

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/DEPSI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTAL DO PARANÁ**

INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NO ENSINO REGULAR

**PONTAL DO PARANÁ
2004**

GLAUCI MERY ARAÚJO DOS SANTOS

INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NO ENSINO REGULAR

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista pelo Curso de Inclusão/Educação Especial da Universidade Federal do Paraná/DEPSI em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Pontal do Paraná/CEAP.

Orientador(a): Prof^a. Cláudia Cobalchini

PONTAL DO PARANÁ

2004

É melhor tentar e falhar, que se preocupar a ver a vida passar; é melhor tentar, ainda que em vão, que se sentar fazendo nada até o final. Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias tristes em casa me esconder. Prefiro ser feliz, embora louco, que em conformidade viver.

Martin Luther King

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pela luz que ilumina meu caminho, no que, muitas vezes, encontrei obstáculos e momentos difíceis, e o Senhor me deu sabedoria e discernimento para supera-los.

Agradeço aos professores, pela sapiência e conhecimento que nos transmitiram, pela compreensão, palavras de incentivo e credibilidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 O SURDO E SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL	3
2 A CRIANÇA QUE NÃO OUVI: DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E FAMÍLIA	11
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALUNO DEFICIENTE AUDITIVO	18
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	26
4.1 AÇÕES PEDAGÓGICAS	29
4.2 GESTÃO ESCOLAR	32
CONCLUSÃO	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico é resultado de uma pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos surdos na Escola Regular, e o tema surgiu em razão da necessidade de investigar de que forma está ocorrendo esse processo de inclusão e quais as dificuldades que poderão surgir, as alternativas que poderão ser encontradas por parte da comunidade escolar no sentido de superar essas dificuldades.

A pesquisa permitiu, também, investigar a participação dos segmentos da comunidade escolar nesse processo, que não envolve somente professores e alunos e com isso elucidar a concepção de inclusão, os impactos causados com a inclusão na escola e a troca de experiência no fazer e participar da educação inclusiva de cada segmento da comunidade escolar.

O tema apresentado divide opiniões. Para alguns a inclusão é necessária, enquanto que para outros é abstrata e distante. De qualquer maneira, a escola inclusiva é concebida como um processo inicial, pois o que se tem hoje são algumas práticas inclusivas que, a partir de pressupostos de uma educação que inclua a todos, está tentando oportunizar ao portador de necessidades educacionais especiais o direito de convivência com a diversidade.

A finalidade deste estudo foi analisar o processo de inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, identificando os aspectos que podem dificultar ou facilitar a convivência desses alunos com a comunidade escolar em geral, verificando assim fatores favoráveis e desfavoráveis inerentes à questão, a fim de contribuir com reflexões e discussões acerca do tema.

Considerando esse objetivo, a pesquisa realizada foi descritiva e qualitativa, e assim o trabalho ficou dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo será apresentado um breve histórico da educação especial no Brasil, atrelado ao contexto histórico sócio-educacional do surdo, um parecer sobre o bilingüismo, em decorrência das dificuldades de se falar do surdo e

não mencionar a forma de comunicação dessa população, pois a escolarização e socialização desta estão estreitamente relacionadas à questão da linguagem.

No segundo capítulo, apresentaremos a importância do diagnóstico precoce, fatores de intervenção e o papel da família.

No terceiro capítulo será tratado o processo de inclusão que existe devido ao grande número de excluídos do processo sócio-educacional e que a partir da Declaração de Salamanca (1994) essa situação passou a ser revista em âmbito mundial. A proposta é de uma pedagogia que inclua a todas as crianças e adolescentes.

No quarto capítulo será feita uma explanação sobre as práticas pedagógicas de uma escola inclusiva, abordando assuntos que devem ser considerados fundamentais para que aconteça realmente a inclusão dos alunos portadores de deficiências educacionais especiais. Professores, pais e os gestores em educação deverão trabalhar em conjunto com a atenção voltada ao aluno especial e ao aluno sem deficiência. O professor é responsável por esses dois grupos de crianças e deve assegurar que o aluno especial seja incluído e valorizado na sala de aula.

CAPÍTULO I

O SURDO E SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

No decorrer da história universal, desde a Antiguidade na Grécia até os dias atuais, evidenciam-se teorias e práticas segregadoras, que abrangem, inclusive, o acesso ao saber, até o mais simples exercício da cidadania como o direito de ouvir e ser ouvido. Essas atividades já surgiram para atender aos interesses de uma minoria, uma vez que na antiguidade apenas cerca de 10% da população tinha o direito de participar das decisões políticas da cidade (*polis*) e, conseqüentemente, apenas essa parcela da sociedade adquiria o acesso a educação escolar, em que poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos.

Desse processo eram excluídos os escravos, as mulheres, as crianças, os estrangeiros e os portadores de alguma deficiência física, sensorial ou mental, e em algumas localidades, esses últimos eram eliminados no momento de seu nascimento.

Assim, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.7), observa-se a existência de uma “pedagogia da exclusão que tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em um determinado contexto sócio-histórico e educacional”. Mais de dois mil anos se passaram e as relações de poder sócio-educacional ainda não fazem parte de toda a sociedade, mas apenas de uma parcela privilegiada.

Com relação à educação de deficientes auditivos, essa relação de poder não é diferenciada. Verifica-se em sua trajetória educacional que um longo e lento caminho está sendo percorrido, como pode ser observado no Quadro 1:

QUADRO 1 – TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO DEFICIENTE AUDITIVO NO BRASIL E NO MUNDO NO PANORAMA EDUCACIONAL

	ANO	FATO
SÉCULO XVI	1501	Primeiras tentativas de educação dos surdos. Girolamo Cardano abole o conceito de que o surdo não pode ser ensinado
	1584	Na Espanha, Pedro Ponce de Leon, monge beneditino, é o primeiro educador a desmutizar os surdos.
SÉCULO XVIII	1750	No ano de 1750, Samuel Heinick funda a primeira escola para surdos, baseada no método oral. É considerado o maior educador da área.
	1760	O abade Charles Michel de L'Epée em 1760, transformou sua casa na primeira escola pública para surdos (Instituto de Surdos e Mudos de Paris), utilizando uma abordagem gestualista.
	Final do Séc. XVIII	Na Rússia, aparecem as primeiras escolas para surdos. V.I. Fleury foi o primeiro grande pesquisador russo para surdez, partidário do uso de sinais
SÉCULO XIX	1802	Após o treinamento auditivo realizado por Gean-Marie Grpard Itard, surgem novos estudos sobre este treinamento e a leitura labial. Alexander Grahn Bell, gênio da tecnologia e da telefonia, de uma família tradicional do trabalho com a fala, defende o ensino dos surdos apenas pelo método oral.
	1815	Thomas Hopkins e Gallaudet, inspirado no trabalho de L'Epée, implantou nos Estados Unidos o ensino a surdos utilizando a língua de sinais.
	1835	Total aceitação da América Sign Language – Língua Americana de Sinais – na educação de surdos nos Estados Unidos.
	1851	16% dos professores de escolas públicas americanas par surdos são surdos; em 1858, 40,8%, em 1870, 42,5%.
	1857	Eduard Huet, professor francês surdo, convidado por D. Pedro II, cria no Rio de Janeiro o Instituto Nacional dos Surdos-mudos – INSM.
	1864	Criada nos Estados Unidosa Universidade Nacional para Surdos e Mudos, atualmente Universidade Gallaudet
1880	Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão na Itália. Grahan Bell usou todo seu prestígio na defesa do oralismo. Juan Jacob Valade Gabel, professor do Instituto de Paris, apresenta um método de educação, visando a eliminar os gestos e as Línguas de Sinais. Trava-se grande disputa. Os professores surdos são excluídos da votação. O Oralismo vence com recomendação da proibição oficial do uso das Línguas de Sinais nas escolas.	
SÉCULO XX	Início Séc. XX	A maior parte das escolas americanas para surdos usa o método oral puro.
	1911	É remodelado o regulamento do Instituto Nacional dos Surdos (que já havia excluído a expressão surdos-mudos) e o método oral fica oficialmente mantido em todas as disciplinas. As meninas são mantidas fora da instituição até 1932.
	1933	Para atender a demanda feminina, é fundado o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, ligado à Igreja Católica.

FONTE: Adaptado de Limeira de Sá, 1999, p. 72-74.

Com base no quadro anterior, é possível verificar-se, historicamente, diferentes formas de organizar a educação dos deficientes auditivos. Apesar de tentativas anteriores, somente a partir do Séc. XIII é que foram criadas as primeiras escolas para surdos, as quais podiam ser divididas em dois grupos: o grupo oralista, que visava a educação destes a partir de sua organização; e o gestualista, que considerava a língua de sinais utilizadas pelos surdos como a eficácia de sua escolarização. (LACERDA, 1997, p. 112).

Entretanto, os resultados educacionais dos surdos através do oralismo não foram satisfatórios, pois Limeira de Sá (1999, p. 75) afirma que “as produções dos surdos foram escasseando no século que sucedeu ao Congresso de Milão (Séc. XX), o qual definiu a orientação oficial e internacional pelo oralismo”. Assim, novas abordagens educacionais foram iniciadas na escolarização do surdo no mundo.

Nos anos 60, foram iniciadas novas propostas pedagógicas, que foram fortalecidas na década de 70 com a chamada comunicação total, a qual consistiu na prática de utilizar sinais, leitura orofacial e alfabeto digital simultaneamente, a fim de fornecer ao aluno o desenvolvimento de uma comunicação real.

Esse tipo de comunicação não se mostrou forte suficiente e fracassou, pois segundo Lacerda (1997, p. 113) “os sinais constituem um apoio para a língua oral e continuam de certa forma ‘quase interditados’ aos surdos. Assim, muitas vezes, os alunos atendidos sob essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais”.

Para melhor esclarecer a respeito dessas novas práticas, o Quadro 2 retrata as políticas educacionais que visavam um desenvolvimento educacional mais eficaz na escolarização e formação do surdo:

QUADRO 2 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO

ANO	AÇÕES
1960	Willian Stokoe publica nos Estados Unidos o primeiro estudo lingüístico sobre Língua Americana de Sinais – ASL, demonstrando que é uma língua com todas as características equivalentes às das línguas que se utilizam da modalidade oral.
1968	Roy Holcomb, professor surdo, adota o Total Approach com todos os surdos da instituição; passa a chamar o método de Total Communication – Comunicação Total.
1969	Eugênio Oates, missionário americano, fez a primeira tentativa de registrar a Língua de Sinais Brasileira, publicando um pequeno dicionário de sinais.
1978	Gallaudet promove um congresso internacional, difunde as idéias da Comunicação Total e influencia diversos países.
Final da década de 70	Introduzida a Comunicação Total no Brasil, pela professora Ivete Vasconcelos.
1981	Parlamento da Suécia aprova lei que dá direito aos surdos de serem bilíngües. Início das pesquisas sistematizadas sobre a Língua de Sinais no Brasil.
1983	Criação no Brasil da Comissão de Luta pelos direitos dos surdos.
1983 – 1984	A Associação de Surdos da Suíça (alemã) lança um documento reivindicando o reconhecimento da Língua de Sinais. Em 1984, as autoridades educacionais autorizam apoio financeiro para pesquisas sobre a utilização do alemão sinalizado, como resultado de intensas discussões no seio da comunidade acadêmica.
1986	Pernambuco faz sua opção metodológica pelo bilingüismo, tornando-se o primeiro lugar no Brasil em que efetivamente esta orientação passou a praticada.
1991	A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente pelo governo do Estado de Minas Gerais (Lei nº 10.937 de 10/01/91).
1993	É criada a sigla LIBRAS para designar a Língua Brasileira de Sinais, a qual é reconhecida pela comunidade acadêmica.
1994	A TV Educativa exibe o programa Vejo Vozes (out./94 a fev/95), usando a LIBRAS.
1996	São iniciadas no INES, em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisas que envolvem a implantação da abordagem educacional com bilingüismo em turmas da pré-escola, sob a coordenação da lingüista E. Fernandes.

FONTE: Adaptado de Limeira de Sá (1999, p. 107-109, 138-139).

Observa-se que ao longo de sua trajetória educacional, a população de deficientes auditivos tem experimentado amargas metodologias educacionais. Metodologias estas que no momento em que se apresentavam eram fortes suficientes para se manter, pois provavelmente eram o que se tinha de melhor na educação dos deficientes auditivos e certamente deixaram suas contribuições para que se pudesse chegar até o enfoque atual referente à educação dessa população.

Como no passado, ainda hoje se pode observar a existência de duas correntes educacionais, uma que busca a inclusão dos diversos eixos sociais marginalizados (dentro dos quais os surdos), na escola e na sociedade, e outra que resiste a mudança e pressupõe a volta e a continuidade dessa população em escolas e/ou classes especiais (BUENO, 2000, p. 9).

Na atualidade, a partir da concepção da corrente educacional inclusiva, volta-se à discussão da melhor forma de educar o deficiente auditivo, a qual seja capaz de inseri-lo concretamente na sociedade. Assim, não se pode perder de vista a abordagem bilíngüe em seu processo social e cultural.

Para Lacerda (1997, p. 114), "Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas foram se tornando cada vez mais estruturadas e com eles foram surgindo também alternativas educativas para uma educação bilíngüe".

Essa abordagem defende que a língua de sinais é a língua natural dos deficientes auditivos que, pelo fato de não ouvirem, podem perfeitamente desenvolver uma língua visual, ou seja, se comunicar com as mãos e expressão facial, e assim Lacerda (1997, p. 114) propõe que:

(...) sejam ensinadas duas línguas ao surdo: a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Sinalizando a criança desenvolve sua *capacidade e competência lingüística numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua do grupo majoritário como segunda língua, tornando-se bilíngüe numa modalidade de bilingüismo sucessivo.*

Lacerda (1997, p. 116) acrescenta ainda que se observa que no Brasil, apesar de não haver dados oficiais, pode-se afirmar, por observações assistemáticas, que o uso de sinais nas práticas educacionais com alunos surdos têm se desenvolvido em maior proporção, enquanto que as práticas exclusivamente oralistas tendem a diminuir.

Durante o percurso histórico educacional dessa população, tem se vivenciado sucesso e insucesso nesse caminhar. E para dar continuidade ao processo educacional do deficiente auditivo na contemporaneidade, é necessário fazer um paralelo histórico do desenvolvimento da educação especial à luz da legislação até a atualidade.

Foi nas décadas de 60, na Espanha, e 70, nos Estados Unidos que, tanto a educação do deficiente auditivo quanto a educação especial em geral, adquiriram mudanças político-filosóficas significativas para seu desenvolvimento, consistentes no propósito de integrar excepcionais à educação regular (Woolfolk, 2000, p. 134).

Ainda com Woolfolk (2000, p. 35), mais recentemente, na década de 90, foi criada a *Lei para Americanos com Dificuldades (ADA)* a qual estendeu a proteção ao direito civil no emprego, no transporte, nas acomodações públicas, nos governos estadual e municipal e nas telecomunicações para pessoas com dificuldades.

Foi também na década de 90 que aumentaram as discussões sobre a inserção de todos no eixo educacional, ou seja, “a criação de um programa de educação que abrangesse e fosse capaz de incluir todos que se encontravam marginais à educação já que esta deveria ser um direito de todos como princípios básicos que lhes tirassem da condição de ignorância” (Santos, 2000, p. 35).

De acordo com Santos (2000, p. 35) “Foi nessa euforia, num clima confiante e de novas perspectivas, acreditando que a pobreza e a miséria existentes no mundo atual são produtos da falta de conhecimentos produzidos na escola que atende a uma minoria e exclui uma maioria, e que constitui fonte de injustiça social, que a Conferência Mundial de Jomtiem sobre Educação Para Todos aconteceu em 1990”.

A partir dessa Conferência, em 1994, em uma nova conferência mundial realizada na Espanha foi lançado um dos mais abrangentes documentos internacionais na área da Educação Especial: a Declaração de Salamanca, que sugere a “inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino” (UNESCO, 1994, apud Santos, 2000, p. 34).

A respeito do termo necessidades educacionais especiais, o documento afirma que “Durante os últimos quinze ou vinte anos tem se tornado claro que o

conceito de necessidades educacionais especiais teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja porque motivo for” (UNESCO, 1994, P. 15).

Dessa maneira, o termo necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças com deficiências, aquelas que estão passando por dificuldades temporárias ou permanentes, ou seja, todas as crianças, adolescentes ou adultos que se encontram em desvantagens educacionais, seja por dificuldades no ensino/aprendizagem, ou por problemas particulares de ordem econômica, cultural, étnica, familiar ou outras.

Depois da Declaração de Salamanca (1994) todos os países passam a falar em inclusão e legitimá-la, inclusive o Brasil, onde essa proposta passa a ser legalizada a partir da Constituição Federal de 1988, artigo 205 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9396/96, artigo 2º: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao citar a educação de deficientes auditivos na atualidade, não se pode deixar de fazer referência ao modo como estes tem buscado se apropriar da cultura geral, a partir do tipo de comunicação que lhes tem sido proporcionado ou imposto e, em raras exceções, a escolhida por eles.

Vale ressaltar que no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é a instituição especializada mais antiga, sendo centro de referência nacional na educação destes. O INES é “a única escola especial para surdos sob a responsabilidade do Governo federal no país” (Limeira de Sá, 1999, p. 76).

Muitas conquistas já ocorreram no desenvolvimento sócio-educacional do deficiente auditivo, mas muito ainda falta para o real exercício da cidadania, e isso se deve, entre outros fatores, a “falta de políticas públicas que atendam a necessidades dos vários grupos, que assim como os deficientes auditivos, encontram-se excluídos do processo político, econômico, educacional e social por

uma camada dominante, que oprime e segrega camadas menos privilegiadas da população” (Bueno, 2000, p. 40-41).

Neste capítulo buscou-se fazer um paralelo e um breve histórico de como se encontra o processo da educação especial no Brasil e em especial a educação dos deficientes auditivos, educação esta que não pode estar desvinculada dos aspectos políticos e filosóficos que permeiam a educação especial como um todo, e em particular a educação de deficientes auditivos, calcadas no paradigma da inclusão, tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A CRIANÇA QUE NÃO OUVE: DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E FAMÍLIA

A comunicação é inata ao homem, mas a linguagem deve ser desenvolvida por cada indivíduo.

A comunicação que pode ser gestual, verbal ou pela leitura e escrita encerra três aspectos: compreensão, expressão e linguagem interior ou possibilidades de conceitualização. (Quirós & Schragar in Chiari, 1989, p. 75).

Das várias modalidades de comunicação, a fala é a mais usada, o que nos torna dependentes do sentido de audição para adequadamente receber e perceber a complexa rede de estímulos auditivos.

A criança que não ouve terá falhas na sua comunicação com outras pessoas e a mediação indispensável às aprendizagens sofre uma ruptura. A criança pode deixar de se sentir parte de um mundo sonoro, não recebe informações sobre as coisas ou acontecimentos fora de sua visão e não adquire naturalmente língua e linguagem. Há um déficit sensorial que pode evoluir para um déficit receptivo.

Segundo Guedes (1995, p. 47), “a privação sensorial ou afetiva pode levar uma criança a apresentar condutas criativas pobres, o que vai interferir no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem que tem na criatividade e na inovação fatores desencadeantes e conseqüentes”.

A ausência da audição acarreta falhas na comunicação da criança e conseqüentemente na aprendizagem. A criança terá de ser ajudada mesmo em suas aprendizagens primárias e secundárias para adequadamente adaptar-se e sobreviver, para utilizar conhecimentos e ter experiências de convivência. A mediação do adulto deve levar a criança a construir um sistema de símbolo sua língua, para que eficientemente receba e transita conhecimentos através da linguagem, definida por Quirós (Chiari, 1989, p. 89), como “processo simbólico de comunicação; pensamento e formulação que permite ao homem comunicar-se

consigo mesmo e com os demais”. Schragger (Chiari, 1989, p. 89) acrescenta “por meio de estruturas com conteúdo criativo lingüístico”.

Segundo Hull, citado por Guedes (1995, p. 53):

A perda auditiva afeta diferentemente seus portadores. Crianças com perdas semelhantes podem ter diferentes graus de incapacidade pelas repercussões no meio psicossocial e interativo-comunicativo onde foram criados. A eficiência da audição como principal modalidade sensorial para o desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal nos três primeiros anos da criança tem sido destacada por autores como Ling e Pollack. Todas as aprendizagens que a criança surda deve fazer vão se ressentir com a privação sensorial se não se encontrar um canal adequado de comunicação.

Toda criança tem capacidade inata para aprender, seja conduta motora ou verbal. Segundo Feldman, citado por Guedes (1995, p. 54) “(...) causas neurológicas, psicológicas ou metodológicas podem impedir este processo”.

Alguns autores acreditam que a criança aprende naturalmente a fazer leitura labial. Redondo (1990, p. 79) afirma que “(...) mais tarde, essa leitura é estimulada a suplementar as pistas auditivas. A habilidade da criança nesta área depende da quantidade da perda, barulho ambiental e posição de quem fala”.

A relação entre desenvolvimento intelectual e linguagem encontrou na observação da criança surda um campo oportuno de pesquisas e inferências teóricas nem sempre concordantes.

Ajuriaguerra (1973, p. 83) considera que “o desenvolvimento da inteligência não depende da linguagem, mas da ação e das relações lógicas que a ação permite realizar”. Sua experiência com surdos o levou a concluir que a heterogeneidade existente entre indivíduos ouvintes também este presente entre surdos. As mesmas diferenças de habilidade, experiência e personalidade, prevalentes entre ouvintes, existem entre não ouvintes.

Há um traço que a maior parte das pessoas surdas partilha, uma pobre habilidade lingüística. Toda pesquisa que visa avaliar desenvolvimento intelectual da pessoa surda deve considerar esse dado para que não se confunda inteligência

limitada com inabilidade de compreender o uso de linguagem. A privação cultural pode levar a altos e baixos resultados pela incapacidade da criança em entender e responder ao que lhe é proposto. Quando o papel da linguagem na compreensão e realização da tarefa não interfere, os desempenhos são semelhantes, aproximando-se ao de crianças ouvintes de meios pouco estimuladores.

O desenvolvimento intelectual se ressentir da falta do exercício de linguagem, de sua prática tardia e reduzida pela criança surda.

A preparação para as aprendizagens escolares, aos seis anos, evolui de um predomínio corporal para perceptual e deste para o simbólico-verbal. A princípio, a atividade motora precede as ações mentais, depois os dois fatores coincidem em suas execuções e posteriormente coexistem para que a atividade motora suceda à ação mental.

Essa seqüência que regula as aprendizagens pode ser mais lenta para a criança surda, comprometendo todo o processo. As dificuldades primárias nas aprendizagens precisam ser vencidas para que não acarretem dificuldades secundárias. As aprendizagens superiores necessitam de maior capacidade criativa, o que a criança alcança se tiver potencialidade corporal, uma disponibilidade física que permite que as funções superiores sejam acionadas.

O desempenho escolar da criança surda tem sido objeto de preocupação dos educadores. O efeito do déficit cumulativo foi estudado por vários autores (Ribeiro, 1986, p. 64) que chegaram a conclusão que há uma tendência dos jovens surdos a superar na adolescência suas diferenças de realização acadêmica na comparação com ouvintes.

Pesquisas mais recentes mostram que as crianças surdas pequenas diferem das ouvintes em habilidades intelectuais não verbais, mas que estas diferenças desaparecem com a idade (Guedes, 1995, p. 113).

Vernon, em 1967, estudou as repercussões da surdez na aquisição da linguagem. Enquanto crianças ouvintes faziam uso de 2000 a 5000 palavras aos quatro anos, crianças surdas nesta idade tinham vocabulário com menos de cem

palavras, além de diferenças nas habilidades pragmáticas, sintáticas e semânticas (in Guedes, 1995, p. 114).

Muitos medos são ligados à linguagem, mas muitos são acalmados por palavras tranquilizadoras do adulto. Muita da agressividade é descarregada pela linguagem. Para a criança surda, a cólera expressa pelo corpo e pelo gesto permanecerá por mais tempo.

A literatura é unânime na necessidade do diagnóstico precoce. Vários autores lembram que nenhum esforço vai compensar a desnecessária privação a que foi submetida uma criança tardiamente identificada como surda. A detecção precoce e o atendimento vão diminuir a privação sensorial auditiva e a criança se beneficiará do período de prontidão para o desenvolvimento auditivo-verbal.

A primeira etapa da intervenção é o diagnóstico sobre condições neurológicas, motricidade grossa e fina, percepção corporal, visão, afetividade e aspectos emocionais, manejo parental do problema.

Uma adequada anamnese deve trazer informações sobre a gravidez, parto, período neonatal, evolução psicomotora, enfermidades, operações, fraturas, intoxicações. Se na gravidez houve infecção, ingestão de medicamentos, radiografias, sintomas como cefaléias, oligúria, hipertensão, artrite, edemas, possibilidade de rubéola congênita, erupções cutâneas não puriginosas por dois ou três dias, com ou sem febre e adenopatias.

Segundo Braier (in Guedes, 1995, p. 107):

Sufrimento do feto no parto, prematuridade, cianose ao nascer, convulsões ou paradas respiratórias nos primeiros dias são achados freqüentes em crianças com problemas de comunicação e aprendizagem. Todos os quadros com seqüelas no sistema nervoso, como meningite, encefalite, traumatismos craneoencefálicos, desidratação com perda de consciência, devem ser pesquisados. Devem ser verificadas as pautas do desenvolvimento psicomotor, alimentação da gestante e da criança nos primeiros seis meses. À história clínica deve se juntar um minucioso exame físico.

Um adequado diagnóstico diferencial, pela freqüente associação da surdez com outras patologias, deve ir além dos métodos de investigação auditiva. Uma audiometria ou timpanometria podem nos dar informações sobre a funcionalidade dos diferentes níveis da via auditiva. (Vayer, 1986, p. 112).

A criança ouvinte aprende a linguagem na relação com os pais através de comunicações simples, sintática e semanticamente curtas, repetitivas e relevantes em relação ao meio.

Segundo Caovilla (1987, p. 75), "experiência pode se perder para a criança que não ouve se não houver intervenção precoce, A qualidade também pode mudar se os pais adotam um modo mais diretivo do que interativo. Há registros de emissões mais curtas, imperativas e menos perguntas".

Várias pesquisas mostram eficiência dos programas de assistência aos pais na ajuda a seus filhos surdos. Bronfenbrenner em 1974 verificou ganhos nas crianças em atendimentos quando os pais tinham tido programas de intervenção precoce. Herzog, em 1985 e Watkins & Pauli, em 1987 também verificaram ganhos em comunicação, reforçando a ênfase que se dá ao lar como lugar ideal para estimulação de linguagem par a criança surda. (in Guedes, 1995, p. 86).

Os pais devem ser ajudados a encontrar uma maneira mais fácil e eficiente de se comunicar com o filho.

Segundo Northcott,

Através do jogo, a criança usa todas as suas modalidades sensoriais para estruturar seu meio e perceber nele as regularidades. O jogo propicia a linguagem da criança por seus movimentos, gestos, mímica e palavras... Da quantidade das relações interpessoais e experiências verbais que acompanham a seletividade da criança com relação à experiência que o meio oferece depende a transição suave para o estágio operacional que segue. A criança que não ouve recebe a orientação para seus movimentos da linguagem oferecida pela família que a encoraja a pensar em termos de palavras, a classifica-las em conceitos com significado e finalmente, através de um processo gradual de retroalimentação auditiva, visual e cinestésica, usa-las pa manipular seu meio. (in Chiari, 1989, p. 64).

Guedes (1995, p. 68) cita que “deve-se mostrar aos pais que o primeiro fato a ser considerado é que seu filho é uma criança. A surdez vem em segundo lugar. Deve-se ajudar a desenvolver nos pais uma atitude positiva, pensando na criança de um modo diferente, não que ela não pode ouvir, mas como poderia ser ajudada a ampliar sua habilidade para ouvir”.

Vários autores insistem na necessidade de dar aos pais uma ajuda psicológica efetiva. “Sem que as necessidades emocionais dos pais sejam atendidas, os programas par crianças surdas têm benefícios limitados”. (Vernon in Guedes, 1989, p. 70).

Toda educação ou reeducação parte da própria criança, de suas possibilidades.

“A intervenção não leva à normalidade, mas deve procurar obter o maior rendimento possível dentro das limitações que a patologia e a própria capacidade da criança impõem”. (Schrager in Vayer, 1986, p. 55).

Dois serviços são inerentes a esse processo: intervenção médica e educação formal. Segundo Hull:

Toda criança com perda pré-lingual precisa de uma intervenção que a habilita de alguma forma e extensão, o que implica orientação aos pais, serviços audiológicos, desenvolvimento da audição para dar à criança oportunidade de desenvolver consciência dos sons em seu meio e de reconhecer coisas pelos sons que fazem. A intervenção deve atuar sobre desenvolvimento de linguagem e de conhecimentos. A criança deve ter acesso a um meio lingüístico rico, não apenas para compreender linguagem, mas para expressá-la. O desenvolvimento da fala deve ser estimulado. (in Guedes, 1995, p. 71).

A capacidade auditiva de identificação da fala é importante variável na descrição da perda e independe do grau da perda. Crianças com perdas superiores a 90 dB podem ter melhor desempenho em linguagem e habilidades acadêmicas quando comparadas a crianças com perdas em torno de 70 dB (Guedes, 1995, p. 76).

Quanto ao meio ambiente, devem ser observados compreensão e apoio familiar, fatores sociais, psicológicos, motivacionais característicos da criança e modificações de seu caráter e condutas pedagógicas.

E finalmente, esses autores insistem em que se reconheça e respeite o padrão patológico de desenvolvimento de cada caso.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALUNO DEFICIENTE AUDITIVO

Quando se fala em inclusão, ou seja, educar para a diversidade, onde estão incluídos os portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, as opiniões e discussões divergem tanto quanto a proposta, pois o desconhecimento por parte dos educadores e a forma como vem sendo implantada, geram dúvidas e apreensões.

Para Bueno (2000, p. 37)

Mesmo nos dias atuais ainda se pode observar a existência de uma dualidade educacional, que consiste em duas correntes: uma que acredita e milita na inclusão dos diversos eixos sociais marginalizados na escola e na sociedade, e uma outra que resiste a mudança e preconiza a volta e a continuidade dessa população em escolas e/ou classes especiais, não porque seja perversa, mas por entender que seja esta a melhor forma de educá-las.

Em um mundo globalizado, onde as mudanças sociais, econômicas e educacionais ocorrem numa velocidade assustadora em busca de novos conhecimentos capazes de alcançar essas mudanças, não se pode cruzar os braços e assistir a conquista de uma pequena parcela da sociedade capacitada para enfrentar essa competitividade mundial e ainda, uma grande maioria cada vez mais distante da possibilidade de ser incluída nesse processo.

Pode-se encontrar nesse novo mundo um grande contingente de excluídos, pois, se não fosse a existência dessas pessoas, não haveria a preocupação com a inclusão de todos na e para a sociedade.

Em linhas gerais, o que conceitua educação inclusiva, de acordo com a *Declaração de Salamanca (1994)* é que as escolas se modifiquem para atender a toda e qualquer diversidade, e que, portanto, devem acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Segundo Bueno (2000, p. 38), a Declaração de Salamanca convoca todos os países a adotarem o princípio de educação inclusiva em forma de “lei ou política, matriculando todos os alunos em escolas regulares, mas deixa espaço para que em determinados casos isso não ocorra, quando acrescenta, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”.

Entende-se assim que, em alguns casos, o processo de inclusão deve ser analisado cautelosamente, a fim de se evitar possíveis frustrações e/ou desrespeito com o aluno especial e as partes interessadas em seu desenvolvimento escolar.

É importante que se tenha claro o conceito de inclusão, reconhecendo as dificuldades, bem como as facilidades, exigindo condições necessárias nas possibilidades desse processo, para que não corra o risco de se seguir no caminho da abstração, como pode estar sendo vivenciado por muitos dos vários segmentos sociais nesse caminhar para a inclusão.

O sucesso da educação inclusiva necessita do esforço de todos, escola, família e sociedade, e é preciso que a sociedade como um todo esteja sensível a essa proposta e disposta em participar na evolução desse processo. Mas, segundo Mrech (2001, p. 15), “constata-se um grande desconhecimento por parte de profissionais do ensino regular e muito maior ainda quando nos reportamos à sociedade em geral”.

Pode-se observar que no Brasil, como também na maioria dos países onde foi ou está sendo legitimada a inclusão, há ocorrência de uma proposta desordenada, numa velocidade que chega a causar espanto a quem assiste ou participa direta ou indiretamente desse processo em que as incertezas são muitas.

Isso ocorre porque, segundo Mrech (2001, p. 15), “vive-se atualmente uma verdadeira integração não planejada ou uma inclusão incipiente em nosso sistema educacional”. Com isso, pode-se dizer que a inclusão não planejada no Brasil dá-se com a presença de alunos especiais no ensino regular, sem nenhum tipo de trabalho ou apoio especializado a estes e aos professores que irão recebê-los.

Pode haver ocasiões em que o professor sequer é comunicado da existência desse aluno em sua sala de aula. De acordo com Mrech (2001, p. 17), “nem o

professor do ensino regular encontra-se preparado para trabalhar com o aluno deficiente e nem o professor do ensino especial encontra-se preparado para dar uma assessoria aos professores do ensino regular”.

Isso se justifica pela ausência de planejamento e pela questão sócio-econômica do país, entre outros aspectos. Isto está ocasionando um modelo de inclusão em proporções distintas, em que os alunos portadores de necessidades especiais estão entrando no ensino regular de forma desordenada, sendo que a escola regular não está buscando alternativas para recebê-los.

A mudança sócio-governamental é de fundamental importância para a efetivação desse processo, mas é preciso também que as escolas busquem contemplar aos muitos excluídos da educação ao desenvolver sua função social, pois assim poderá exigir do poder público para essa população a garantia do acesso à escola, com sucesso.

Mrech (2001, p. 18), ainda afirma que:

Há um outro aspecto a ser assinalado. O paradigma da inclusão tem sido visto como se fosse um paradigma com idéias românticas, um paradigma fora do contexto da realidade. Não acreditamos que isto seja verdadeiro. Pois, quando se fala em educação inclusiva não é apenas porque está e a tendência mais recente na educação. Ela faz parte de um sistema social e econômico que mudou. Este sistema vem se dando conta de que estigmatiza e exclui a seus próprios participantes. O paradigma da inclusão é apenas mais uma tentativa do sistema social, econômico e político de ‘consertar’, através de medidas reformistas, aos seus próprios desacertos.

Apesar de todas as dificuldades, pode-se observar que embora o caminho da inclusão seja árduo e lento, aos poucos uma nova mentalidade começa a surgir, a de uma sociedade inclusiva, cujos resultados podem ser alcançados a partir do esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos portadores de necessidades educacionais especiais em exercerem sua cidadania no convívio com a família e a sociedade em geral.

No que diz respeito à escola, não é diferente essa realidade de alunos excluídos do processo educacional. Faz-se necessário, a partir da Declaração de

Salamanca, da existência de uma pedagogia que incluía todas as crianças e adolescentes.

De acordo com Santos (2000, p. 37), o fracasso escolar dos alunos ditos normais é tão grande quanto o dos portadores de necessidades educacionais especiais. Santos afirma, portanto, que “tanto o ensino regular quanto o especial precisam ser revistos, assim como o conceito de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais - PNEE”.

Para esta autora, qualquer pessoa, em determinado momento da vida, pode vir a ser um Portador de Necessidade Educacional Especial temporária ou permanentemente. Conclui-se então, que não deve existir dois tipos de ensino, mas um só que consiga atender as necessidades dessas duas ‘clientelas’ juntas, num mesmo espaço educacional, ou seja, uma educação que incluía a todos.

Para tanto, se faz necessário tomar conhecimento do que seja a escola inclusiva, a qual, de acordo com a concepção de Santos (2000, p. 37-38) baseada na UNESCO, afirma que o princípio da escola inclusiva é desenvolver atividades que contemplem as diversidades existentes no interior da escola.

Nesse sentido, a escola deve estar preparada através de estruturas físicas e organizacionais, com a sua proposta pedagógica para receber os diferentes níveis da sociedade e que essas populações possam interagir e aprenderem juntas, trocando experiências de mundo.

Entende-se que diferentemente do processo de integração ocorrido no passado, no qual era o aluno quem deveria se adaptar à escola, hoje, com a escola inclusiva, ocorrem mudanças estruturais tanto no aspecto físico quanto no social para receber esta população antes excluída, e no caso particular desse trabalho, a população deficiente auditiva que se encontrava somente em seus guetos (família e escola especial) e hoje está inserida na escola regular junto com os alunos ditos ‘normais’.

No que se refere a inclusão dos deficientes auditivos, a Secretaria de Ensino Especial – SEES-MEC (1997, p. 296) destaca que: “a integração do aluno surdo em classe comum não acontece como num passe de mágica. É uma conquista que tem

que ser feita com muito estudo, trabalho e dedicação de todas as pessoas envolvidas no processo: aluno surdo, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, alunos ouvintes e demais elementos da escola”.

De acordo com o acima exposto, percebe-se a necessidade da existência de uma real política educacional, tanto da parte da escola especializada que deverá dar subsídios para essa inclusão, quanto da escola regular que deverá estar antes de tudo disposta a participar desse processo.

Conforme a SEES-MEC (1997, p. 296), ao se dar início ao processo de inclusão escolar, a escola especial deve oferecer apoio ao educando em turno inverso ao da escola regular e ainda subsidiar o trabalho do professor da classe comum. A Secretaria de Ensino Especial (1997, p. 298-299) recomenda que a escola regular só aceite esse alunado mediante o compromisso de que:

A escola especial dedique-se também a promover cursos de capacitação de professores e propiciar estudos e pesquisas na área da surdez (...); a garantia de complementação curricular em sala de recursos, com professores itinerantes ou intérpretes de LIBRAS; (...) a escola se organize quanto aos recursos humanos, físicos e materiais; (...) a escola organize a classe comum de modo que não tenha mais de 25 alunos, incluindo o integrado; (...) o processo ocorra após o processo de alfabetização.

Assim, entende-se que a inserção do surdo na sociedade e no ensino regular é um direito necessário a seu exercício da cidadania, pois “quanto mais as pessoas surdas ficarem ilhadas em escolas especiais, mais serão novidades e trarão surpresa sua forma de ser” (ROCHA, 1997, p. 27).

Para Rocha (1997, p. 26) “é desumano ainda se querer que essas pessoas sejam mantidas em espaços criados para pessoas diferentes, uma vez que de acordo com o seu processo histórico-social-educacional, observa-se que elas levaram séculos até poderem estar juntas com os considerados ‘normais’ entro de uma escola regular”.

Isso revela um alto grau de conquista ao exercício de cidadania dessa população, que não se encontra apenas nos institutos ou classes especiais que

foram por muito tempo vistos como os locais criados para se dar a escolaridade aos deficientes, diferentes – os deficientes auditivos entre esses, uma vez que a escolaridade guetificada é perniciosa não só para as pessoas surdas como para a sociedade como um todo, que fica impermeável por não ter contato com a diversidade humana (Rocha, 1997, p. 27).

Nesse sentido, cabe a educação especial desenvolver os mesmos objetivos da educação geral e no que diz respeito ao aluno com deficiência auditiva o objetivo fundamental deve ser o desenvolvimento de sua linguagem se possível em modalidade bilíngüe.

Salienta-se que esta é uma modalidade recente e por isso muito ainda deve ser discutido a esse respeito. No entanto, é preciso que as escolas regulares e seus profissionais que irão receber os alunos com deficiência auditiva procurem atentar para o fato de que surdos e ouvintes precisam se comunicar em língua portuguesa e também em Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS. Assim, estratégias com adaptações curriculares devem ser desenvolvidas de forma que contemplem não só a diversidade lingüística como as especificidades das ações pedagógicas.

Enquanto a LIBRAS não for dominada por professores e alunos ouvintes, estes devem desenvolver um tipo de dinâmica em sala de aula na qual a comunicação que é troca, é interação e é processo, possa ser vivenciada por todos na qual o conhecimento a ser trabalhado seja compartilhado entre ambos.

É interessante salientar que a escolarização de deficientes auditivos consiste as mesmas séries e níveis da educação básica e superior, pois a faixa etária para que o deficiente auditivo alcance esses níveis deverá ser a mesma da dos ouvintes, salvo situações particulares que possam interferir negativamente pra que isso não ocorra, que devem ser entendidas como dificuldades político-sócio-econômicas, como pode acontecer com qualquer aluno ouvinte, e não como um atraso característico da surdez.

O currículo a ser utilizado também deverá ser o mesmo do ensino regular, formulando as adaptações necessárias e adequadas, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, tendo o cuidado de não

simplificar a proposta curricular e subestimar a capacidade de aprendizagem do aluno surdo, pois este tem as mesmas capacidades do aluno ouvinte.

De acordo com o documento da Secretaria de Ensino Especial (1997, p. 289) é importante ressaltar que “Os alunos surdos possuem linguagem interna riquíssima. Estão mergulhados num mundo de sonhos e fantasias que não são diferentes das dos ouvintes e possuem graus variados de informações que o saber formal tem potencial para expandir”.

Ainda de acordo com a Secretaria e Ensino Especial (p. 292), as atividades curriculares específicas, no trabalho com deficientes auditivos, é de fundamental importância ao processo de escolarização e assinala que para o êxito educacional desses alunos é preciso que recebam o mais cedo possível o atendimento precoce na escola especial.

O documento da Secretaria conclui que esses alunos devem estudar em horário integral para que as atividades específicas à surdez ocorram em turno inverso aos estudos acadêmicos pertinentes ao currículo escolar. Essas complementações específicas bem como o apoio pedagógico são serviços a serem prestados pelas escolas especiais e/ou salas de recursos (SEES, 1997, p. 288-295).

De conformidade com a SEES, Rocha (1997, p.28) assinala que “defender a inclusão não é eliminar as escolas especiais”. Estas devem aperfeiçoar estratégias educacionais formando pessoas capazes de oferecer assessoria eficaz às escolas e profissionais que receberão o aluno com deficiência auditiva no ensino regular.

É possível observar que a eficaz atuação da escola especial é de fundamental importância ao bom desenvolvimento do aluno com deficiência auditiva no ensino regular, como também pode ser percebido na concepção de Mrech (2001, p. 15) que afirma que “mais do que nunca acreditamos na necessidade da educação especial... É nela que vamos encontrar os profissionais para fazer a passagem do ensino regular para a educação inclusiva”.

Ainda de acordo com esta autora, constata-se que a atual formação do professor com a inserção de uma ou duas disciplinas de educação especial em seu currículo não é suficiente para que se consiga prepará-lo para trabalhar com o

portador de necessidades educacionais especiais e por outro lado o surgimento de habilitações específicas de tipos de deficiências fez surgir os especialistas, e agora se exige que “o professor da educação especial dê um passo maior e que saia da sua própria especialidade para ajudar o professor do ensino regular a atuar junto às crianças deficientes. Um trabalho que é de parceria e não mais cada qual em seu canto” (Mrech, 2001, p. 16-20).

De acordo com Rogers (1999, p. 143), “alguns fatores são primordiais para um trabalho educativo de qualidade, como a formação do professor e o conhecimento do aluno como um todo”.

Dessa forma, percebe-se a importância de um trabalho integrado das partes envolvidas no processo educacional do deficiente auditivo, aliado a toda uma infraestrutura, adaptação curricular e metodológica, capazes de proporcionar-lhes uma aprendizagem significativa, bem como envolver e considerar os aspectos cognitivo, afetivo e sócio-cultural do aluno.

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

O caminho para um sistema de educação inclusiva só pode ser alcançado se houver eficácia e direção para o desenvolvimento de uma política e uma prática pedagógica em todas e em cada escola. O primeiro passo para planejar e atingir esse objetivo, em todos os contextos é estabelecer valores e princípios de acordo com os direitos básicos.

Para que as pessoas com deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola de ensino regular venha a se adaptar às mais diversas situações e conforme as necessidades dos alunos inseridos em suas salas de aula.

Pois, como recomenda a Declaração de Salamanca (1994):

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se as crianças com deficiências ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, mas que os ambientes, inclusive o educacional, se transformem para possibilitar essa inserção.

A Constituição Brasileira (1988, art. 208, V) determina que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística é direito de todos, de acordo com a capacidade de cada um.

Mas para que as escolas possam acolher a diversidade do alunado, reconhecendo e valorizando as diferentes capacidades, competências, habilidades que existem em uma sala de aula, elas precisam ser revistas e mudar suas práticas

usuais, marcadas freqüentemente pelo conservadorismo, tornando-se excludentes e inadequadas para a diversidade do alunado.

Dentre as práticas hoje praticadas e que precisam ser revistas está o desempenho escolar que é categorizado em bom, regular ou excelente, a partir de medidas arbitrariamente estabelecidas pela escola. Esse modo de avaliação é defendido pelas pessoas que preferem o ensino escolar dividido em especial e regular, pois é com base nessas avaliações, que um aluno é considerado apto ou não apto para freqüentar uma dessas modalidades de ensino.

Para Hallahan e Kauffmann (1994, p. 75) “Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades. As características mais importantes das crianças e jovens com deficiência são as suas habilidades”.

As deficiências não devem ser definidas por si mesmas e por intermédio, unicamente de avaliações e de aparatos educacionais. De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS, “quando se deseja conhecer os motivos do sucesso ou do fracasso na aprendizagem de conteúdos escolares, é preciso analisar igualmente o ensino pelo qual foram ministrados”.

A inclusão escolar é uma inovação educacional, que propõe a abertura das escolas às diferenças. O ensino que a maioria das escolas ministra hoje aos seus alunos, nas escolas de ensino regular, não agrega o necessário para que essa abertura de concretize, pois as escolas adotam medidas excludentes quando se defrontam com as diferenças.

Priorizar a qualidade do ensino é um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores e um compromisso das escolas, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas não por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

Para Marques (1992, p. 75), o princípio da integração é um dos pilares básicos da Educação Especial: “integrar significa abrir as portas para a participação social todos os indivíduos indistintamente, quer na educação regular, quer no

mercado de trabalho, nas atividades de lazer, na cultura, na política, assim como em todos os setores da vida social”.

As escolas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nas escolas e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados.

De acordo com a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), “Os administradores locais, e os diretores de estabelecimento escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade”.

Muitas escolas justificam-se pelo fato de não atenderem alunos com deficiência em suas turmas pelo despreparo de seus professores para esse fim. Outras não acreditam nos benefícios que esses alunos poderiam ter diante da inclusão, pois estes não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes ou escolas especiais.

O que fica evidenciado nesses casos é a necessidade de serem colocadas em ação novas alternativas e práticas pedagógicas que possam favorecer a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse desafio.

Para que uma escola possa ser considerada inclusiva é necessário que algumas ações sejam tomadas em vários âmbitos, para que ela possa se modificar e estar pronta a receber todos os alunos, sem distinção.

4.1 AÇÕES PEDAGÓGICAS

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais. (Parecer 17/2001-CNE).

Para que se possa melhorar as condições pelas quais o ensino é ministrado nas escolas, visando a inclusão de todos, há a necessidade de um Projeto Político Pedagógico que inclua os educandos com necessidades educacionais especiais. Esse projeto deverá atender o princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos alunos, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar.

Os alunos que apresentarem deficiências devem ser avaliados levando-se em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem; as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

Sob esse enfoque, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como um processo permanente de análise das variáveis que possam interferir no processo de ensino e aprendizagem para identificar as potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades.

Deve ser possível contar com serviços de apoio pedagógico especializado realizado na classe comum, mediante atuação de professor de educação especial, de intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis como a língua de sinais e de

outros profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos, e também outros apoios necessários à aprendizagem e à comunicação, no caso dos deficientes auditivos.

Segundo a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994),

A escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem estar da criança [...] nos casos excepcionais, em que seja necessário escolarizar crianças em escolas especiais, não é necessário que sua educação seja completamente isolada.

E continua, “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências” (Espanha, 1994)

A inclusão não implica em que se desenvolva um ensino individualizado para os alunos que apresentam deficiências, problemas de aprendizagem e outros, relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva, o aluno deve se adaptar ao novo conhecimento, sendo capaz de regular seu processo de construção intelectual.

A avaliação através de notas e provas constitui um entrave à implementação da inclusão. Uma avaliação contínua e qualitativa, visando tornar o ensino mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos pode fazer com que alguns alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes possam ter melhores condições de demonstrar seu conhecimento.

Um processo de avaliação coerente é aquele em que se acompanha o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências, para resolver problemas de toda ordem, mobilizando e aplicando conteúdos escolares e outros meios que possam ser úteis para que se possa chegar a soluções pretendidas; deve-se apreciar o progresso dos alunos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social da escola.

O ensino de qualidade vai existir quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

A proposta pedagógica inclusiva referenda a educação não disciplinar (Gallo, 1999) cujo ensino se caracteriza por:

- formação de redes de conhecimento e de significações, em contraposição a currículos de redes conteudistas, a verdades prontas e acabadas, listadas em programas escolares seriados;
- integração de saberes, decorrente da transversalidade curricular e que se contrapõe ao consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido.
- descoberta, inventividade e autonomia do sujeito, na conquista do conhecimento;
- ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade da identidade social e cultural dos alunos, contra toda a ênfase no primado do enunciado desencarnado e no conhecimento pelo conhecimento.

Nas práticas e métodos pedagógicos não disciplinares predomina a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. O que importa é o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que se pode oferecer de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. As escolas devem ser espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas e críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nelas, os alunos são ensinados a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado, nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, solidário, participativo e sem tensões competitivas.

Para que se possa ensinar a turma toda, é necessário que sejam realizadas atividades abertas, diversificadas, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos.

Para que um professor possa ensinar toda a turma, pode-se partir do princípio de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo aluno pode aprender, mas no tempo e no jeito que lhe são próprios.

Deve-se levar em consideração a identidade sócio-cultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos. Nesse sentido, ensinar a turma toda pode reafirmar a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem canais de conhecimento, cujas áreas expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente.

Sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências, o professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos. Nesse sentido, ele deverá propiciar oportunidades para o aluno aprender a partir do que sabe e chegar até onde é capaz de progredir.

4.2 GESTÃO ESCOLAR

Uma educação de qualidade para todos com objetivo de inclusão implica em mudanças relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar.

É preciso que sejam revistos os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores de escola, no sentido de que ultrapassem o teor controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções pelo trabalho de apoio do professor e de toda a comunidade escolar.

A promoção de uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas, através da descentralização da gestão administrativa, fazendo com que mudem os rumos da administração escolar.

A Escola Inclusiva cumprirá sua missão quando os princípios, política e ações corresponderem aos critérios que a norteiam e fundamentarem um sistema de ensino que possa abranger todos os alunos, independente de suas diferenças.

Os estudos de Barroso (1996) tem como pressupostos que:

O 'combate à exclusão' escolar dos alunos não se pode travar, unicamente, dentro dos "muros da escola". A 'vitória' nesse 'combate' passa pela integração da escola na sua comunidade de referência e pelo reforço da dimensão social do seu trabalho." "A 'inclusão social da escola' obriga a uma clara valorização do 'local' na definição das políticas educativas, na administração do sistema, na seleção dos currículos e das estratégias pedagógicas. É este o sentido da 'territorialização', enquanto forma de contextualizar, localmente, a ação política e a administração da educação.

Para construir relações e vivências de caráter inclusivo, é preciso que a diversidade seja aceita, como parte integrante da natureza humana. Segundo a Prof^a. Maria Teresa Mantoan (1997, p. 13), "A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral".

Assim, é importante que a diversidade seja aceita com naturalidade e tranqüilidade, desde o momento em que a deficiência é detectada; se a família agir desta forma, a tendência é que "contaminará" as pessoas ao redor.

Vale a pena enfatizar a importância da comunicação entre a escola e a família da criança portadora de deficiência. Para isso, serão reproduzidas as palavras de Maria Salomé Soares Dallan, mãe de uma criança surda e aluna do curso de Pedagogia da PUC/Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP:

Hoje, na tentativa de assegurar a permanência de algumas crianças com necessidades especiais no ensino regular, percebo mais fortemente a importância de um trabalho junto às mães da população de baixa renda, uma vez que pobreza, infelizmente, está associada à falta de escolaridade e de acesso a determinadas informações, visando ao esclarecimento acerca da deficiência de seus filhos. Em meu dia-a-dia, tenho encontrado desde mães que acham que o problema de seu filho não tem solução, àquelas que acham que seu filho não tem problema algum, o que é muito mais grave. Os pais que não aceitam a deficiência de seu filho e nem acreditam em sua capacidade para superar as limitações, impedem que este tenha acesso à estimulação e ao atendimento educacional especializado.

A escola pode se preparar para incluir o aluno portador de deficiência de diversas maneiras:

- Sensibilizando e capacitando toda a comunidade escolar;
- Reorganizando seus recursos materiais e físicos;
- Sensibilizando os pais de alunos deficientes e não deficientes, sobre a questão da inclusão;
- Envolvendo entidades e órgãos da comunidade no processo da inclusão.

Deve-se ter em conta que a motivação, o ânimo e a satisfação não são responsabilidade exclusiva dos gestores. Os professores, coordenadores e os diretores devem trabalhar juntos para que se possa melhorar a qualidade do ambiente, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz e identificando e modificando os aspectos do processo do trabalho considerados como adversários da qualidade do desempenho.

As escolas onde há integração entre os professores, coordenadores e diretores tendem a ser mais eficazes do que aqueles onde os professores se mantêm profissionalmente isolados.

As práticas de liderança em escolas altamente eficazes incluem apoiar o estabelecimento de objetivos claros, propiciar a visão do que é uma boa escola e encorajar os professores aos auxiliá-los nas descobertas dos recursos necessários para que realizem seu trabalho. As escolas bem-sucedidas são caracterizadas pela delegação aos professores da gestão e tomada de decisões em sala de aula, assim como pela boa integração profissional entre os professores.

CONCLUSÃO

Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para a sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão demanda uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, cor, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada.

Transformar a escola por dentro não é tarefa fácil e nem rápida, embora seja uma necessidade, Trabalhar de um jeito novo, na educação, significa pensar de maneira diferente o ato de ensinar. Isso reflete na postura do professor frente ao aluno, aos colegas, ao que se deseja transmitir e ao modo de fazê-lo.

Observa-se através da literatura pesquisada que o intercâmbio entre escola regular e escola especial é um dos principais aspectos à implementação ao desenvolvimento de ações inclusivas.

Através dos temas pesquisados, pode-se verificar que a educação especial de uma maneira geral e a educação de surdos de uma maneira específica tiveram um avanço lento, mas significativo, pois se no Séc. XVI ainda havia o conceito de que os surdos não poderiam ser ensinados, no Séc. XVII é fundada a primeira escola pública para surdos e as barreiras que excluía esse portador de deficiência auditiva das outras pessoas começam a ser derrubadas.

As metodologias apresentadas para que fosse possível a educação dos surdos foram sendo estudadas pelos educadores e a partir das respostas apresentadas pela população alvo, foram sendo modificadas e melhoradas, para que ficassem cada vez mais eficientes. Uma das metodologias existentes são as línguas de sinais.

A línguas de sinais são sinais naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. Tais línguas são naturais porque refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e surgiram da mesma forma que as línguas orais, da necessidade que os seres humanos têm de expressar idéias, sentimentos e ações.

A criança que ouve adquire a fala de forma ativa e responsiva. Ela vai aprendendo os significados, escolhendo, associando as palavras. Ela vai organizando seu pensamento e suas respostas mostram sua personalidade.

No caso dos surdos é o olho, e não o ouvido, que vê a palavra, são as mãos e não as cordas vocais que articulam. O entendimento que a criança surda tem da linguagem falada é sempre fragmentado, pois a leitura labial, com o melhor dos treinos, não atinge 100% de compreensão.

Para que a inclusão dessa comunidade possa acontecer de maneira efetiva, concluímos que os professores que irão atender esses alunos possam receber capacitação e especialização para o bom atendimento às necessidades especiais dos alunos.

A inclusão de alunos portadores de deficiência auditiva em classes regulares exige interação constante entre o professor e os serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns alunos não atingirem rendimento escolar satisfatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA et al. **Organização psicológica e perturbações do desenvolvimento da linguagem**. São Paulo, Mestre Jou, 1973.

AJURIAGUERRA et al. **Problemas de psicolingüística**. São Paulo, Mestre Jou, 1976.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Do mito à razão: o nascimento da filosofia na Grécia antiga**. 2ª ed. Ed. Moderna: São Paulo, 1992.

BARROSO, J. **Contra a exclusão escolar**. In: Conferência – Fórum Nacional de Projeto. Lisboa, Centro Cultural de Belém, 1996.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASÍL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Res. Nº 2, de 11/09/2001. Brasília, DF, Set, 91.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, Brasília, DF, 20/12/1996.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Editora Babel, Rio de Janeiro, 1993.

BUENO, J. G. S. **Educação inclusiva e escolarização de surdos**. Revista integração, 2000.

_____. **As políticas de inclusão e a escola especial**. In: Fórum. Jan-Jun/2000, Rio de Janeiro-INES, 2000.

_____. **Diversidade, deficiência e educação**. Revista espaço: informático técnico científico do INES, Rio de Janeiro, nº 12. Dez./99.

CAOVILLA, H. **Da avaliação funcional do sistema vestibular em crianças normais de 6 a 12 anos de idade**. São Paulo, Escola Paulista em Medicina, 1987.

CARVALHO, R. E. **Integração e inclusão: Do que estamos falando?** In: Temas em educação especial. Ed. Casa da Palavra: Rio de Janeiro, 1998.

CHIARI, B. M. **A avaliação fonoaudiológica: uma proposta para a seleção de candidatos ao programa de implantes cocleares**. São Paulo, Escola Paulista de Medicina, 1989.

CONFORTO, S. F. **Da sociedade e da exclusão.** In: Arqueiro, V. 2, jul-dez/2000. Rio de Janeiro, INES, 2000.

FRANCO, M. **A sala de aula inclusiva: o currículo e a diversidade lingüística e identitária.** Espaço Aberto, INES, nº 13, jun/2000.

FRIGOTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Metodologia da Pesquisa Educacional. 6ª ed, Ed. Cortez: São Paulo, 2000.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (org.) **A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação.** Ed. Papirus: São Paulo. 1997.

GUEDES, Z. C. F. **Fonoaudiologia e educação: algumas considerações sobre a sociabilidade da linguagem.** São Paulo, Pró-Fono, 1995.

LURIA, D. R. et al. **Desenvolvimento cognitivo.** São Paulo, Icone, 1990.

MANTOAN, Maria Teresa Egrér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Todas as crianças são bem vindas à escola!** Apostila. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, Faculdade de Educação, 1997.

MCRECH, L. M. **Educação iclusiva: Realidade ou utopia?** Faculdade de Educação da Univesidade de São Paulo. Set/2001.

NORTHER, J. L. & DOWS, M. P. **Audição em crianças.** São Paulo, Manole, 1989.

RABELO, A. S. **Adaptação curricular na inclusão.** Revista Integração. Brasília/DF, nº 9, 1999.

REDONDO, M. C. M. **O deficiente auditivo e o mercado de trabalho.** São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1990.

RIBEIRO, M. C. **Diagnóstico de fatores dificultadores que podem interferir no trânsito educação especial/educação comum do aluno deficiente auditivo.** São Paulo, Escola Paulista de Medicina, 1990.

ROCHA, S. **Por que incluir?** Espaço – INES, Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Surdos e ouvintes juntos.** Nova Escola, Ano XVII, nº 152, Ed. Abril, Maio/2002.

ROGERS, C. R. A. **A pessoa como centro.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo.** Niterói, Ed. Da Universidade Fluminense, 1999.

SANTOS, M. P. dos. **Educação inclusiva e a declaração de Salamanca:** conseqüências ao sistema educacional brasileiro. Integração. Revista do Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 10, nº 22.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Atualidades pedagógicas – educação para surdos.** Vol. III, SEES/MEC, 1997.

UNESCO, **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais:** Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação:** Integração e inclusão. Trad. Maria Cristina Monteiro, 7ª ed. Artmed: Porto Alegre, 2000.