dos alunos com surdez pode ser bilíngüe, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvindo os profissionais especializados em cada caso.

A educação bilíngüe para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (modalidades oral e escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família. (SEESP/MEC, 2003).

A opção por uma educação bilíngüe oferece às crianças com surdez o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e o da língua portuguesa como segunda língua (L2).

Nesse caso, conforme Faria (2001), o ensino de língua portuguesa para surdos deve ser desmembrado em dois momentos distintos: língua portuguesa oral e língua portuguesa escrita. Além disso, deve haver outro momento distinto para a aquisição da língua de sinais. Os momentos devem ser distintos no intuito de evitar o bimodalismo (mistura das estruturas da língua portuguesa com as da língua de sinais).

Através de materiais (cartilhas, livros, entre outros), o Ministério da Educação e Cultura explicita que o Bilinguismo é a maneira mais eficaz de educar uma criança surda e induz que o próprio professor deva fazer essa escolha, ficando livre para decidir qual é a melhor maneira de trabalhar com sua clientela, conforme:

Definir que uma criança com perda auditiva leve e moderada deve ser educada prioritariamente na língua portuguesa oral e que outra com perda severa deve ser educada em língua de sinais é padronizar, e não observar a individualidade e a estimulação recebida pela criança e ignorar que a língua portuguesa não é uma língua natural do ponto de vista da aquisição. No entanto, experiências têm demonstrado que a grande maioria das crianças surdas (com perda severa e profunda) desenvolvem-se melhor quando, na escola, a língua instrucional é a língua de sinais, enquanto que aquelas com perda leve e moderada desenvolvem-se melhor quando, na escola, a língua instrucional é a língua portuguesa oral. (SEESP/MEC, 2003).

Ainda, apresentam medidas de apoio para auxiliar o processo de inclusão das crianças, que descreveremos a seguir:

- professor de apoio fixo: profissional especializado, que presta atendimento integral às turmas do ensino comum em que estiverem matriculados alunos surdos. Pode estar vinculado à sala de recursos, dispondo, em seu cronograma, de horários para este atendimento.

- professor itinerante: profissional especializado que presta apoio às escolas, periodicamente, realizando orientações sobre as adequações curriculares necessárias aos alunos surdos (metodologia, recursos e estratégias, avaliação...);

- professores intérpretes: profissional bilíngüe (língua de sinais/língua portuguesa) que atua na interpretação/tradução dos conteúdos curriculares e atividades acadêmicas, envolvidas na escola. Sua função principal é a de permitir o acesso às informações veiculadas, principalmente, em sala de aula, no mesmo nível e complexidade que as recebem os demais alunos;

- salas de recursos: classes que funcionam em período contrário ao do ensino comum, organizadas com recursos e materiais adequados à complementação da escolarização dos alunos, com professor especializado e bilíngüe;

- equipes multidisciplinares (psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, orientadores educacionais entre outros): que prestam atendimento complementar ao atendimento educacional, ofertado pelos Centros de Atendimento Especializado, públicos e privados, ou escolas especiais;

- escolas especiais: do mesmo modo, ofertam serviços especializados de natureza terapêutica e assistencial, em período contrário ao ensino comum.

Esses materiais elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura de nosso país instrui os educadores em um contexto que não obtemos no contexto social da educação brasileira.

Ao mesmo tempo que citam medidas de apoio à educação inclusiva, o mesmo material aponta que a decisão pelo serviço mais adequado dependerá das possibilidades de oferta, nos diferentes municípios e localidades. Não é preciso ser um estudioso no assunto para constatarmos que dificilmente a educação pública contará

com esse tipo de serviço. Podemos citar muitos fatores para que isso não aconteça na realidade, mas o principal de todos é a falta de recurso destinada à educação.

Outra análise que podemos fazer a respeito dos documentos norteadores da política brasileira de inclusão na educação é a contradição no que diz respeito à clientela com surdez severa ou profunda.

No caso da criança com surdez severa ou profunda, o Ministério da Educação e Cultura sugere que a língua instrucional para o desenvolvimento curricular deva ser a língua de sinais, com a finalidade de garantir o desenvolvimento da língua portuguesa oral em outro momento específico, de preferência com outro professor. Podemos entender com essa abordagem que este aluno não será integrado às classes regulares.

Ainda, complementam esse aspecto, sugerindo que o aluno surdo (com raras exceções) devam ser incluídos apenas por um caráter social, eliminando a finalidade de inclusão à educação e informando que muitas escolas optam por manter esses alunos em classes especiais (SEESP/MEC, 2003).

Relacionando o local mais adequado à educação do aluno portador de deficiência auditiva, o governo brasileiro sugere que, a depender do número de crianças surdas, devam ser atendidas em classes (turmas) comuns inclusivas, em classes especiais e em escolas especiais.

No caso das creches, podemos apontar uma citação do SEESP/MEC, 2003:

Assim como para as demais crianças, o ideal é que a criança surda, na faixa etária do nascimento aos três anos, freqüente creches e conte com a presença de um professor para o ensino da língua portuguesa e de um professor/instrutor surdo (para que ela tenha contato diário com a LIBRAS), além de outros profissionais.

De acordo com a realidade da educação no Brasil, a grande maioria das Secretarias de Educação não dispões de profissionais que possam instruir a LIBRAS. Havendo estes profissionais, o primeiro destino é no Ensino Fundamental, onde também apresenta carência dos mesmos. Raramente podemos perceber que a situação ideal citada acima condiz com a situação real presente em nossa sociedade.

No caso da pré-escola, a SEESP/MEC, 2003 aponta que a educação infantil para crianças de quatro a seis anos deve se desenvolver em pré-escolas da educação

regular ou da educação especial. Também diz que no programa de inclusão do aluno surdo em classes comuns da pré-escola, o professor deve dar ênfase ao desenvolvimento das habilidades de comunicação e das atividades sociais para que a criança comece a compreender e a interagir com as outras crianças. Como nas creches, comenta que o uso da LIBRAS em sala de aula e a presença do professor/instrutor surdo será de grande importância para o desenvolvimento das competências lingüísticas dessa criança.

Esses materiais também comentam a respeito do que os profissionais chamam de “contra-turno”, que são atividades complementares em salas de recursos em outro turno para o desenvolvimento da LIBRAS, da língua portuguesa e para complementar as informações obtidas na classe comum. Há comentários importantes no que diz respeito à necessidade dessa clientela em necessitar de apoio através de profissionais de saúde para a sua reabilitação e de professores para acompanhamento pedagógico (de conteúdos e de linguagem), que poderá ser oferecido no horário contrário ao da classe comum. O acompanhamento pedagógico poderá ser dado em salas de recursos ou em escolas especiais, num trabalho articulado entre pedagogos, professores especializados, fonoaudiólogos e psicólogos.

Novamente o Ministério da Educação nos coloca frente a uma situação que seria ideal e que trabalharia corretamente a educação na inclusão de portadores de necessidades especiais.

Todas as sugestões são colocadas de forma utópica se analisadas com o olhar do profissional da educação que trabalha em escolas públicas, pois muitas vezes o gerenciamento educação-saúde, se dá em forma ambulatorial, e em várias ocasiões os profissionais da área pedagógica de escolas públicas cometem esforços para incluir um aluno em algum programa de saúde, vinculado a fonoaudiologia e este mesmo aluno não consegue freqüentá-lo por inúmeras razões: falta de interesse familiar, falta de recursos financeiros de transporte, entre outros.

Outra questão a ser analisada é o currículo de uma pré-escola e sua flexibilização.

Este fator é chamado de adaptações curriculares, sendo divididas em não-significativas e significativas.

As adaptações curriculares “devem ser destinadas aos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação, realizando, preferencialmente no ambiente menos restritivo possível e pelo menor período de tempo (...) As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda (suporte), diferentes das usuais, são requeridas, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer” (Brasil, 1999, p. 34).

As adequações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Não se trata de um novo currículo. Trata-se do currículo previsto na Lei de Diretrizes e Bases alterado de maneira que possa atingir todos os educandos presentes na classe, ou seja, uma planificação pedagógica que defina o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; quais formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno.

Existem características curriculares que facilitam o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. A SEESP/MEC, 2003 cita que:

- atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado;
- desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, em necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

A maior parte das adaptações curriculares realizadas na escola é considerada menos significativa, porque se constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula. (SEESP/MEC, 2003).

a) TIPOS DE ADEQUAÇÕES NÃO SIGNIFICATIVAS DO CURRÍCULO
(Manjón, op. cit., 1995, p. 89)

- Organizativas: organização de agrupamentos; organização didática; organização do espaço;
- Relativas aos objetivos e conteúdos: priorização de áreas ou unidades de conteúdos; priorização de tipos de conteúdos; priorização de objetivos; seqüenciação; eliminação de conteúdos secundários;
- Avaliativas: adequação de técnicas e instrumentos; modificação de técnicas e instrumentos;
- Nos procedimentos didáticos e nas atividades: modificação de procedimentos; introdução de atividades alternativas às previstas; introdução de atividades complementares às previstas; modificação do nível de complexidade das atividades; eliminando componentes; seqüenciando a tarefa; facilitando planos de ação; adaptação dos materiais; modificação da seleção dos materiais previstos;
- Na temporalidade: modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos.

Conforme a SEESP/MEC (2003), as adequações organizativas têm um caráter facilitador do processo de ensino-aprendizagem e dizem respeito:

- ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino-aprendizagem;

- à organização didática da aula - propõe conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados, para atender às suas necessidades especiais, bem como disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de espaço disponíveis para trabalhos diversos;

- à organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas - propõe previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala de aula.

As adequações relativas aos objetivos e conteúdos, conforme a SEESP/MEC (2003) dizem respeito:

- à priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex: habilidades de leitura e escrita, cálculos etc.;

- à priorização de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Ex: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa etc.;

- à seqüenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, atendendo à seqüência de passos, à ordenação da aprendizagem etc.;

- ao reforço da aprendizagem e à retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação;

- à eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.

As adequações avaliativas, conforme a SEESP/MEC (2003) dizem respeito:

- à seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno.

Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.

As adequações nos procedimentos didáticos e ns atividades de ensino-aprendizagem referem-se ao como ensinar os componentes curriculares. De acordo com a SEESP/MEC (2003), dizem respeito:

- à alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares;

- à seleção de um método mais acessível para o aluno;

- à introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados - utilizadas

para reforçar ou apoiar o aluno, oferecer oportunidades de prática suplementar ou aprofundamento. São facilitadas pelos trabalhos diversificados, que se realizam no mesmo segmento temporal;

- à introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens;

- à introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades. É indicada nas atividades mais complexas que exigem uma seqüenciação de tarefas;

- à alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc.;

- à alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos do tipo: eliminar partes de seus componentes (simplificar um problema matemático, excluindo a necessidade de alguns cálculos, é um exemplo); ou explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização;

- à alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais.

As adequações na temporalidade, conforme a SEESP/MEC (2003) dizem respeito:

- à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos;
- ao período para alcançar determinados objetivos.

Quando não se consegue fazer com que diminua a defasagem entre os alunos devido à complexidade da deficiência auditiva (surdez profunda ou severa), é necessário modificar o currículo baseado em adaptações significativas.

b) ADEQUAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS - ELEMENTOS

(Manjón, op. cit., 1995, p. 89)

- Objetivos: eliminação de objetivos básicos; introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos;
- Conteúdos: introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos; eliminação de conteúdos básicos do currículo;
- Metodologia e Organização Didática: introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem; organização; introdução de recursos específicos de acesso ao currículo;
- Avaliação: introdução de critérios específicos de avaliação; eliminação de critérios gerais de avaliação; adaptações de critérios regulares de avaliação; modificação dos critérios de promoção;
- Temporalidade: Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção).

As adequações relativas aos objetivos, de acordo com a SEESP/MEC (2003) sugerem decisões que modificam significativamente o planejamento quanto aos objetivos definidos, adotando uma ou mais das seguintes alternativas:

- eliminação de objetivos básicos - quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente;

- introdução de objetivos específicos alternativos - não previstos para os demais alunos, mas que podem ser incluídos em substituição a outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente;

- introdução de objetivos específicos complementares - não previstos para os demais alunos, mas acrescentados na programação pedagógica para suplementar necessidades específicas.

As adequações relativas aos conteúdos, de acordo com a SEESP/MEC (2003), incidem sobre conteúdos básicos e essenciais do currículo e requerem uma avaliação criteriosa para serem adotados.

Dizem respeito:

- à introdução de novos conteúdos não-revistos para os demais alunos, mas essenciais para alguns, em particular;
- eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno. Geralmente estão associados a objetivos que também tiveram de ser eliminados.

As adequações relativas à metodologia, conforme a SEESP/MEC (2003) são consideradas significativas quando implicam uma modificação expressiva no planejamento e na atuação docente. Dizem respeito:

- à introdução de métodos muito específicos para atender às necessidades particulares do aluno. De um modo geral, são orientados por professor especializado;
- às alterações nos procedimentos didáticos usualmente adotados pelo professor;
- à organização significativamente diferenciada da sala de aula para atender às necessidades específicas do aluno.

As adequações significativas na avaliação, conforme a SEESP/MEC (2003), estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescidos ou eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a “cobrança” de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição.

As adequações significativas na temporalidade, de acordo com a SEESP/MEC (2003) referem-se ao ajuste temporal possível para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, mas que dependem do ritmo

próprio ou do desenvolvimento de um repertório anterior que seja indispensável para novas aprendizagens. Desse modo, requerem uma criteriosa avaliação do aluno e do contexto escolar e familiar, porque podem resultar em um prolongamento significativo do tempo de escolarização do aluno, ou seja, em sua retenção. Não caracteriza reprovação, mas parcelamento e seqüenciação de objetivos e conteúdos.

As adaptações curriculares devem ser planejadas em conjunto. Para isso é necessário que não apenas o professor tome algumas medidas, mas que sejam desenvolvidas no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual.

Conforme o Ministério de Educação e Cultura (SEESP/MEC, 2003), as adequações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno.

Essas medidas podem se concretizar nas seguintes situações ilustrativas:

- a escola flexibiliza os critérios e os procedimentos pedagógicos levando em conta a diversidade dos seus alunos;
- o contexto escolar permite discussões e propicia medidas diferenciadas metodológicas e de avaliação e promoção que contemplam as diferenças individuais dos alunos;
- a escola favorece e estimula a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino e aprendizagem às características, potencialidades e capacidades dos alunos;
- a comunidade escolar realiza avaliações do contexto que interferem no processo pedagógico;
- a escola assume a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações;

- a escola elabora documentos informativos mais completos e elucidativos;
- a escola define objetivos gerais levando em conta a diversidade dos alunos;
- o currículo escolar flexibiliza a priorização, a seqüenciação e a eliminação de objetivos específicos, para atender às diferenças individuais.

As decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno. Devem reduzir ao mínimo, transferir as responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar ou exigir recursos externos à escola.

Em relação às adequações relativas ao currículo da classe, a SEESP/MEC (2003) consideram que as medidas desse nível são realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula. Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem.

Os procedimentos de adequação curricular destinados à classe devem constar na programação de aula do professor e podem ser exemplificados nos seguintes exemplos ilustrativos:

- a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos, como é o caso do deficiente auditivo que deve utilizar a LIBRAS;
- a relação entre colegas é marcada por atitudes positivas;
- os alunos são agrupados de modo que favoreça as relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem;
- o trabalho do professor da sala de aula e dos professores de apoio ou outros profissionais envolvidos é realizado de forma cooperativa, interativa e bem definida do ponto de vista de papéis, competência e coordenação;
- a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula considera a funcionalidade, a boa utilização e a otimização desses recursos;

- a seleção, a adequação e a utilização dos recursos materiais, equipamentos e mobiliários realizam-se de modo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos;
- a organização do tempo é feita considerando os serviços de apoio ao aluno e o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um;
- a avaliação é flexível de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leve em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos alunos;
- as metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão;
- o planejamento é organizado de modo que contenha atividades amplas com diferentes níveis de dificuldades e de realização;
- as atividades são realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, favorecendo comportamentos de ajuda mútua;
- os objetivos são acrescentados, eliminados ou adequados de modo que atenda às peculiaridades individuais e grupais na sala de aula.

As adequações individualizadas do currículo focalizam a atuação do professor frente à diversidade das necessidades de sua clientela.

As definições acima, como já dito anteriormente, fazem parte da política brasileira de inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em branda análise, não se faz possível imaginar que todas essas adequações sejam viáveis na sociedade atual. Não podemos nos prender ao fato de falta de coragem ou de falta de iniciativa dos profissionais da área de educação, mas a grande disparidade de recursos ofertados da escola pública comparada com a privada.

Se, na escola pública, obtivéssemos recursos disponíveis e se a clientela não fosse tão carente, esses materiais norteadores que o governo brasileiro disponibiliza seria de grande utilidade.

O que percebemos, é que as adaptações não significativas serão implementadas, quando os profissionais da educação forem se especializando. Embora seja algo simples, bastando o professor participar de palestras, de cursos de especialização, o que percebemos acontecer na grande maioria das instituições educacionais públicas, principalmente nas cidades de interior, é que não há disponibilidade de cursos envolvendo inclusão.

Nos grandes centros, a palavra inclusão soa como modismo, pois os profissionais que se especializam, acabam atuando solitariamente dentro das instituições escolares. Sendo menos otimista, podemos constatar problemas até onde existem tais cursos e palestras, pois a vida do profissional da educação, por muitas vezes, não possui tempo hábil de especializar-se, tendo que trabalhar por dois ou três turnos para obter alguma qualidade de vida devido ao baixo retorno financeiro.

Em termos de adequações significativas, percebemos que há uma grande dificuldade na aceitação dos profissionais de educação. Uma das principais discussões é a eliminação de objetivos básicos. Surge então a pergunta: Como o aluno não vai aprender tudo o que deve? E como ficam os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Podemos considerar, que para os leigos e até mesmo para alguns profissionais pouco preparados, a definição rápida de adequações significativas deixa a desejar nos materiais desenvolvidos pelo governo.

Os profissionais passam a desacreditar na própria profissão ao lerem tal material, pois se o próprio governo diz que devemos lançar mão dos objetivos pelo qual estamos diariamente trabalhando, não podemos respeitar tal debate.

Ao analisarmos uma classe de pré-escola, por exemplo, onde haja um aluno portador de surdez severa; este aluno não conhece a LIBRAS; na escola em questão, como a grande maioria das escolas públicas, não existe instrutor da LIBRAS; como fazer para alfabetizá-lo?

A princípio, o governo sugere a colocação deste aluno em classe especial. Depois comenta o que seria o ideal para esse aluno: classe de pré-escola regular, com contra-turno (sala de recursos), onde irá ter a instrução da LIBRAS, acompanhamento fonoaudiológico, adequações não significativas e adequações significativas.

Infelizmente, a política brasileira de inclusão ainda está engatinhando. Temos muito para aprender, muito a construir e muito a ensinar.

A proposta inclusiva tem se mostrado irreversível; de 1998 a 2000 o número de alunos portadores de necessidades especiais atendidos em classes comuns passou de 41,2 mil para 75,3 mil, com aumento mais significativo na região sul (Brasil, 2001). O grande desafio é dar-lhe sustentação. De acordo com Martins (2001), as barreiras enfrentadas são inúmeras devido às atitudes preconceituosas que permeiam as práticas sociais, difíceis de serem modificadas e, a legislação, por si, só não garante as mudanças. As escolas carecem de investimentos, precisam ser equipadas para atenderem a clientela portadora de deficiências e os professores precisam ser preparados. Poucos são os professores que passaram por cursos na área do ensino especial.

A simples transferência do aluno portador de deficiência para a sala de aula comum só vai garantir a convivência com os colegas. Para o sucesso acadêmico, por menor que seja, são necessárias mudanças estruturais, pedagógicas, até para que o professor não se sinta responsável por falhas que não lhe dizem respeito diretamente.

Os princípios norteadores da educação em nosso país ainda são baseados na normalização e integração que não priorizam o respeito às diferenças. A realidade tem demonstrado que os direitos de todos os deficientes só vão se efetivar se houver na

sociedade mudanças de atitudes que estão enraizadas em valores fortemente construídos.

Ao oportunizar o acesso ao sistema regular de ensino aos indivíduos com necessidades especiais e estes não conseguirem se adaptar, devido à escola não estar pronta para recebê-los, o processo pode contribuir mais uma vez para a segregação.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Deficiência Auditiva / organizado por Giuseppe Rinaldi et al. - Brasília: SEESP, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. Livro 1.

_____. Deficiência Auditiva na Idade Escolar - Cartilha. Programa de Saúde auditiva. Bauru: H.P.R.L.L.P. USP, FUNCRAF, Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo.

CAPOVILLA, F. C. Comunicação Alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. (Org.) Educação Universidade e Pesquisa. Marília: UNESP, 2001.

CARVALHAL, M. e CHAMUSCA, M. A comunicação, a educação e a linguagem gestual: compartilhando vozes [online]. Disponível na internet via www URL: http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_comunicacao_a_educacao.asp, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO.

Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos / Coordenação geral: SEESP/MEC; Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Volume I. Porto Alegre : Mediação, 1999.

FREMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo, Plexus, 1997
GOFFMAN, E.- Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MARTÍN, Elena e MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Metacognitivo e Problemas de Aprendizagem – Cap 2. Em COLL,C., PALACIOS, J e MARCHESI, A. (org.) Desenvolvimento Psicologia e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar, Vol 3, Porto Alegre: Artes Médicas – 1995.

OMOTE, S. Ensino comum e ensino especial: a formação e a atuação do professor. Cadernos da FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, v. 4, n.2, 1995.

Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez - 2. ed. rev. - Brasília : MEC, SEESP, 2003

SACKS, O. Vendo Vozes. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras; 1998.

SASSAKI, R.K. - Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.) Desvio e divergência: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.