



**UNIVERSIDAD DEL NORTE – UNINORTE
FACULTAD DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MESTRADO EN EDUCACIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

MARIA ENEDINA ALVES SILVEIRA

**A INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NA EDUCAÇÃO REGULAR DA
ESCOLA ESTADUAL MARIA BELA DA CIDADE DE
MONTES CLAROS M.G**

ASUNCIÓN

2007

MARIA ENEDINA ALVES SILVEIRA

**A INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NA EDUCAÇÃO REGULAR DA
ESCOLA ESTADUAL MARIA BELA DA CIDADE DE
MONTES CLAROS M.G**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação da - Universidad Del Norte.

Como requisito para obtenção de título de Mestre em ciências da Educação.

Orientador: Prof. Alberto D Gandini

ASUNCIÓN

2007

“Traga dúvidas e incertezas, doses de ansiedade, construa e desconstrua hipóteses, pois aí reside a base do pensamento científico do novo século
Um século cansado “de verdades, mas sedento de caminhos.”

(Cláudia Werneck)

Lgrimas podem correr na noite, mas a alegria vem
na madrugada.

Salmos 30:5

Maria Enedina Alves Silveira

**“A Inclusão de Deficientes Auditivos na Educação Regular da Escola
Estadual Maria Bela”**

Dissertação Apresentado a Banca Examinadora da Universidade Del Norte
como pré-requisito para Obtenção do Título de Mestre em Educação.

Asunción – PY

2008

Dedico a conquista dessa vitória a Deus, por dar-me vida e saúde; ao meu marido Hélio, minhas filhas Luanna, Luara, Lorena que tanto colaboraram, compreendendo minhas ausências; aos meus pais que me incentivaram.

AGRADECIMENTOS

É tão bom poder agradecer às pessoas que comigo compartilharam na construção do mestrado, mas considero uma tarefa difícil, pois posso esquecer alguém.

O primeiro agradecimento a Deus, por ter direcionado os meus passos em toda a minha caminhada.

A Universidade del Norte – UNINORTE

A coordenação de Pós Graduação – Profª Cynthia Benza.

À Sandra Nicolau, responsável pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional - IIPE que, com sua grande disposição, sempre facilitou nossa vida acadêmica.

Ao orientador, Dr. Alberto D Gandini, um agradecimento especial, pela maneira de conduzir esta orientação, compartilhando comigo de um ideal para a educação de deficientes auditivos.

Aos professores Dr. Alessandro Alberto Blas e Dr. Carlos Ibáñez Morino, Dr. Aristides Escobar Argaña pelas contribuições e sugestões valiosas por ocasião do Exame de Qualificação.

Pai e mãe, o meu muito obrigado; vocês souberam mostrar o caminho da força

interior e da persistência para alcançar meus objetivos.

Ao Helio, companheiro de todas as horas, pois soube ser sempre importante em minha vida.

Às minhas filhas Luanna, Luara, Lorena, perdão pela ausência nesses dois anos de pesquisa; mas foi também por vocês que realizei esta caminhada.

Aos irmãos Flavio, Ailson, Renilce, Renilde, Aroldo, Ademilson, Aluízio e suas famílias, pelo apoio e solidariedade.

Aos adolescentes surdos, em especial aos participantes desta pesquisa e seus famílias, obrigada pela contribuição fundamental na realização desta dissertação.

Os professores Rosany e Rubens de Oliveira Xavier, pela atenção e boa vontade oferecida.

Aos meus colegas de turma, em especial a Lucilene, welliton, Osvaldo, Soraia, Odaleia que, com seus companheirismos, compartilharam comigo os melhores e piores momentos desta caminhada.

RESUMO

Os avanços educacionais trouxeram à tona questões importantes como a educação das pessoas com pequenas ou grandes limitações, dificuldades, impedimentos e mesmo necessidades sócio-culturais, que as fizeram portadoras de necessidades educacionais especiais. A delimitação da presente pesquisa é a educação inclusiva do aluno surdo. O estudo se justifica e se faz relevante, pois apesar das imensas transformações no campo educacional das crianças surdas, existem muitas dificuldades na organização de um projeto político-educacional específico e muitas são as limitações que dominam a prática pedagógica. Acredita-se que o ideal é que a criança surda tenha acesso ao bilingüismo: a aprendizagem de duas línguas, LIBRAS e a língua portuguesa, paralelamente. LIBRAS é o principal meio de aquisição de conhecimento e a língua portuguesa tem, fundamentalmente, a função de leitura labial, língua escrita, e de fala. Quando a criança surda for capaz de se expressar, defendendo seus pontos de vista, estará estabelecido o elo entre o mundo que a cerca e seu pensamento, beneficiando a construção de seu conhecimento.

Palavras-chave: Inclusão; Deficientes auditivos; Escola regular

ABSTRACT

The educational advances had brought to important questions as the education of the people with small or great limitations, difficulties, impediments and same partner-cultural necessities, that had made them special carriers of educational necessities. The delimitation of the present research is the inclusive education of the deaf pupil. The study if it justifies and if it makes excellent, therefore although the immense transformations in the educational field of the deaf children, exist many difficulties in the organization of a specific politician-educational project and many are the limitations that dominate practical the pedagogical one. One gives credit that the ideal is that the deaf child has access to the bilingüism: the learning of two languages, Libras and the Portuguese language, parallel. Libras are main the half one of acquisition of knowledge and the Portuguese language has, basically, the function of labial reading, written language, and of it speaks. When the deaf child will be capable of if to express, defending its points of view, will be established the link enters the world that the fence and its thought, benefiting the construction of its knowledge.

Key words: Inclusion; Deficient auditory; Regular school

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 1** SOLICITAÇÃO AOS PROFESSORES.
- ANEXO 2** DECLARAÇÃO DOS PROFESSORES.
- ANEXO 3** DECHARAÇÃO DOS PAIS.
- ANEXO 4** ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DE PORTUGUÊS
- ANEXO 5** ROTEIRO ENTREVISTA – PROFESSOR DE SALA DE AULA.
- ANEXO 6** ROTEIRO ENTREVISTA – COORDENADOR PEDAGÓGICO DE
ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.
- ANEXO 7** ROTEIRO ENTREVISTA – ALUNO.
- ANEXO 8** ROTEIRO ENTREVISTA – PAIS.
- ANEXO 9** CONTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.
- ANEXO 10** MAPA DA CIDADE DE MONTES CLAROS.
- ANEXO 11** LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE MONTES CLAROS NO MAPA
DE MINAS GERAIS.
- ANEXO 12** MAPA DO BRASIL LOCALIZANDO O ESTADO DE MINAS
GERAIS, ONDE SE SITUA A CIDADE DE MONTES CLAROS.
- ANEXO 13** LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE ANEXOS.....	vii
INTRODUÇÃO.....	12
1- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O HISTÓRICO.....	21
2- SOBRE A INCLUSÃO DO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS.....	29
2.1-Inclusão e Integração.....	35
2.2-A Educação Especial e a Garantia da Constituição Federal.....	37
2.3-Escola e Diversidades.....	39
2.4-A organização escolar.....	45
2.5-A avaliação.....	47
2.6-A formação dos professores.....	48
2.7-A Formação Continuada	54
2.8-A Escola e Professor.....	56
2.9-Currículo.....	60
3- A SURDEZ.....	61
3.1-Métodos diagnósticos e de prevenção da doença auditiva.....	66
3.1.1-Técnicas diagnósticas.....	70
3.1.2-Desenvolvimento da triagem auditiva neonatal.....	77
3.2-O desenvolvimento da linguagem.....	89
3.2.1-Fases do processo de aquisição da linguagem pela criança.....	78
3.2.2-Modelos teóricos sobre a aquisição da linguagem.....	97
3.2.3-Teorias da Linguagem.....	98
4- A INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ	104
4.1-A cultura surda.....	109
4.2-Interação entre surdos e ouvintes.....	111
4.3-A pedagogia e as abordagens educacionais para os surdos.....	113
4.4-Métodos.....	114
4.5-A Pedagogia como apoio à Educação Inclusiva de surdos.....	116
4.6- Intervenções na educação Inclusiva de surdos.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

A inclusão da criança com surdez na escola regular requer uma boa preparação tanto do aluno quanto da escola, para que ambos se sintam capacitados a participar dessa integração. Também, não se pode "jogar" o aluno surdo em uma escola ou em uma classe comum de qualquer maneira, é preciso proporcionar às mesmas, meios necessários para que se desenvolvam cognitivamente. Cabe a escola e aos professores estarem sempre buscando meios para melhor atender essas crianças.

Neste, será apresentado à definição social de surdez para o melhor entendimento de como as pessoas geralmente definem os surdos, o conceito de integração, o processo de integração nas escolas regulares e a família como apoio no processo de integração.

O presente estudo nos induz a uma reflexão sobre a inclusão dos portadores de necessidades educativas na rede regular de ensino, tema este gerador de muitas polêmicas.

Os avanços educacionais trouxeram à tona questões importantes como a educação das pessoas com pequenas ou grandes limitações, dificuldades, impedimentos e mesmo necessidades sócio-culturais, que as fizeram portadoras de necessidades educacionais especiais.

O universo educacional vem se abrindo lenta e gradativamente, questionando-se sobre como atender toda a diversidade de educandos em um só sistema de ensino e ainda igualar as oportunidades, universalizar o acesso aos meios e processos educacionais e garantir aos alunos o apoio de que

necessitam para obterem o sucesso educacional desejado, a todos, sem exceção.

No entanto, no caminho rumo ao conhecimento e à descoberta do outro, é necessário se despir de rótulos e conceitos pré-estabelecidos e mergulhar de forma aberta, transparente e desejosa, para que o outro se revele de forma plena, grandiosa e possa mostrar tudo o que tem de melhor, enriquecendo a convivência em classes entre alunos sem necessidades especiais e aqueles que necessitam de cuidados e atenção especiais. Neste contexto, a inclusão já vem demonstrando resultados animadores.

A delimitação da presente pesquisa é a educação inclusiva do aluno surdo, na educação regular.

Diante desta realidade proponho adequação da educação de surdos na Escola E. Maria Bela de Montes Claros MG.

Garantindo a utilização da LIBRAS, de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngüe dos alunos surdos, respeitando a experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes proporcionando ao aluno o acesso e permanência no sistema de ensino.

Garantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola.

Desenvolver ações e estratégias com vista a garantir a permanência com qualidade dos educando na rede estadual de ensino.

Desenvolver ações e estratégias visando o acompanhamento e a avaliação do processo de reestruturação da política de educação de surdos na Escola E.

Maria Bela de Montes Claros MG.

O estudo se justifica e se faz relevante, pois apesar das imensas transformações no campo educacional das crianças surdas, existem muitas dificuldades na organização de um projeto político-educacional específico e muitas são as limitações que dominam a prática pedagógica.

O movimento de aproximação da educação de surdos a outras linhas de estudos em educação possibilita uma discussão dentro de um contexto ideológico, teórico, mais apropriado e profundo: o fato de que os surdos também possam ser considerados pela diferença, não supõe igualá-los a outros grupos, para depois normalizar o contexto histórico e cultural de sua origem. Compreender a surdez como uma diferença, significa como para toda a diferença, um reconhecimento político.

Pode-se dizer que a educação de surdos parece encontrar-se hoje diante de uma encruzilhada. Por um lado, manter-se ou não dentro dos paradigmas da Educação Especial, reproduzindo o fracasso da ideologia dominante sobre a deficiência. Por outro lado, aprofundar as práticas e os estudos num novo campo conceitual, "Os Estudos Surdos", que segundo Skliar (1998, p. 56) problematizam aquilo que geralmente não é problematizado na Educação Especial: "o problema não é a surdez, mas as representações hegemônicas sobre a questão. Os estudos surdos são uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado normal nas representações ouvintes sobre o mundo da surdez".

Até a década de 60, assim como a maior parte dos outros países, o Brasil considerava o atendimento separado como a melhor alternativa para o ensino de crianças surdas, haja vista que seus problemas lingüísticos as diferenciavam das demais crianças.

Assim, foram fundadas diversas escolas especiais para surdos, onde as crianças surdas eram educadas priorizando-se a reabilitação oral.

A partir da década de 80, deu-se início a uma nova tendência no campo educacional dos surdos, estendendo a educação destes, antes tratada somente no campo clínico e terapêutico, para o campo pedagógico e lingüístico

Nos últimos tempos, as mudanças foram ainda maiores, tanto no que se refere às concepções ideológicas, como no tocante à educação dos surdos. Das múltiplas contribuições para essa mudança, sem dúvida, o abandono do modelo clínico e a difusão dos modelos considerados bilíngües / bi culturais exerceram grande influência. Outra transformação de extrema relevância é a oportunidade que foi dada a estas crianças de serem incluídas em uma sala regular.

A educação de surdos precisa considerar: a) as potencialidades educacionais dos surdos, descentralizando-se dos imperativos curriculares dos ouvintes (do oral, do escutar) e centrar-se nas especificidades lingüísticas, cognitivas, culturais, de identidade e de participação educativa dos surdos; b) uma ampliação do sentido e do significado que cabe à escola na educação dos surdos, para a compreensão das relações que existem dentro e fora dela.

As potencialidades educacionais dos surdos poderiam ser definidas da seguinte maneira: potencialidade de aquisição de uma segunda língua;

potencialidade de identificação com seus pares; potencialidade do desenvolvimento de estruturas mentais e cognitivas, reguladas por um mecanismo de processamento visual das informações; potencialidade de inclusão na vida comunitária e em processo de compreensão e produção de fatos culturais diferenciados; potencialidade de participação no debate lingüístico, escolar e de cidadania.

As propostas pedagógicas, fundamentadas no conhecimento sobre a surdez e as pessoas surdas, a partir de uma produção científica, são realizadas, na sua maior parte, por pessoas ouvintes. Por isso é preciso que os educadores estejam atentos às novas atitudes dentro do espaço escolar, que implicam numa atenção especial para o conceito de diferença, um aprofundamento nas discussões referentes à diversidade cultural, evitando o “ouvintismo”, que desenvolveu várias formas de manipular o currículo, gerando baixa expectativa com relação à educação das crianças surdas.

No processo de aprendizagem, o conhecimento deve ser construído pelo indivíduo através de um processo contínuo e dinâmico do saber, ao longo de sua história de vida, construído através da interação com o meio onde vive e com as pessoas com as quais convive.

A criança surda é vista como um ser ativo que, agindo sobre os objetos de conhecimento, no seu meio, interage socialmente e sofre as influências dos mesmos, ao mesmo tempo em que interioriza conhecimentos a partir de sua ação, trazendo conhecimentos decorrentes de suas composições cognitivas e de suas aprendizagens e experiências vividas, assim como também recebe de seu meio ambiente. É nesta interação intersíquica (dentro

de si próprio) e interidéias (com o meio e com os outros) que os conhecimentos e as aprendizagens são construídos.

A relação professor-aluno pode impulsionar a busca de mudanças significativas e urgentes no fazer pedagógico da sala de aula em todas as modalidades e graus de ensino, podendo apoiar, teoricamente, a educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva para os surdos não surgiu ao acaso, ela é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, uma época que exige que nós abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos, na identificação do verdadeiro objeto que está sendo delineado. É uma tentativa de garantir uma escolarização real, o ingresso ao conhecimento sistematizado, a aprendizagem significativa e como consequência, a inclusão social.

A aprendizagem significativa depende fundamentalmente da possibilidade de mediação pedagógica, do compartilhar conhecimentos. No entanto, para que os sentidos e conhecimentos sejam elaborados, é necessário que sejam compartilhados também os recursos expressivos que tornam possível essa mediação através da linguagem.

Acredita-se que o ideal é que a criança surda tenha acesso ao bilingüismo: a aprendizagem de duas línguas, LIBRAS e a língua portuguesa, paralelamente. LIBRAS é o principal meio de aquisição de conhecimento e a língua portuguesa tem, fundamentalmente, a função de leitura labial, língua escrita, e de fala.

Quando a criança surda for capaz de se expressar, defendendo seus pontos de vista, estará estabelecido o elo entre o mundo que a cerca e seu pensamento, beneficiando a construção de seu conhecimento.

Desta forma a criança vai desenvolvendo o seu intelecto interagindo com o mundo a sua volta, tornando-se cada vez mais independente, construindo e buscando a informação dentro de seu ritmo, seu interesse, suas necessidades e possibilidades. Para a realização desta pesquisa, optou-se pela revisão literária em livros, artigos científicos e artigos veiculados na internet pertinentes à temática abordada.

A escolha do tema deu-se justamente pelo fato do pesquisador ter um grande apreço pelos deficientes auditivos, o que inquieta e faz latejar seu compromisso ético e profissional com o ser humano.

Assim sendo, na *Introdução* faz-se uma breve referência sobre a importância da inclusão social e sua implicação com os deficientes auditivos.

No *primeiro capítulo* apresenta-se o histórico da educação inclusiva um processo de educação para todos tendo como ponto de partida a não segregação.

Ao pesquisar o processo histórico da educação Brasileira, percebi que a efetiva Escola Inclusiva não é uma dificuldade apenas nossa tampouco deste momento. No Brasil, desde 1995, o tema Inclusão vem sendo incorporado aos estudos, debates e aos objetivos daqueles que lidam com a questão dos deficientes – as instituições e profissionais, isolados ou pertencentes a organizações não-governamentais, aos Departamentos de Educação Especial,

às Secretarias de Educação de estados e municípios e ao próprio Ministério da Educação e do Desporto.

O *segundo capítulo*, apresenta sobre a inclusão do portador de necessidades especiais Para se esclarecer sobre o conceito de exclusão, Zaluar (1997, p.29) em seu artigo Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas, recomenda diferenciar duas ordens de problemas, o teórico e o prático-político. O termo exclusão vem diante do contexto da educação inclusiva.

A cidadania traduz-se no direito de ter direitos, o que aplica-se a todas as pessoas, que devem ter respeitados seus direitos à vida, à dignidade, à liberdade, à convivência familiar e na comunidade, à igualdade de oportunidades em saúde, educação, trabalho e à participação social, explicitados na constituição brasileira.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes a 1997, na pesquisa nacional por amostra de domicílio, “os 10% brasileiros mais ricos concentram cerca de 45% da renda nacional e os 10% brasileiros mais pobres não chegam a 1% da renda do país” (CARVALHO, 2000, p.88).

No *capítulo terceiro* enfatiza surdes e suas implicações Segundo Ozcebe et al (2005, 1082), “a perda auditiva congênita se instala no momento do nascimento ou em fases que antecedem este. “Já a perda auditiva adquirida é aquelas que se instala em fases posteriores ao nascimento”.

Tendo em vista as classificações dadas aos variados tipos de deficiência auditiva, constitui-se em elemento de extrema importância, o

preciso diagnóstico da real etiologia desencadeadora da deficiência, de forma que através deste possam ser tomadas medidas preventivas e terapêuticas ajustadas para o tratamento das alterações auditivas, uma vez que quando se tem conhecimento do local de acometimento, grau e origem da deficiência auditiva, pode-se adequar de maneira eficiente todo o desenvolvimento do processo de reabilitação ou comunicação da criança.

No quarto capítulo, enfatiza a importância da inclusão do aluno com deficiência auditiva na escola.

A integração do aluno com surdez na escola regular, apesar de possuir algumas desvantagens e conviver com a falta de recursos, ainda é reconhecida como a maneira mais importante e eficaz de socialização, pois sabendo-se que a escola é o primeiro palco de socialização após a família, torna-se imprescindível que todas as crianças, sejam normais ou portadoras de necessidades especiais, tenha a oportunidade de interagir no mesmo ambiente, a fim de que não se sintam inferiores e também para que estabeleça-se o respeito às diferenças.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O HISTÓRICO

No decurso da história da humanidade, ao sentido da deficiência foram dadas diferentes interpretações. Datam do século XVII as primeiras experiências de atendimento a elas, quando os deficientes despertavam a comiseração, altruísmo e o espírito humanitário de religiosos e filantrópicos. A deficiência já foi compreendida até mesmo como um sinal de forças misteriosas da natureza ou como uma fatalidade orgânica pela qual alguns indivíduos eram acometidos.

Como relata Werneck (1997, p.11):

Durante a Idade Média, as práticas vigentes eram orientadas por crenças e superstições, a religiosidade exacerbada, opondo-se ao conhecimento científico levou a práticas de exorcismo e o isolamento dessas pessoas consideradas seres demoníacos por apresentarem deformidades físicas ou comportamentos bizarros.

Mesmo assim, estas atitudes, já foram uma mudança de paradigma, levando-se em conta que, na Antiguidade, crianças nascidas com deficiências eram condenadas ao infanticídio. As instituições residenciais de cunho assistencial e terapêutico, surgem a partir do século XIX, quando as instituições segregadas se estendem da Europa para o Estados Unidos.

No Brasil, o atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, criados na década de 50, no século XIX, no Rio de Janeiro, são pioneiros e podem ser considerados um marco na educação do país.

Nestas várias interpretações da deficiência, o modelo médico tem sido responsável, em parte, pela discriminação dos portadores de necessidades especiais, pela visão de que todos eles são doentes.

Nesse sentido, precisam ser tratados, curados, reabilitados, a fim de viverem passivamente suas vidas “inválidas” na sociedade, sem que esta tenha que sofrer maiores modificações. É claro que muitos portadores de necessidades especiais necessitam de tratamento médico, psicológico, aparelhos protéticos e ortóticos, reabilitação física, dentre outros que atendam às suas necessidades e lhes dêem maior autonomia sobre sua vida.

O movimento de integração social, que teve início a partir do final da década de 60, procurou inserir os portadores de necessidades especiais nos sistemas sociais gerais, como a educação, o trabalho, a família e o lazer.

A integração tem por objetivo inserir o portador de necessidades especiais na sociedade, desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Constitui um esforço unilateral da pessoa deficiente e seus aliados no processo, para alcançar padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade vigente.

Segundo Sasaki (1997, p.34-35):

A interação social atualmente ocorre pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguem por méritos próprios utilizar os espaços físicos e sociais, assim como seus programas e serviços, sem qualquer modificação por parte da sociedade; pela inserção de pessoas que necessitam de alguma adaptação no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum, a fim de só poderem conviver com as demais pessoas da sociedade; ou pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais.

Estas formas de integração social pouco exigem da sociedade e nenhuma delas satisfaz plenamente os direitos de todos os portadores de necessidades especiais.

Na segunda metade dos anos 80, nos países mais desenvolvidos, o movimento de inclusão já havia iniciado chegando nos países em desenvolvimento por volta da década de 90 e atingindo todos os países na primeira década do século XXI (WERNECK, 1997, p.14).

Este movimento objetivou construir uma sociedade para todos, levando-se em consideração a importância da igualdade das minorias, valorizando a diversidade humana e enfatizando o direito de ser cidadão e possuir qualidade de vida.

Segundo Boneti (1997, p.203):

O conceito de cidadania é associado à idéia do ser cidadão. Cidadão é aquele que, mesmo diferente do ponto de vista cultural, físico, religioso ou de habilidades profissionais, tem participação na produção e em todos os serviços básicos relacionados.

Conforme Carvalho (2000, p.76), historicamente a educação especial “se originou e se organizou para o atendimento educacional escolar de alunos com deficiência como sistema paralelo à educação comum.”

Embora o conceito de educação especial esteja passando por uma profunda revisão, em função da proposta inclusiva, ainda prevalecem as oposições binárias: normalidade x anormalidade; saúde x patologia; maioria x minoria; e pedagogia terapêutica x ensino comum... vigora o paradigma do modelo clínico, no qual se inspira a pedagogia terapêutica ou educação compensatória, destinado aos alunos que fogem da normalidade, e no imaginário coletivo, a educação especial e para os anormais.

Efetivar a Escola Inclusiva não é uma dificuldade apenas nossa, tampouco deste momento. No Brasil, desde 1995, o tema Inclusão vem sendo

incorporado aos estudos, debates e aos objetivos daqueles que lidam com a questão dos deficientes – as instituições e profissionais, isolados ou pertencentes a organizações não-governamentais, aos Departamentos de Educação Especial, às Secretarias de Educação de estados e municípios e ao próprio Ministério da Educação e do Desporto.

De acordo com Werneck (1997, p.15):

Os movimentos dirigidos por pessoas com deficiências por meio de associações e centros de vida independente, iniciado nos EUA em 1972 e no Brasil em 1988, foram responsáveis pelo despertar da consciência da sociedade em geral a respeito dos direitos das pessoas deficientes à educação, ao trabalho, vida social, etc. E também, os pioneiros em apontar as formas injustas com que as pessoas deficientes eram tratadas na hora em que procuravam ter acesso aos bens e serviços garantidos por esses direitos. Eles foram também pioneiros em alertar para a necessidade de mudanças radicais na sociedade.

A Educação Especial no Brasil está diante de um grande desafio, de mudança de paradigma, a de ser uma educação segregadora e segregada ministrada em escolas e instituições de caráter terapêutico, de reabilitação e de assistência, para uma educação inclusiva, inserida no âmbito da educação nacional.

No Brasil, a história não é diferente de outros países. Mesmo sendo signatário de documentos internacionais que endossam a política de educação inclusiva, e a despeito dos esforços para concretizar essas recomendações em seus textos legais, na prática verifica-se ainda uma grande discrepância entre a lei e a práxis pedagógica.

De acordo com Skliar (1997) em sua obra Educação x Exclusão, abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial, discute a educação especial sob a proposta sócio-antropológica e faz uma análise a partir de

colocações históricas, metodológicas, comunicacionais e cognitivas e levando em consideração as demandas atuais da educação especial.

Pode-se levantar vários fatores que caracterizaram a Educação Especial vivida hoje. A definição sobre o que é e o que não é educação especial, em que sentido se justificou uma forma especial de entender e produzir uma educação para todos e para determinados sujeitos; alunos com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas super-dotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Tem-se falado em especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos são especiais, no sentido de deficientes, impondo uma certa restrição, um corte particular da educação. Especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas; portanto, diferentes da educação geral, ou ainda têm-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições.

Um obstáculo à definição de educação especial é como afirmar que surdos cegos e deficientes mentais são sujeitos educativos especiais? Se o critério é o de caracterização excludente a partir da deficiência que possui, então não está se falando de educação e sim de uma intervenção terapêutica.

Por outro lado, se fala de escola especial o local onde se contém fisicamente sujeitos especiais, então não se trata de escola, mas sim de um hospital. Por outro lado se especiais porque pretendem desenvolver uma

didática especial para aqueles sujeitos deficientes, então pode ocorrer que em vez de processos interativos de educação exista uma aplicação sistemática de recursos, exercitações e metodologias neutras. Enfim, se é especial assim como é menor, porque opera sobre sujeitos menores levam-nos à discussão de que existe dois tipos de educação: a melhor, a completa e a outra menor aos incompletos.

Na abordagem educativa das crianças especiais, há uma predominância do modelo clínico-terapêutico, às vezes com predominância das estratégias terapêuticas, às vezes pedagógica ou combinação entre as duas. Porém, podemos levantar contradições entre os modelos educativos e modelos clínico-terapêuticos.

Segundo Sasaki (1997, p.41):

A concepção do sujeito, a imagem de homem, a construção social da pessoa, etc. desenvolveu-se em linhas opostas ao contrastar a versão incompleta de sujeito no modelo clínico-terapêutico e a versão da diversidade que oferece o modelo sócio-antropológico da educação. Derivando daí conseqüências diferentes, uma questão seria o completamento do sujeito, e a outra, ao contrário, seria a do aprofundamento dos aspectos comuns próprios da diversidade cultural. Numa visão clínica dentro da educação especial os esforços pedagógicos são no sentido de uma cura da deficiência.

O questionamento implícito a esta questão é se se tira ou se se reduz o tamanho da deficiência, se tiram e reduzem também as conseqüências sociais. Nessa visão, o fracasso educativo nos induz a pensar que são as próprias limitações dos sujeitos que o determinam, enfim, as causas do fracasso do processo educativo está no sujeito e não na natureza do projeto educativo.

À continuidade entre o significado negativo da educação especial, predomínio obsessivo de uma concepção clínica, círculo de baixas

expectativas pedagógicas se acrescenta outra questão muito problemática: a falta de reflexão educativa sobre a educação especial. Entretanto, é necessário incluir a análise dos fatos que governam a educação de crianças especiais dentro dos problemas educativos gerais.

O fato de que a Educação Especial esteve virtualmente excluída do debate educativo é a primeira e a maior discriminação, sobre a qual se projetam sutilmente todas as demais discriminações; civis, legais, laborais, culturais, etc.

O direito à educação, conforme Skliar (1997, p.15):

[...] deve ser analisado, avaliado e planejado conjuntamente a partir do conceito de uma educação plena, significativa, justa, participativa, sem restrições impostas pela beneficência e a caridade, sem a obsessão curativa da medicina, evitando toda generalização que pretenda discutir educação só a partir e para míticas crianças normais.

Para concluir essa reflexão sobre educação especial,

Carvalho (2000, p.17) propõe que:

[...] por educação especial, entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características bio-psicossociais necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponível na via comum da educação escolar.

Este conceito traz implicações político-administrativas extensivas a todos os alunos que, no processo de educação escolar, por inúmeras causas, enfrentam barreiras mais complexas do que as enfrentadas por seus pares ditos normais. Pois não é desejável no próximo milênio, a possibilidade do ensino especial expandir-se como um outro sistema.

Espera-se e se deseja que todas as crianças, jovens e adultos, todos (com ou sem deficiência) tenham mais sucesso em suas vidas acadêmicas, e possam exercer suas cidadanias plenas.

As pessoas com deficiência fazem parte integrante e indissociável da sociedade. Os serviços especializados destinados especificamente a essas pessoas cumprem o papel fortalecedor da segregação, inclusão fixadora na condição deficiente como se não pudessem beneficiar-se de serviços comuns a que as pessoas convencionais da sociedade recorrem (ONOTE, 1994 apud SKLIAR, 2000, p.49).

Culminando a nossa discussão sobre a educação especial, é importante esclarecer que os movimentos em prol de uma educação para todos são movimentos de inclusão de todos em escolas de qualidade, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, para garantir-lhes a permanência bem sucedida, no processo educacional escolar desde a educação infantil até a universidade, e esta tem sido a questão Educação Especial mais discutida no nosso país nas últimas décadas; a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. “E este tema hoje torna-se proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação em vigor e, determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, quanto estadual e municipal” (GLAT, NOGUEIRA, 2000, p.23).

2. SOBRE A INCLUSÃO DO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Na busca de compreensão da proposta de educação inclusiva, defendida e proclamada nos documentos e políticas de quase todos os países, inclusive no Brasil, nas últimas décadas, discutir a inclusão sem discutir o seu contraponto, a exclusão na escola e em outras instituições sociais, dos grupos minoritários e em situações de desvantagem, parece-nos que a análise ficaria incompleta.

Para se esclarecer sobre o conceito de exclusão, Zaluar (1997, p.29) em seu artigo Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas, recomenda diferenciar duas ordens de problemas, o teórico e o prático-político. O termo exclusão vem diante do contexto da educação inclusiva.

Enfim, “A exclusão vincula o econômico ao político e ao social, mas tem por referências, além da cidadania e da inserção na sociedade nacional, as fronteiras não explicitadas entre os grupos e a lógica classificatória” (ZALUAR, 1997, p.29).

Na sua dimensão política, o termo exclusão refere-se atualmente à exclusão ou integração na sociedade nacional. Todos são sujeitos dos direitos e deveres estabelecidos, igualdade que é considerada um princípio formal a democracia, envolve igualdade diante da lei de participação política e de acesso a condições que garantam a dignidade humana.

A igualdade em relação aos direitos não exige como condição de existência a uniformidade dos seres humanos, a igualdade convive e se enriquece com a diferença. No entanto, a desigualdade é socialmente

construída e muitas vezes aprofundada e mantida, baseada nos mecanismos de diferenciação, no preconceito e na discriminação que levam a uma situação de exclusão social. Em contraposição à atitude preconceituosa, discute-se a constituição da alteridade: o reconhecimento do outro, da condição de ser outro, de ser diferente.

O entendimento de que essas diferenças não podem ser geradoras de exclusão ou impeditivas da construção da igualdade, coloca na agenda de todas as instituições sociais a inclusão, sem a qual toda a legitimidade dos princípios democráticos está ameaçada (AQUINO, 1998, p.116).

Inclusão e exclusão referem-se a situações advindas tanto das relações sociais e relações de produção, quanto das relações sociais, culturais e de cidadania.

O conceito de cidadania é associado à idéia do ser cidadão, aquele que tem participação na sociedade, participação na produção, o acesso igualitário do atendimento aos serviços sociais básicos como educação, saúde, segurança, etc. “Cidadão é aquele que, mesmo diferente do ponto de vista cultural, físico, religioso ou de habilidades profissionais, tem participação na produção, e em todos os serviços básicos” (BONETI, 1997, p. 203).

A cidadania pode ser vista no plano das ausências ou carências ou ativa, como cidadania não passiva e no plano da plenitude. Cidadania que concebe o cidadão como alguém dentro da sociedade, em pleno gozo de sua autonomia, com capacidade de intervir, enfim, um ator que usa seus recursos econômicos, sociais, políticos e culturais para atuar no espaço público. Esse é o cidadão que a sociedade deverá formar e que por sua vez atuará na sociedade num processo dialético de construção, e que dele ninguém fique

fora, pois fora não há cidadania, ou melhor dizendo, fica comprometida a cidadania e o excluído socialmente falando.

A cidadania traduz-se no direito de ter direitos, o que aplica-se a todas as pessoas, que devem ter respeitados seus direitos à vida, à dignidade, à liberdade, à convivência familiar e na comunidade, à igualdade de oportunidades em saúde, educação, trabalho e à participação social, explicitados na constituição brasileira.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes a 1997, na pesquisa nacional por amostra de domicílio, “os 10% brasileiros mais ricos concentram cerca de 45% da renda nacional e os 10% brasileiros mais pobres não chegam a 1% da renda do país” (CARVALHO, 2000, p.88).

Diante desta realidade, conclui-se que o contingente de excluídos do acesso e usufruto aos bens e serviços historicamente acumulados à cidadania, é numerosa em nossa sociedade, caracterizando uma população de excluídos. Para qualquer dos excluídos, vários são os efeitos da exclusão, sendo alguns irreparáveis.

No primeiro parágrafo do prefácio do nosso Programa Nacional de Direitos Humanos, publicado pelo Ministério da Justiça em 1996, consta que “não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, com as formas variadas de exclusão e com as reiteradas violações aos direitos humanos que ocorrem em nosso país” (p.05).

Neste programa, evidencia-se a preocupação do governo em desenvolver uma sociedade democrática calcada na igualdade e liberdade.

Uma sociedade na qual os direitos humanos: cívicos, políticos, econômicos, sociais e culturais sejam respeitados e protegidos, repudiando-se todas as formas de exclusão. Porém, a efetivação desses direitos resulta de amplo processo participativo dos grupos de discussões, debates, articulação, negociações, pactuação entre o poder público e a sociedade civil em todas as suas expressões, processo esse por vezes conflituoso, movimento de luta em prol de uma sociedade democrática.

Neste sentido e com muita propriedade é Bobbio (1992, p.5) quem nos ensina: “os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.”

Como afirma Coraggio (1996 apud CARVALHO, 2000, p.99) ,

[...] a mesma sociedade que cria e mantém mecanismos de exclusão, desenvolve políticas assistencialistas que, por seu caráter instrumental não resolvem a natureza reprodutiva dos problemas cujos efeitos pretendem compensar, cristalizando-se, portanto, os padrões de exclusão e de segregação.

Porém, na mesma sociedade que exclui, surgem movimentos pró-inclusão, liderados pelos mesmos grupos de excluídos, como é o caso do movimento de luta dos portadores de deficiência, das mulheres, dos homossexuais, etc, e por outros grupos interessados na conquista e garantia nos direitos explicitados nas constituições. Nos movimentos pró-inclusão destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Salamanca, explicitados no item políticas públicas.

O movimento de inclusão nas últimas décadas tem tomado força, e é nesse sentido que atualmente, diante da

[...] multiplicidade das diferenças humanas que povoa o tecido social contemporâneo, a palavra de ordem de todas as instituições civis, e particularmente da escola é uma só: inclusão, sem a qual toda a legitimidade dos princípios democráticos está irremediavelmente ameaçada (AQUINO, 1998, p.8).

Embora o conceito de inclusão não seja novo, sua prática vem exigido uma discussão atualizada e mesmo uma conceituação mais ampla, onde questões como cidadania, política pública, movimentos sociais e interesses econômicos sejam considerados, haja vista que a inclusão não diz respeito somente a uma tendência evolutiva, mas também a um movimento social e político, que demonstra o quanto a sociedade é excludente.

Inclusão numa sociedade de excluídos passa a ser a palavra chave para se alcançar a verdadeira democracia proclamada em nossas leis. O movimento de inclusão é um movimento amplo que norteia todas as ações que emanam dos direitos sociais, políticos e civis.

Com propriedade Mantoan (2000, p.58) afirma: “pertencer à comunidade é uma necessidade fundamental de toda pessoa e um direito que lhe deve ser garantido.”

Completando este pensamento, se às pessoas é negado este direito, “se nós excluimos as pessoas, estamos programando-as para a grande luta de suas vidas: conseguir estar dentro de pertencer a.” (FOREST; PEARPOINT, 1997, p.139).

A escola vem produzindo, desde a sua fundação, a exclusão. Nesse sentido, refletir sobre a escola inclusiva desvela todos os aspectos referentes à exclusão existentes tanto na escola, quanto no contexto social.

No âmbito da educação escolar, há que referir duas formas de exclusão: a que impede o acesso e o ingresso de pessoas e a que expulsa as que ingressaram, mas não conseguem permanecer.

A efetivação de uma escola inclusiva não conta com caminhos prontos, haja vista que a sua constituição advém da ruptura com práticas que perpetuam a exclusão, evidenciada ao longo do percurso histórico de todo processo escolar e que vigoram até os dias atuais.

A escola e a sociedade caminham lado a lado, uma interferindo na outra. Assim, se a sociedade for seletiva, a escola também o será, perpetuando práticas que colocam à margem de seus processos, pessoas com deficiências. É necessário identificar os procedimentos de exclusão da escola para romper com essas práticas, que passa pelo acesso e permanência na escola, sua organização e desenvolvimento dos profissionais.

Tudo é, de fato, muito novo. E a escola é velha na sua maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. O tradicionalismo, o ritualismo de suas práticas cega a grande maioria de seus professores e pais, diante das transformações, dos caminhos diferentes e não-obrigatórios do aprender. Persistem ainda os regimes seriados de ensino, os conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizadores, que buscam generalizar quem ensina e quem aprende (MANTOAN, 2001, p. 8-9).

A exclusão social manifesta-se também de forma cruel pela escola, eximindo-se de toda culpa e transferindo esta ao aluno.

É preciso que a escola entenda que o conhecimento se constrói

através das relações interpessoais, da capacidade inerente ao ser humano de respeitar aos outros e a si próprio e desta forma, criar vínculos com as pessoas e o ambiente, a fim de que seja possível construir-se conhecimentos significativos.

A origem do conhecer é, certamente, o desejo de estabelecer e fortalecer esses vínculos que contextualizam, humanizam, criam laços entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Os laços afetivos fazem o conhecimento expandir-se, extrapolar o seu lado meramente cognitivo e penetrar em regiões mais fundas e significativas – as emoções, as sensações que surgem do aprender “com os outros de fazer a quatro mãos (MANTOAN, 2001, p.10).

2.1 Inclusão e Integração

O termo inclusão tem sido usado com amplos significados. No seu sentido etimológico, *integração* vem integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. *Inclusão* vem do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de ou participar.

Nota-se que no significado de inclusão aparece a palavra participar, fazer parte, o que pressupõe uma outra visão participação é fundamental do ser humano, e o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite a sua participação.

Do ponto de vista educacional, embora tanto a integração como a inclusão tratem da incorporação da criança com deficiência pelo ensino regular, existe uma diferença básica.

A integração tem como pressuposto que o problema reside nas características das crianças com necessidades educativas especiais, sendo que a inserção em escolas comuns só ocorre sempre que suas condições especial permita. Já a

inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob a ótica, reconhecendo a existênciadadas mais variadas diferenças, essa visão considera as diferenças humanasnormais, sendo que a escola deve adaptar-se às necessidades das crianças.(BUENO, 2001, p.89)

Pode-se perceber segundo a afirmação do doutor que a integração é uma pratica seletiva, pois é o aluno deficiente que deve se adaptar aos parâmetros de normalidade. E na Educação Inclusiva, não são os alunos deficientes que tem que se adaptar aos padrões normais, mas sim os alunos sem deficiência que devem aprender a conviver com os deficientes. A inclusão sobre esta ótica privilegia o conceito de deficiência baseado no modelo social.

Neste sentido entende-se por inclusão e integração processos essenciais á vida humana ou a vida em sociedade. Concebendo-se dessa maneira como processo de educação para todos tendo como principio a não segregação..Carvalho(1997,p.204) afirma, “assim como a integração, a inclusão é um processo que não vai ocorrer por decreto de legisladores. E mais, essa inclusão cujo corolário é a integração, só terá os efeitos desejados se, e apenas se, for aceita por toda a comunidade escolar.”

Neste sentido, pode-se perceber que a integração, a inclusão é um processo gradual e que, para que o ideal de integração de todos ou da não exclusão de alguns se torne realidade em nossas escolas, deve-se trabalhar todo contexto onde o processo deve ocorrer.

Assim as questões relativas á diferença entre inclusão e integração e as possibilidades de inserção em classes normais, dependendo do tipo de necessidade educacional da criança, permeiam as principais polemicas.

Considerando que a pluralidade, e não a igualdade é a principal característica do ser humano, e que a educação deve contemplar essa diversidade da condição humana, propiciando oportunidades iguais para o seu desenvolvimento, fica evidente que não é apenas o educando, com deficiência ou não, que deve adaptar-se ao sistema de ensino e sim a escola que é que tem o dever de atender as necessidades da criança para a sua real participação, ou seja, para a sua inclusão.

2.2 A Educação Especial e a Garantia da Constituição Federal

A Constituição Federal do Brasil (1998) elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3, inc. IV).

Garante também expressamente o direito à igualdade (art. 5º), e trata, nos artigos seguintes, do direito de todos à educação. Esse, direito deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). “Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art.206, inc I), acrescentando o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Quanto ao “preferencialmente” constante da Constituição Federal (art. 208, inc III), este advérbio a “atendimento educacional especializado”, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender “às especificidades dos alunos com deficiência. Isto implica principalmente instrumentos necessários á eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Esses recursos precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com ou sem deficiência.

O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, tanto em instituição educacional especializada como também de preferência nas escolas comuns de rede regular ². Este é o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

Sendo assim, a Constituição garante a todos o direito á educação e ao acesso á escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. Assim, quando a Constituição Federal garante a educação para todos, significa que é para todos mesmo, em um mesmo ambiente, e este pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania.

A escola passa por um processo de redemocratização, buscando garantir o direito de cidadania a todos, buscando, independente das

necessidades do mercado, o acesso ao conhecimento e à formação.

A luta do movimento da Educação Inclusiva é pelo direito ao ingresso e permanência na escola e que esta propicie condições de equidade, oportunizando a todos acesso ao saber, a construção de conhecimento e a formação cidadã.

Concebe então à educação escolar, uma prática que possibilite criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e construam o conhecimento necessário para a compreensão da realidade, para participar das relações sociais, políticas e culturais diversificadas, atuando com competência e dignidade na sociedade.

Não é fácil preparar as escolas regulares para assumirem o compromisso da inclusão, ou seja, de colocar entre os seus alunos as crianças com necessidades especiais, como os surdos, os cegos, os que têm dificuldade de locomoção ou outras limitações de caráter físico-psíquico ou social, bem como os superdotados, os hiperativos, entre outros, já que a escola na atualidade não consegue formar nem as crianças por ela consideradas “normais”.

2.3 Escola e Diversidades

A escola já convive com uma grande diversidade, que na maioria das vezes não sabe lidar, por isso exclui, não só o portador de deficiência, mas o

pobre, o negro, enfim, o “diferente” do estereótipo considerado normal criado pela sociedade vigente.

Mais do que formar consciências, explicitar significados e promover a harmonia na diversidade, é preciso construir condições de trabalho específicas, tanto do ponto de vista dos recursos humanos, como na adaptação das instalações dos recursos pedagógicos, didáticos e paradidáticos.

Habilitar a escola para o exercício e a promoção do convívio e da harmonia entre os diferentes, trata-se de ampliar as possibilidades de uns para buscar a igualdade de oportunidades, para que cada um tenha possibilidades reais de construir-se como participante do mundo que o cerca, completo como indivíduo, integral como ser humano. A educação varia de um lugar para outro, de um tempo para outro, conforme os tipos de sujeitos que cada sociedade deseja formar.

Atualmente atribui-se à escola a função de atuar na formação de valores e atitudes reclamadas pelo mundo da produção, satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem, especialmente as necessidades do mundo do trabalho, porém, é necessário ter claro que antes de qualquer coisa ela deve formar o cidadão participante, autônomo e comprometido com a ética.

De acordo com Mantoan (2007):

Estamos vivendo um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas vêm sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. A diversidade humana, presentes nas diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, está se revelando cada vez mais e é condição imprescindível para se entender como conhecemos e compreendemos o mundo e nós mesmos. (Disponível em: <http://www.unilestemg.br/proapi/artigos/artigo_novos_tempos_educacionais.html>. Acesso: 23 abr 2007).

Um novo paradigma do conhecer está surgindo junto ao novo século e os saberes antes fragmentados, hoje assume outra concepção, exigindo dos profissionais da escola novas competências, construindo maneiras diferentes de organizar e articular os domínios teóricos e práticos.

Sendo assim, elenca-se como benefícios da Escola Inclusiva:

A Educação Inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o “pertencer” é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado (KUNC apud MORIN, 2001, p.64).

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, compreendendo que este se faz presente não apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano.

É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2001, p.55).

Compreendendo esta diversidade, os alunos com necessidades especiais, na escola inclusiva, segundo Carvalho (2003 p.73):

[...] demonstram maior responsabilidade e melhor aprendizagem, estão sendo melhor capacitados para conviver na sociedade, adquirem experiência direta com a variação natural das capacidades humanas, enquanto que os demais estudantes têm acesso a amplos modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais; desenvolvem o respeito, a confiança e a compreensão da diversidade individual deles e de outras pessoas, demonstram crescente responsabilidade e preparação para conviver com as diferenças e todos se beneficiam através do aprendizado cooperativo, o respeito por si mesmo e pelo outro, pela educação que reconheça e ensine para inteligências múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem, adaptando métodos e currículos para atendimento às necessidades individuais e compreendendo que a complexibilidade humana não pode ser entendida fragmentada de todos os elementos que a compõem (Disponível em: <<http://www.unincor.br/revista/Escola%20inclusiva2.html>>. Acesso: 22 maio 2007).

Os conceitos de inclusão e de sociedade inclusiva aparecem com mais freqüência nas discussões educacionais, principalmente quando se discute o

acesso de educandos portadores de deficiência à escola comum do ensino regular, em convivência com os educandos que não portam deficiência e o acesso destes cidadãos aos bens sociais.

Enfim, assim como Carvalho (2000, p.111) entendemos que “a proposta inclusiva beneficia a todos, deficientes ou não.”

Da forma como está posta a educação inclusiva, atender a todos, inclusive aos portadores de deficiências impõe à escola mudança no seu sistema, adaptando seus programas e estrutura física, metodologias e tecnologias e instrumentalizando continuamente, especialistas, professores e funcionários, além dos demais membros que integram a comunidade escolar, inclusive os alunos e seus familiares.

As escolas inclusivas oferecem todos os suportes aos alunos com necessidades especiais e aos professores, no entendimento de que a escola deve ser capaz de responder às diferenças e necessidades individuais de um aluno que reflete a diversidade humana presente numa sociedade plural.

A mudança de atitudes com relação às diferenças entre os alunos é fundamental nesse processo.

Segundo Pinto (1999, p.2), “a construção da escola inclusiva não tem caminhos prontos.”

Os caminhos serão construídos através das rupturas com práticas cotidianas desde as mais imediatas e banais, que se dá no interior de cada escola e de cada comunidade, às macro decisões políticas. “A construção da sociedade / escola inclusiva se dará a partir da desconstrução das práticas

exclusoras e a construção de novas práticas substituindo estas práticas” (PINTO, 1999, p.2).

Significa o olhar atento para a realidade que nos cerca com o objetivo de identificar os procedimentos de exclusão em todos os processos escolares e sociais para negá-los, desfazê-los, destruí-los, substituindo-os por novas práticas.

A desconstrução e construção passam pelos principais processos escolares de: acesso; organização escolar; desenvolvimento profissional (formação do professor); e relacionais.

Neste sentido Mantoan (2001, p.112) complementa que:

[...] mudar a escola é uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes; tendo como eixo das escolas a aprendizagem, pois as escolas existem para que todos os alunos aprendam; garantir tempo para que todos os alunos possam aprender; abrir espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; estimular a formação contínua do professor, pois é o responsável pela aprendizagem dos alunos; e promover uma política de valorização do professor.

Os procedimentos de acesso deverão ser democratizados para garantir educação a todas as crianças, adolescentes e jovens que a ela não tiveram acesso na idade própria, como recomenda a LDB.

Buscar formas de cadastramento dos portadores de deficiência em conjunto com todas as crianças é o primeiro passo. A identificação das deficiências e necessidades especiais do educando deve estar voltada exclusivamente para identificação dos aspectos fundamentais para organização do atendimento especializado.

Desfazer a cultura de dificultar, negar matrícula, ou encaminhar o educando para escolas ou clínicas especializadas é de fundamental importância para a construção do acesso de todos à escola. Implementar na escola o conhecimento dos aspectos legais e pedagógicos em vigor, pois o seu desconhecimento contribuem com a cultura da exclusão.

Enfim, garantir a matrícula, promover a eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e as condições materiais adequadas às necessidades dos alunos e assumir uma posição de desvelar as práticas segregativas existentes no desenho físico e pedagógico da escola, na constituição de turmas, nos processos de avaliação, na organização do currículo, na concepção de aprendizagem e na concepção de educação escolar é que irá possibilitar uma educação de qualidade para todos.

Desfazer a lógica da exclusão passa por analisar os processos escolares com a lógica das potencialidades, probabilidades, facilidades e equiparação de oportunidades, elaborando novos planos e processos.

Reconhece-se que a institucionalização de fato e verdadeiramente a educação inclusiva é um processo árduo, um desafio, pois envolve mudanças substanciais de concepção de sociedade, de homem e de educação.

E segundo Almeida (2000, p.64):

[...] algumas medidas sérias têm que ser adotadas para a construção real da escola inclusiva: unificando o ensino especial com o ensino regular de tal forma que se complementem; priorizar inclusão pela educação infantil, no projeto político-pedagógico da escola e no projeto de sala contemplar a concepção de inclusão; desativar a avaliação diagnóstica tradicional; implantar e implementar programas de formação continuada de professores, reestruturar as escolas especiais para possibilitar os atendimentos clínicos com qualidade e abolir todos os serviços segregados.

Reafirmando a importância da educação para todos e com qualidade, Dejours (2003, p.11) nos afirma que “ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.”

2.4 A Organização Escolar

No caminho de uma educação inclusiva e de qualidade é preciso incentivar as escolas para que passem a elaborar coletivamente e com autonomia o seu próprio projeto político-pedagógico, após realizado o diagnóstico da demanda, ou seja, identificando a quantidade de alunos que a escola possui, quem são estes e porque muitos ainda não encontram-se matriculados.

É imprescindível que a escola conheça seus alunos para que possa elaborar um currículo adequado a sua clientela, considerando as disciplinas acadêmicas como meio e não como fins em si mesmos, integrando sempre as áreas de conhecimento para proporcionar um saber significativo para o educando.

A implantação dos ciclos de formação é uma forma justa, embora ainda muito mal compreendida pelos professores, pais e demais profissionais da educação, por dessa compreensão, está sendo distorcida e mal aplicada nas redes de ensino.

Se dermos mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando a seriação, respeitando o conhecimento construído até o momento presente,

tirando a reprovação nas mudanças de séries, adequar-se-ia o processo de ensino/aprendizagem às necessidades e ritmo de cada aprendiz.

O ciclo trabalha com a dimensão formativa e o pleno desenvolvimento do aluno, onde o conhecimento é arquitetado como uma metodologia de construções sucessivas. Nele, o tempo escolar é tempo de formação e não de informação.

A organização da escola deverá permitir o desenvolvimento de um processo educativo construtivo e não receptivo e repetitivo, a articulação entre os saberes, a contextualização dos conteúdos curriculares e maior diversificação de procedimentos didáticos, o entendimento de que os alunos são diferentes com ritmos próprios e não podem ser tratados como se todos fossem iguais.

Segundo Rocha (1999, p.66):

Tratar igualmente quem é diferente só vem reforçar as desigualdades. Houve um grande equívoco do método empregado na implantação dos ciclos. Os professores não tiveram a oportunidade de avaliá-lo em toda sua amplitude, não discutiram sobre seu conteúdo e não compreenderam as mudanças sobre suas atividades diárias.

Assim, faltou aos profissionais da educação maior comprometimento com a nova realidade e as transformações que ela exigia preparação para a implantação dos sistemas de ciclos, monitoramento, avaliação e acompanhamento da parte prática, além da conscientização da necessidade de mudar atitudes, alterar comportamentos e renovar paradigmas.

Outro equívoco na questão dos ciclos é quanto à progressão continuada. Progressão continuada não é promoção automática. A promoção automática se identifica com ausência de aprendizagem, já a progressão continuada supõe

aprendizagem concebida na referência de que todos podem aprender de forma progressiva.

A reflexão, a discussão, o estudo, o comprometimento de todos os envolvidos na busca de uma educação para todos, certamente vão levar a uma mudança nos processos de reorganização do tempo e do espaço escolar, optando pela organização do ensino através da implantação da metodologia dos ciclos em todas as escolas.

2.5 A Avaliação

A avaliação constitui um entrave na implementação da inclusão. Para romper esta barreira, é necessário suprimir o caráter classificatório da avaliação escolar, as notas, as provas, por outra concepção desse processo, que teria como objetivo tornar o ensino cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos.

O sucesso dos alunos como meta da escola, independentemente do desempenho de cada um, são bases para que se peregrine na direção da inclusão.

Nessa concepção, a avaliação deixa de ser procedimento de verificação do conhecimento, passando a ser processual e dinâmica, em consonância com os princípios da individualização do atendimento escolar e da flexibilidade do currículo, objetivando acompanhar o desenvolvimento do aluno na construção do conhecimento.

Mudar a avaliação é mudar a escola porque se esta tem como meta a aprendizagem, faz uma avaliação qualitativa, contínua e permanente.

É necessário romper com o paradigma cultural da avaliação punitiva, coerciva e construir a noção da avaliação enquanto processo importante do nosso desenvolvimento e que permeará todos os momentos de nossa vida como instrumento de aprimoramento.

2.6 A Formação dos Professores

No tocante à formação acadêmica de professores, a programação curricular deveria integrar uma disciplina que trabalhasse a educação inclusiva, fazendo com que o professor saísse das faculdades habilitado para trabalhar com crianças especiais e produzir transformações relevantes na ideologia da escola que segrega e exclui.

Considerando os atuais dispositivos legais vigentes “podemos concluir que, hoje, o modelo brasileiro de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se desajustado para o novo momento educacional” (GOFFREDO, 1999, p.71) suscitando mudanças para atender a realidade da educação inclusiva, tornando-se evidente a necessidade de ações no âmbito da formação inicial do educador, como também do profissional que já se encontra em atuação, como daqueles que estejam adentrando no sistema, no âmbito da formação continuada.

Uma reforma na formação dos professores caracteriza-se pela necessidade que o professor tem hoje de aprender a identificar e reconhecer

as necessidades especiais de aprendizagem e também buscar implementar ações e apoios pedagógicos a todas as crianças portadoras ou não de deficiência, para cumprir a meta de satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando-a a aprender e desenvolver o seu potencial, a partir de sua realidade particular. O aluno especial deve ser orientado por novas práticas e concepções pedagógicas que atendam à sua diversidade, e os professores devem ser preparados para conviver com as diferenças e para adaptar-se às novas situações que por certo irão surgir na sala de aula.

Os cursos de formação devem ter como finalidade, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade de que vão atuar, e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz, que devem estar de acordo com a política educacional e legal vigente.

O documento Formação de Professores para Educação Inclusiva / Integradora, 1998 da Secretaria de Educação Especial nos orienta quanto a alguns conhecimentos que devem ser construídos durante o curso de formação (MEC/SEESP, 1998, p.33):

- Mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência;
- Consciência das suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos;
- Desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem;
- Coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre a teoria e prática;

- Capacidade de ministrar aulas sobre o mesmo conteúdo curricular a alunos que têm níveis diferentes de construção, de desempenho acadêmico;
- Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- Utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos.

Ainda considerando a formação do professor para a educação inclusiva, devem fazer parte da grade curricular, conteúdos referentes à conceitualização, isto é, tipologia das deficiências e a apropriação de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidade dos alunos, possibilitando aos professores condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares relevantes aos alunos deficientes.

A Portaria n.º 1.793/94 do MEC recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-positivos educacionais” da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Recomenda ainda a inclusão destes conteúdos nos cursos de Educação Física das áreas médicas de saúde e social.

A LDBN (Lei n.º 9394/96), o PNE (Lei n.º 10172 / 2001), a resolução CNE/CEB n.º 2 de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, referendados no título políticas públicas no contexto da educação inclusiva, enfatizam a formação dos

professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão.

Cabe enfatizar que o inciso III do artigo 59 da LDBN, refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor de classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

O PARECER n.º 17/2001, CEB aprovado em 03.07.2001, estabelece que na construção da inclusão na área educacional no âmbito técnico-científico:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam NEE, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

I- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;

II- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;

III- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;

IV- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e

b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio.

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas

instâncias educacionais da União dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Finaliza que cabe a todos o desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem a favorecer a inserção social e educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais e sobre inovações na prática pedagógica e desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias ao processo educativo de grande relevância para o avanço das práticas inclusivas.

O PARECER N.º CNE/CP 009/2001, aprovado em 08/05/2001, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da educação Básica em Nível Superior, em curso de Licenciatura de Graduação Plena, busca construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para educação básica elaborado pelo MEC, apresenta princípios e diretrizes orientadores para a formação de professores, bem como para sua organização temporal e espacial e para uma melhor estruturação dos cursos. A proposta apresenta uma discussão sobre competências e sobre as áreas de desenvolvimento profissional que se deseja formar.

Os professores que já estão exercendo o magistério devem ter os mesmos direitos assegurados, quanto às oportunidades para uma formação continuada, inclusive um nível de especialização conforme prevê o Plano

Nacional de Educação - PNE “oferecimento de educação continuada dos professores que estão em exercício.”

Mantoan (p)

Pesquisadora e professora de professores expõem sua experiência em que a proposta de formação de professores baseia em princípios educacionais que reconheçam a cooperação, a autonomia intelectual e social e a aprendizagem ativa como condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como a formação inicial e o aprimoramento profissional dos professores. Concebe o professor como referência para o aluno e não um mero instrutor, e é enfatizada a importância do seu papel na construção do conhecimento, de atitudes e valores do seu aluno.

2. 7 A Formação Continuada

A proposta de formação valoriza os conhecimentos, a experiência, crenças, esquemas de trabalho, enfim, o saber fazer deste profissional ao entrar em contato com a inclusão. O exercício constante da reflexão e o compartilhamento de idéias, sentimentos e saberes com os profissionais da escola é fundamental no aprimoramento e atualização do professor. É matéria-prima das mudanças, as experiências concretas, os problemas reais, as situações problema do dia-a-dia, vivenciadas em sala de aula. Pouco a pouco os professores vão definindo as suas teorias pedagógicas através dos questionamentos, da reflexão e análise das circunstâncias e dos fatos vividos. Os professores são incentivados a estudarem juntos a colaborar uns

com os outros na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão, a formarem grupos interdisciplinares de estudos nas escolas, entre escolas e por parceiros de outras áreas afins, para o debate e a compreensão dos problemas educacionais à luz de conhecimentos teóricos / científicos atualizados, pois o processo de construção de conhecimentos é interativo.

A autora cita os benefícios do centro de aprimoramento profissional do professor criado por algumas redes e que representam um avanço no sentido da formação continuada; um espaço que o professor e toda a comunidade escolar utilizam para realimentar o conhecimento pedagógico, além de servir igualmente aos alunos e a todos os interessados pela revitalização e discussão dos problemas educacionais no município.

Sobre a formação continuada, segundo Celani (apud AQUINO, 1998, p.48), faz-se necessário “um processo, portanto, que dê ao professor o apoio necessário para que ele mesmo se eduque, na medida em que caminha em sua tarefa de educador,” o que seria uma forma permanente de educação, que acompanha o desenvolvimento profissional, e onde o envolvimento do profissional se faz necessário, sendo, portanto, mais efetiva.

Segundo Nóvoa (apud AQUINO, 1998, p.48), a formação continuada deve ser abordada a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos.

No debate entre a formação inicial e continuada dos professores, esclarece-se que a formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que se inicia antes mesmo do seu ingresso na universidade e uma

outra que prossegue durante toda a sua vida profissional e que a formação completa-se em serviço.

Na atual conjuntura de transformação imposta à educação, diante dos desafios da educação inclusiva, a formação continuada se mostra como um caminho capaz de contribuir para a melhoria da qualidade na educação.

2.8 A Escola e Professor

Os sinais que indicam que as escolas e os professores estão evoluindo para uma educação de qualidade para todos, inclusiva, podem ser notados quando existem: reconhecimento e valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem; consciência do modo de atuar para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os envolvidos no processo educativo dentro e fora da escola; valorização do processo de aprendizagem e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Perrenoud (2001 p.95)

Apointa-nos que a verdadeira profissionalização se dá a partir do momento que ao professor é permitido racionalizar a própria prática, criticando-a, revisando-a, fundamentando-a, ou seja, explicando as razões e os motivos de sua ação, através de estratégias como práticas reflexiva, trocas entre as representações e a prática, observação mútua, meta cognição com os alunos,

entre outras. Traz-nos a reflexão sobre a dupla função do professor, no tratamento da informação e do conhecimento: uma função didática de estruturação e gestão de conteúdos e uma função pedagógica de gestão e regulamentação interativa dos acontecimentos em sala de aula, em processo, o que traduz o desafio da competência de adaptação, que é a articulação entre teoria e prática, lidar com o imprevisto originado nas suas ações, bem como lidar com o desconhecido proveniente das reações dos alunos.

Enfim, a profissionalização do professor, segundo Perrenoud (2001, p.66) “é constituída por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O professor é o homem de situação, capaz de refletir em ação e adaptar-se frente à nova situação”, sendo esta adaptabilidade docente uma construção e deve estar implementada nas práticas de sua formação.

Pensar a capacitação dos docentes é um dos modos de implementar mudanças na qualidade do ensino com vistas a criar contextos educacionais inclusivos, capazes de propiciar a aprendizagem de todos os alunos, respeitando ritmos, tempos, superando barreiras físicas, psicológicas, sociais e culturais, que pressupõe uma prática pedagógica centrada nos eixos da ética, justiça, cidadania e direitos humanos, entendendo em termos educacionais como a superação da exclusão.

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com

necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

Apesar de haver uma tendência dos professores em geral, às inovações educacionais, estes estão habituados ao conhecimento fragmentado e essencialmente institucional. Acreditam não estarem capacitados para uma prática inclusiva porque muitas vezes esperam que os cursos lhes dêem “receitas” para solucionar todos os problemas que pressupõem encontrar nas turmas inclusivas. Crêem que os conhecimentos que lhes faltam para trabalhar com as pessoas portadoras de necessidades especiais, referem-se a conceituação, etiologia, aos prognósticos das deficiências e que só precisam aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos. Porém, não há receitas ou soluções prontas para as dificuldades de uma educação inclusiva. É um processo contínuo de busca e deve contar com investimentos na formação dos profissionais da educação, a fim de que seja possível formar professores para uma escola de qualidade para todos.

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”(FREIRE,2002, p.43).

A proposta de formação de professores deve se basear em princípios educacionais que reconheçam a cooperação, a autonomia intelectual e social e a aprendizagem ativa como a formação inicial e o desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo Salgado e Miranda (2002, p.36):

A formação continuada do professor vai além dos aspectos instrumentais, já que tem-se o professor como referência para o aluno e não mero instrutor e

seu papel é de fundamental importância na construção do conhecimento, de atitudes e valores. Nos projetos de aprimoramento e atualização do professor, é muito importante o exercício constante de reflexão da sua prática pedagógica, compartilhando idéias, sentimentos, saberes e angústias, colocando experiências bem sucedidas e situações que desequilibram o trabalho em sala de aula. Esses elementos constituem a matéria-prima das mudanças.

A formação de grupos interdisciplinares de estudos nas escolas para o debate e a conscientização acerca dos problemas educacionais com base em conhecimentos teóricos e científicos atuais também integram este processo.

A criação por algumas redes de ensino de Centros de Aprimoramento Profissional do Professor ou Centros de Referência do Professor, representam um avanço no sentido de formar continuamente o professor.

Esses centros promovem eventos como seminários, palestras, entrevistas com especialistas, entre outras atividades. Atendem os professores, pais, alunos e a comunidade em geral na busca do saber, conhecendo as novas tecnologias e tendências educacionais na construção de uma escola para todos.

No contexto de uma educação inclusiva, a formação de professores, exige uma definição articulada – mediada pela ética – das dimensões política e técnica da competência profissional que se pretende construir, capazes de prover respostas educativas de qualidade às necessidades educacionais especiais.

Na construção dessa competência, o professor deve superar todas as práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, agindo na

busca da transformação social para a equidade, a solidariedade e a cidadania.

2.9 Currículo

Há uma grande dificuldade entre os profissionais da educação em definir o que é currículo.

Goodlad (apud ROCHA, 1999, p.94), observa que:

[...] existe um currículo ideal – o que foi proposto por um grupo de especialistas como desejável; um formal – que uma organização normativa (como o MEC, por exemplo) prescreveu; um percebido – aqueles que os professores desenvolvem com vistas a atender as necessidades de seus alunos; um operacional – descrito em termos do que acontece em sala de aula; e um experiencial – que os estudantes percebem que está sendo oferecido e que inclui as experiências com as quais se relacionam.

Para Johnson (apud ROCHA, 1999, p.94):

É necessário fazer uma distinção entre ensino e currículo para reduzir a confusão conceitual. O currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem, indica o que deve ser aprendido e não como deve ser. O ensino, consistiria no conjunto de experiências destinadas a levar ao alcance dos resultados pretendidos.

O currículo é fundamental na orientação do ensino, implica intenção, enquanto o ensino é fruto da interação do aluno com o outro e o ambiente que proporciona a sua aprendizagem. O currículo tem caráter seletivo, que obedece a critérios definidos e reflete os valores da sociedade.

O currículo deve partir da concepção de educação enquanto prática social transformadora.

Dessa forma, a construção do conhecimento está vinculada à apropriação da cultura humana, por meio das relações que ocorrem durante o

processo ensino-aprendizagem, tendo como referencial um ser humano dinâmico, cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e social. Deve privilegiar o processo ensino-aprendizagem contextualizado permeado por uma visão crítica tanto do educador como do educando, dar valor a interdisciplinaridade, a criatividade, a iniciativa, a afetividade, a intuição, o equilíbrio emocional e o saber que leva em conta a formação do homem em harmonia consigo mesmo e com o ambiente.

A flexibilidade é o princípio básico da organização curricular da escola e no planejamento em sala de aula. Devem atender os alunos naquilo que são diferentes, impondo liberdade e autonomia para a reorganização do currículo sempre que se fizer necessário.

3. A SURDEZ

A audição se apresenta com um dos principais elementos necessários para o bem-estar e qualidade de vida de um indivíduo, uma vez que a mesma se constitui no elemento-chave para o desenvolvimento da comunicação humana.

Desta forma, pode-se afirmar que a perda sensorial auditiva, especialmente na infância, pode alterar de modo prejudicial não apenas sua comunicação verbal, mas ainda a linguagem tanto receptiva quanto expressiva, o desenvolvimento da leitura e escrita, aspecto emocional e social, dentre outros.

Segundo Gataz e Cerruti (1994, p.292), as perdas auditivas podem ser definidas como “qualquer tipo de alteração da audição que diminui a

capacidade de entendimento da linguagem falada, resultando em comprometimento do entendimento e do processo de aprendizagem e até mesmo do processo de socialização”.

Já a deficiência auditiva pode ser caracterizada como:

[...] uma redução da capacidade auditiva em que ocorre alteração nas estruturas anatômicas e fisiológicas responsáveis pela captação das aferências - do estímulo sensorial auditivo, promovendo o que se pode chamar de surdez ou deficiência auditiva (SANTOS; RUSSO, 1991, p.77).

Já na vigésima semana de gestação, o aparelho auditivo do feto se encontra plenamente formado, desta forma, pode-se afirmar que o mesmo pode ouvir uma grande variedade de sons corporais da mãe e do próprio ambiente materno como, por exemplo, a voz e os batimentos cardíacos maternos (AZEVEDO, 1996 p.117).

O ato de ouvir envolve muito mais do que o processo de detecção de sons, os quais são realizados pelo aparelho auditivo periférico, mas, além disto, estão envolvidos aspectos comandados pelo Sistema Nervoso Central (SNC) como percepção, compreensão, localização, atenção, análise, armazenamento e memorização da informação auditiva (BESS; HUMES, 1998 p.64)

Gravidade e extensão da perda auditiva mostram-se dependente do tipo, grau de lesão e da própria estrutura anatômica afetada, podendo ser caracterizada como:

Perda auditiva condutiva: neste tipo as ondas sonoras perdem a capacidade de atingir a orelha interna em resultado de alterações provenientes de

estruturas como tímpano, tuba auditiva, ou seja alterações na orelha media ou externa.

Perda auditiva neurossensorial: derivadas de alterações prejudiciais em estruturas como a cóclea ou nervo coclear, neste tipo de perda não existe qualquer tipo de alteração nas estruturas responsáveis pela transmissão do som.

Perda auditiva mista: neste tipo de perda, ocorre alterações tanto nas estruturas responsáveis pela transmissão ou condução associado a alterações de carácter neurossensoriais.

Perda auditiva central: resultante de lesões em estruturas que fazem parte das vias auditivas centrais (DEBEN et al, 2003, p.270).

As perdas auditivas se encontram classificadas em graus variáveis entre 0 e 25 para indivíduos considerados normais e de 25 a 91 para indivíduos com graus variáveis de perdas auditivas, em indivíduos adultos.

Desta maneira, as perdas auditivas se encontram classificadas, segundo Chapchap (1996, p.170) da seguinte forma:

- 0 a 25: estado auditivo normal
- 26 a 40: estado auditivo alterado com perdas leves
- 41 a 71: estado auditivo alterado com perdas moderadas
- 71 a 90: estado auditivo com perdas severas

A classificação proposta para a criança se apresenta de maneira distinta, e de acordo com Manfredi e Santos (2002, p.71):

- 0 a 15: audição normal
- 16 a 25: estado auditivo alterado com perdas discretas
- 26 a 40: estado auditivo alterado com perdas leve
- 41 a 70: estado auditivo alterado com perdas moderada

- 71 a 90: estado auditivo alterado com perdas severas
- Acima de 91: perdas profundas

Além da classificação quanto ao grau de acometimento, as perdas auditivas podem ainda ser classificadas de acordo com a fase em que as mesmas se instalam, podendo desta forma ser ainda classificadas como perdas auditivas congênitas e perda auditiva adquirida.

Segundo Ozcebe et al (2005, 1082), “a perda auditiva congênita se instala no momento do nascimento ou em fases que antecedem este. Já a perda auditiva adquirida é aquelas que se instala em fases posteriores ao nascimento”.

Tendo em vista as classificações dadas aos variados tipos de deficiência auditiva, constitui-se em elemento de extrema importância, o preciso diagnóstico da real etiologia desencadeadora da deficiência, de forma que através deste possam ser tomadas medidas preventivas e terapêuticas ajustadas para o tratamento das alterações auditivas, uma vez que quando se tem conhecimento do local de acometimento, grau e origem da deficiência auditiva, pode-se adequar de maneira eficiente todo o desenvolvimento do processo de reabilitação ou comunicação da criança.

Pesquisas têm evidenciado que as alterações do aparelho auditivo causando deficiência do processo de audição constituem-se na forma mais presente de alteração do sistema sensorial na população humana. Sabe-se ainda que a principal etiologia destes distúrbios tenha origem genética (DEBEN et al, 2003; HABIB; ABDELGAFFAR, 2005 p.93)

De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS (apud SERVILLE et al, 2004, p.54) cerca de 5% de indivíduos que compõem a população de qualquer país, apresentam pelo menos algum tipo de deficiência. Atualmente em nosso país, têm sido desenvolvidos programas de detecção e prevenção precoce de alterações auditivas, os quais têm utilizado diversos métodos de triagem, dentre eles o comportamental e o eletrofisiológico.

De acordo com Weber e Diendorf (2001, p.324), pelo exame diagnóstico da população brasileira pode-se constatar:

- Presença de disacusia sensorial em 2,5 a 9% de crianças de alto risco
- Presença de disacusia sensorial em cerca de 0,2 a 0,85 em crianças sem qualquer tipo de risco
- Presença 8,5 a 15% de alterações na orelha média, na população sem qualquer tipo de risco e de 25 a 35% na população com elevado risco.

Dados estatísticos do Segundo Comitê Brasileiro de Perdas Auditivas têm demonstrado que cerca de três recém-natos em cada mil nascimentos e cerca 4 em cada mil nascimentos de crianças internadas em unidade de terapia intensiva (UTI), logo após o nascimento, apresentam perda auditiva bilateral (YOSHINAGA-ITANO, Ano 2003 p.68)

Segundo (Habib e Abdelgaffar Ano 2005 p.53)

a perda auditiva é ainda encontrada em associação com doenças presentes ao nascimento como fenilcetonúria, hipotireoidismo, anemia falciforme e deficiência auditiva.

Estudos realizados por Serville et al (2004 p.51),demonstraram que a criança que integra o grupo de risco para desenvolvimento de alterações do aparelho auditivo são aquelas que apresentam qualquer tipo de fator biológico ou ambiental capaz de provocar alterações do aparelho auditivo.

Além disto, de acordo com Granato et al (1997, p.26):

A presença de intercorrências em períodos logo após ou até mesmo durante o nascimento pode possibilitar a ocorrência de iatrogenias, as quais aumentam a predisposição da criança para o desenvolvimento de uma grande variedade de patologias, inclusive as decorrentes das alterações auditivas.

O risco aumentado para desenvolvimento de deficiências auditivas é traduzido pela presença de causas hereditárias, presença de doenças congênitas, anormalidades físicas, acidentes pré-natais ou qualquer outro potente estímulo para o desenvolvimento da surdez.

3.1 Métodos Diagnósticos e de Prevenção da Doença Auditiva

A gravidade ou severidade do distúrbio auditivo adquirido pela criança depende grandemente da constatação precoce (período anterior aos doze meses de idade), o qual deve ser acompanhado de medidas terapêuticas adequadas.

Quando o diagnóstico precoce não ocorre, aumenta-se a probabilidade não apenas de ocorrer deficiência auditiva, mas do comprometimento do desenvolvimento da linguagem, elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, além do processo de escolarização e sucesso no convívio em sociedade.

Contrariamente, segundo Manfredi e Santos (2002, p.73):

Quando efetuado o diagnóstico precoce das alterações auditivas, as crianças com tais alterações apresentam maior possibilidade de evolução, apresentando melhores condições tanto de desenvolvimento escolar quanto desenvolvimento social. Quanto mais precoce for o início do tratamento terapêutico, mais pronunciados serão os benefícios.

A fase inicial da vida, especialmente durante os dois primeiros anos de vida, constitui-se em um período de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades como auditivas e lingüísticas.

Conforme demonstrado por Manfredi e Santos (2002, p.74),

[...] durante o primeiro ano de vida tem-se a progressão da maturação do sistema nervoso auditivo central. Nesta fase, ocorre uma grande variedade de experimentação dos mais variados tipos de sons. Este período representa uma fase de grande plasticidade, constituindo-se em elemento de fundamental importância para o adequado desenvolvimento das habilidades auditivas.

É consenso na literatura médica que quando a deficiência auditiva é identificada ainda no primeiro ano de vida, pode-se conseguir um bom desenvolvimento da linguagem; em contrapartida atrasos no diagnóstico de deficiências auditivas podem acarretar graves prejuízos para o desenvolvimento da criança.

Isto quer dizer que quanto mais precocemente ocorrer à identificação da perda auditiva melhor será o prognóstico para o desenvolvimento da linguagem da criança com este tipo de alteração.

Existe uma grande variedade de fatores preditores de risco para o desenvolvimento de deficiência auditiva, dentre estes, Lopes Filho (1997, p.4) cita:

- Fatores hereditários como, por exemplo, disacusia sensorial;
- Infecções de caráter congênito como: citomegalovírus, herpes, sífilis, toxoplasmose, rubéola, dentre outras;
- Anormalidade na região craniano-facial com acometimento do meato acústico médio e interno;
- Reduzido peso ao nascer, abaixo de 1,5 kg;
- Presença de hiperbilirrubinemia até mesmo em nível extransanguíneo;
- Uso de medicamentos com efeito tóxico da orelha média e interna;
- Meningite bacteriana ao nascimento;
- Apagar em torno de 0 a 4 no primeiro minuto ou 0 a 6 no quinto minuto;
- Necessidade de ventilação por tempo superior a cinco dias;

- Presença de síndromes;
- Etilismo materno ou uso de drogas psicotrópicas;
- Convulsões neonatais;
- Sangramento ventricular;
- Necessidade de permanência em incubadora por período superior a sete dias;
- Consangüinidade materna.

No que diz respeito à atenção primária, esta deverá estar presente antes mesmo da instalação de qualquer tipo de deficiência auditiva.

Para um adequado planejamento de prevenção de enfermidades audiológicas, o programa, segundo Lopes Filho (1997, p.5) deverá apresentar como elementos fundamentais:

- Concientização;
- Orientação da população quanto à prevenção de enfermidade do aparelho auditivo;
- Trabalho em conjuntos de profissionais de saúde e educadores, através do desenvolvimento de palestras educativas, ressaltando os prejuízos resultantes da deficiência auditiva;
- Programas de controle e imunização materna, especialmente para combate de doenças como rubéola, parotidite e meningite;

- Ênfase no cuidado tanto da saúde do gestante quanto do neonato;
- Acompanhamento de recidivas de processos infecciosos principalmente da orelha média da criança durante os primeiros anos de vida.

No que diz respeito à prevenção da deficiência auditiva em nível secundário, de acordo com Gattaz e Cerruti (1994, p.293), deve-se proceder à triagem para deficiências auditivas em crianças logo nos três primeiros meses de vida. Entretanto, percebe-se que a prática desta triagem fica distante do proposto.

Desta maneira, estudos têm evidenciado que a prevenção secundária ocorre em geral após os seis meses de idade (GATTAZ; CERRUTI, 1994; ISAAC, 1999).

No Brasil, segundo Hatszopulus et al (1998, p.403):

O tempo decorrido entre a suspeita da família e o diagnóstico, apresenta um período muito longo. Em geral, os pais da criança desenvolvem suspeita por volta do primeiro ano de vida, entretanto, o diagnóstico só é realizado por volta do terceiro ano, desperdiçando desta forma a principal fase da vida da criança para o desenvolvimento da linguagem.

3.1.1 Técnicas Diagnósticas

As técnicas mais eficazes na detecção precoce de deficiências auditivas em recém-nascidos são as de triagem auditivas e registro das crianças de alto risco para desenvolvimento de deficiência auditiva.

De acordo com Habib e Abdelgaffar (2005, p.840), “é recomendável que esta triagem seja realizada até os três primeiros meses de vida. Em caso de confirmação de deficiência auditiva, os pais deveram receber auxílio educacional pelo menos até os seis meses”.

No programa de detecção precoce o avaliador deverá apresentar alto nível de conhecimento tanto do processo normal de desenvolvimento da audição quanto do método diagnóstico mais apropriado a ser empregado.

Várias técnicas podem ser empregadas para a pesquisa de distúrbios auditivos no recém-nato. Estas técnicas em geral, segundo Basseto e Ramos (1996, p.270) são divididas em dois grandes grupos distintos:

- Triagem auditiva comportamental: se dá através da observação subjetiva, pesquisando-se se há a presença de qualquer mudança no comportamento, especialmente no que diz respeito ao padrão de respostas motoras do recém-nascido, após recebimento de um estímulo sonoro.

Este tipo de técnica apresenta alto grau de aceitação justamente por ser um método de baixo custo e fácil aplicação. De acordo com Pereira (1996, p.44), o principal teste de triagem comportamental é a produção de uma variedade de sons instrumentais, o que poderá desencadear o reflexo cócleo-palpebral.



FIGURA 1. Desenvolvimento da triagem auditiva comportamental.

Fonte: Isaac (1999)

- Triagem auditiva eletrofisiológica: neste tipo de método é realizada uma grande variedade de técnicas que produzem respostas fisiológicas resultante a um estímulo intenso. Os estímulos são aplicados separadamente em cada orelha, em intervalos de cinco segundos, observando-se desta forma as respostas fisiológicas separadamente. Dentre as técnicas fisiológicas mais utilizadas se pode cita: BERA (brainstein evoked responses audiometry) e as emissões otoacústicas.

Deve-se ressaltar que cada técnica apresenta importantes e diferentes aspectos, de forma que uma não substitui a outra, entretanto pode produzir incremento para a avaliação das vias auditivas.

Segundo Granato (1997, p.30), “as técnicas eletro fisiológica se demonstram superiores com relação às comportamentais, devido ao reduzido índice de resultados falso-positivos bem como falso-negativos”.

A técnica mais utilizada neste contexto conforma demonstrada por Santos e Russo (1991 p 132)

Uma vez que a mesma se mostra eficaz em promover estímulo sonoro por toda via auditiva, até o final de sua aferência, o tronco encefálico, podendo desta forma estimar o limiar de sensibilidade auditiva bem como a perfeita integridade e funcionalidade das vias auditivas. A larga empregabilidade deste método deve-se ao fato de o mesmo se apresentar de rápido desenvolvimento, não evasivo, objetivo e de alta precisão.



FIGURA 2. Aplicação do BERA como método diagnóstico de distúrbios auditivos.

Fonte: Isaac (1999)

O registro dos potenciais auditivos evocados do tronco encefálico se apresenta como um importante elemento diagnóstico capaz de determinar tanto a presença da qualidade das respostas neurais, quanto da sensibilidade auditiva.

Entretanto, conforme demonstrado por Hatszopoulos et al (1998, p.407)

O equipamento utilizado para este método diagnóstico apresenta alto custo, além disto, o médico que irá realizar o teste deverá possuir profundo conhecimento do trajeto anatômico e da fisiologia, bem como do processo de maturação do aparelho auditivo. O desenvolvimento deste exame apresenta em média duração em torno de 25 a 30 minutos e caso haja necessidade poderá ocorrer à sedação do paciente.

Segundo Hatszopoulos (1998, p.408):

Para início do desenvolvimento do exame deverão ser colocados eletrodos em locais como couro cabeludo do bebê, bem como nas pontas dos lobos das orelhas externas, em que os mesmos serão utilizados para captação de estímulos em torno de 2000 e 4000 Hz. Entretanto este exame não se mostra eficaz em captar ondas auditivas de baixa frequência. Por esse motivo, a interpretação deste exame deve vir acompanhada pelos resultados de outros exames mais específicos e abrangentes.

Outro método diagnóstico bastante utilizado na avaliação do sistema auditivo é o registro dos estímulos otoacústicos. Estes, segundo Azevedo et al (1995 p.73).

São resultantes da movimentação das células ciliadas no momento em que a cóclea se mostra ativada pela contractilidade das mesmas. Os potenciais apresentados por este exames podem ser do tipo espontâneo ou evocado, uma vez que os espontâneos podem estar presentes no momento da estimulação acústica. Já os potenciais evocados estão presentes em cerca de 98% de indivíduos com ouvidos saudáveis.

FIGURA 3. Desenvolvimento da triagem auditiva eletrofisiológica do tipo emissões otoacústicas.

Fonte: Ribeiro (2001).



De acordo com Deben et al (2003, p.973), as emissões otoacústicas podem ser divididas em três tipos principais:

- Emissões otoacústicas evocadas transientes;
- Emissões otoacústicas resultantes de distorções;
- Emissões oto
- Acústicas por estímulos.

Atualmente, como demonstrado por Deben et al (2003, p.974):

Os tipos de emissões otoacústicas mais utilizadas na detecção clínica são as transientes e resultantes da distorção. Entretanto, as emissões otoacústicas evocadas mais utilizadas para diagnósticos neonatal são as do tipo transientes, especialmente pelo fato de apresentarem maior rapidez na execução.

Em geral, os equipamentos utilizados para desenvolvimento deste tipo de diagnóstico são leves, portáteis e de fácil manuseio, podendo ser facilmente transportado para locais como berçário e unidade de terapia intensiva (UTI).

Segundo Habib e Abdelgaffar (2005), o material se apresenta constituído por uma sonda, conectada a um sistema de amplificação, a qual deverá ser acoplada ao meato acústico externo.

Deve-se ressaltar que o ambiente a ser realizado o exame deverá permanecer em constante silêncio, o qual deverá proporcionar calma e

tranquilidade ao bebê. A presença de determinados fatores, tais como cerumem ou qualquer tipo de corpo estranho podem alterar o resultado do exame diagnóstico.

Atualmente, de acordo com Isaac (1999, p.63):

As emissões otoacústicas evocadas se mostra o mais eficaz método diagnóstico precoce de distúrbios auditivos, uma vez que este exame se encontra envolvido com respostas cocleares sem depender da total maturação do sistema nervoso central (SNC).

3.1.2 Desenvolvimento da Triagem Auditiva Neonatal

Hoje em dia é consenso que o programa de intervenção precoce em situações de distúrbios auditivos deve ter início na própria unidade neonatal, antes mesmo da alta do bebê, especialmente pelas seguintes razões apontadas por Daves e Silvermann (1991, p.80):

- Na fase inicial, logo após o nascimento, o recém-nato dorme na maior parte do dia, situação ideal para o desenvolvimento da triagem neonatal auditiva. Sabe-se que com o avançar do tempo, a medida que se segue o desenvolvimento do bebê, há redução do período de sono e conseqüentemente do silêncio;
- A permanência dos recém-nascidos em unidades neonatais propicia a constante supervisão dos bebês presente nas mesmas. Desta forma, pode-se optar pelo momento mais oportuno para realização da triagem

neonatal auditiva, levando-se em consideração fatores como: sono, data da alta, dentre outros;

- Após a triagem, caso detectado necessidade de acompanhamento fonoaudiológico da criança, este aspecto deverá constar no resumo de alta do recém-nascido, bem como a terapêutica médica em geral;
- A triagem neoanatal auditiva, quando realizada na unidade neonatal, torna o serviço mais agilizado, uma vez que dispensa a necessidade de transporte dos recém-nascidos para outros locais de triagem fora da unidade neonatal;
- Em geral, o ambiente neonatal não apresenta os níveis de ruídos presente na enfermaria;
- Detecção da possível presença de otite, uma vez que em neonatos há presença de uma grande quantidade de vernix no meato acústico.

De acordo com Serville et al (2005, p.57), não se deve realizar a triagem para deficiências auditivas se o local onde a mãe da criança reside não houver serviços capazes de tratar ou prevenir complicações resultantes do distúrbio auditivo.

Os principais aspectos que comprovam a eficiência de um programa de triagem auditiva não são o número de atendimentos realizados, mas a quantidade de avaliações com resultados positivos, ou seja, desenvolvimento de tratamento resultantes da triagem.

É importante ressaltar a importância de acompanhamento de todos os bebês presentes em unidades neonatais de forma a comprovar ou excluir a suspeita de um distúrbio auditivo.

Um estudo realizado por Serville et al (2005, p.58) evidenciou um elevado número de abstenção da mães, especialmente no que diz respeito aos retornos para as triagens auditivas. Este fato reforça significativamente a necessidade do planejamento e criação de programas mais efetivos, para prevenir distúrbios auditivos ou complicações provenientes destes.

É importante ressaltar ainda a necessidade do desenvolvimento de diagnóstico precoce evitando prejuízos funcionais da linguagem resultantes de um distúrbio auditivo. Além disto, quando detectado precocemente tem-se a possibilidade de melhor desenvolvimento da linguagem, do aprendizado e da socialização de crianças portadoras de distúrbios auditivos.

3.2 O Desenvolvimento da Linguagem

A abordagem que embasará a análise de dados naturais da criança antes de ela entrar em contato com a de categoria nominal de gênero na escola é a da Aquisição da Linguagem.

Mais especificamente discutir-se-á os seguintes conceitos: as hipóteses de aquisição da linguagem; as fases da aquisição da linguagem; a influência de fatores ambientais e de uma segunda língua na aquisição da linguagem, além de muitos outros.

O estudo acerca da aquisição da linguagem é muito importante nesta pesquisa, haja vista que crianças que possuem deficiências auditivas, também manifestam problemas com a linguagem oral. Daí a tão usual expressão “surdo-mudo”.

A aptidão do ser humano pela fala parece ser uma atividade física muito simples, porém, não é bem isso que acontece no corpo quando uma pessoa emite um som articulado no qual deseja transmitir uma informação pela fala.

A língua falada deve ser considerada, antes de tudo, uma atividade oral, pois é por meio da linguagem e das articulações e gestos do corpo, em todos os sentidos, que a fala se transmite. A língua oral tem uma capacidade maior para transmitir o que se deseja com maior fator de compreensão do que uma linguagem escrita, pois há um consenso de todo o corpo humano em manipular gestos que ajudam e ampliam na compreensão da mensagem que se quer transmitir. Por essa razão há que se considerar a expressão de que toda escrita é falada e possui uma língua, mas nem toda língua possui uma escrita que a transmite tão bem e qualitativamente para sua compreensão.

Nesse sentido, a fala oral foi estudada por especialistas para poder entender como se dá a construção das palavras pelo ser humano e, ao contrário do que parece, a língua falada tem uma complexa passagem física e, também, ao que se descobriu depois, psicológica para se concretizar.

[...] a palavra é som e sentido, mas, também e principalmente, ela é o âmbito de tudo o que se configura entre um e outro, ela é a própria linguagem. [...] nós que cotidianamente transitamos entre sons e significados, nós que somos também sons e significados. Nosso mais próprio – a voz – transfigura-se em linguagem não por mero acaso do som, mas pelo propósito bastante humano da expressão, da troca e atribuição de significados à vida que se vive. O som da voz enquanto linguagem é uma possibilidade caracteristicamente humana, mas não é

um dado simplesmente natural, - é, sim, a história sempre inacabada de uma elaboração e uma conquista. (PERROTA, MARTZ e MASINI, 1995, p. 14).

Depois da descoberta de todos os conceitos que envolvem a fala humana, descobriu-se que o homem possui um aparelho fonador, ou seja, um conjunto de órgãos que tem a função de fazer com que a pessoa possa ter a capacidade de transmitir sons, de falar e proferir palavras.

Assim, de acordo com Robins (1977 p.39).

A essência da fala é que um ser humano, por meio de movimentos que começam no seu diafragma e envolvem várias partes de seu tórax, garganta e as passagens nasais, cria distúrbios no ar à sua volta, os quais, dentro de uma limitada distância, têm um efeito perceptível nos tímpanos, ou seja, nos ouvidos da pessoa, e, por meio deles, alcança o cérebro da pessoa, e que os ouvintes podem, caso pertençam à mesma comunidade de língua, ou seja, à mesma convenção social lingüística, responder a esses distúrbios ou ruídos também com o processo da fala e encontrar-lhes significado.

Como dito, o ser humano não possui um órgão específico para a fonação, ele tem um conjunto de órgãos que o permite articular falas, o aparelho fonador. Esses órgãos são parte de outros aparelhos provenientes do ser humano, como o aparelho digestório, o respiratório, o circulatório e o sistema nervoso central que, emprestando órgãos uns dos outros pode fazer com que o ser humano elabore os processos de fonação.

De acordo com Oliveira & Brenner (1978 p 54), do aparelho digestório, o ser humano utiliza a faringe, a boca, a língua, os dentes e as

bochechas para processar a fala. Já do aparelho respiratório, ele se utiliza dos pulmões, dos brônquios, da traquéia, da laringe e das fossas nasais. O sistema circulatório propicia a oxigenação e a nutrição do sistema nervoso e dos demais órgãos no momento em que a fala é proferida.

Do sistema nervoso central é que parte o comando do ato da fala humana, pois o córtex cerebral mantém controle sobre os músculos da laringe e, mas especificamente, sobre o funcionamento das cordas vocais, ou pregas vocais (ver Figura 4), bem como sobre os articuladores:

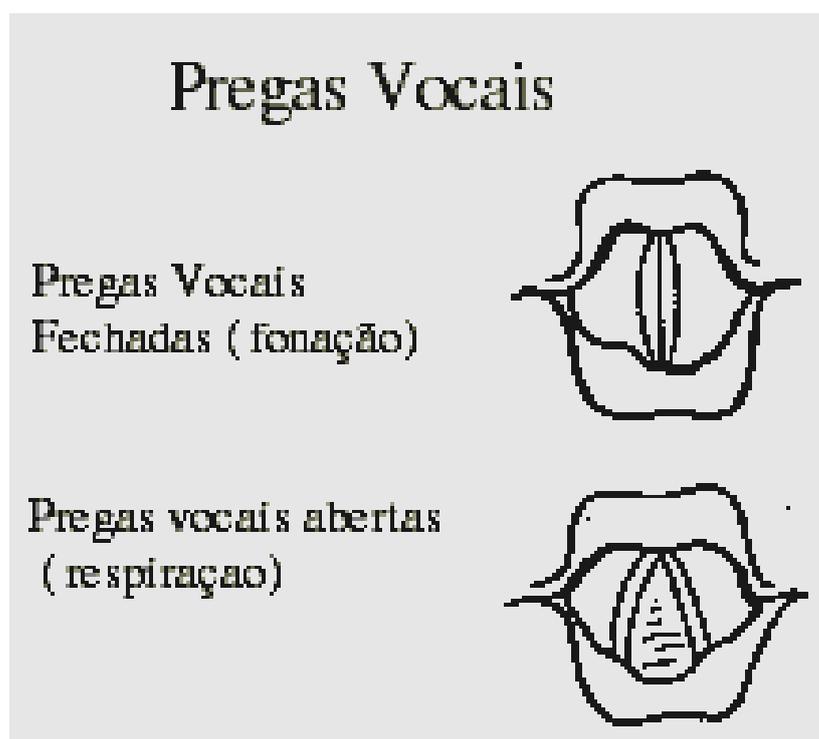


Figura 4 – Pregas vogais

Fonte: Kahle (1966)

Como se pode notar pela figura, o fechamento das pregas vocais implica na transmissão da fala, ou seja, enquanto elas estão fechadas proferem som, já se as pregas vocais estiverem abertas, é o momento em que a pessoa faz a respiração, portanto o som se cessa.

Algo importante para se destacar quanto a esse assunto, é que se ouve falar muito em “cordas vocais”, sendo que o correto é designá-las de pregas vocais, pois se tratam realmente de pregas musculares na garganta.

Robins (1977p 78) acrescenta, ainda, que as partes principais do corpo responsáveis pela produção e diferenciação dos sons da fala, os órgãos vocais ou os órgãos da fala, são muito facilmente acessíveis à observação visual direta por meio de vários inventos que surgiram com a tecnologia da medicina, como os laringoscópios e as fotografias de raios-x. Muitos desses órgãos também são muito conhecidos, como os lábios, os dentes e a língua, pois são visualizáveis a olho nu, e quase todos podem ser descritos em termos do papel que lhes cabe na fala, pelo uso de termos não muito difíceis de serem compreendidos pelos que não são especialistas.

Os processos da fala, segundo o autor, estão sob o controle do falante, já que ele pode escolher entre falar ou não, e do que dizer na sua língua. Além disso, todos têm alguma sinestesia do processo da fala, o que quer dizer, que tem um conhecimento de alguns órgãos envolvidos e o que eles estão fazendo no corpo, e esta sinestesia pode ser desenvolvida por atenção, treino e prática em uma considerável extensão na maioria das pessoas, e em uma bem marcada extensão em algumas:

Os pulmões, auxiliados pela contração do diafragma, dos músculos intercostais e da parede abdominal, impulsionam para cima a coluna de ar existente nos brônquios e traquéia. Essa coluna de ar ao atingir a

glote, é posta em vibração pelas cordas vocais. Produz-se assim um som fundamental que vai aumentar de intensidade e ser enriquecido de harmônicos (sons de frequência múltipla da do som fundamental) adquirindo timbre e qualidade nas câmaras de ressonância supraglóticas, isto é, cavidades faríngea, bucal e nasal. Ao mesmo tempo a língua, o véu palatino, os dentes e os lábios constituem os articuladores que interceptam a coluna de ar em vibração, modelando-a e transformando-a em palavras. (PORTO, 2001, p.310).

Contudo, para se entender melhor como se dá o procedimento da fala, é interessante apresentar, neste momento, o aparelho fonador (Figura 5):

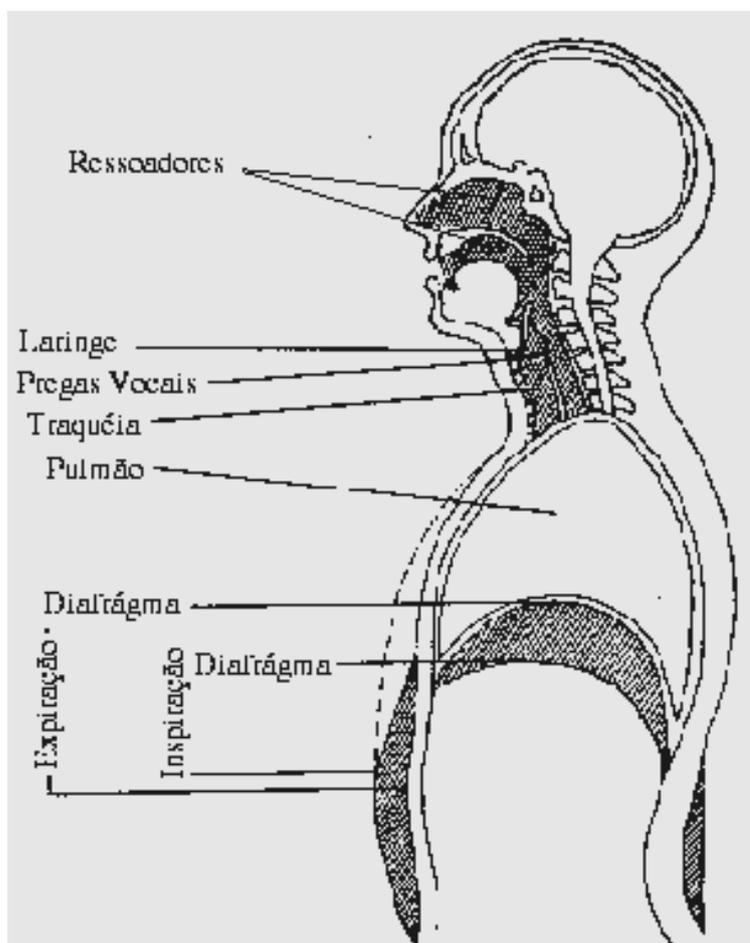


Figura 5 – Aparelho fonador

Fonte: Kahle (1966).

A partir do reconhecimento da posição de cada órgão do aparelho fonador, é possível entender qual a função de cada um para a transmissão de som. Assim, os pulmões são dois órgãos situados na caixa torácica, um do lado esquerdo e o outro do lado direito. Os pulmões funcionam como foles, pois emitem a corrente de ar necessária para a prolação do som. Os brônquios, por sua vez, apesar de aparecerem na figura, são dois canais que conduzem o ar dos pulmões para a traquéia que, se trata de um tubo cartilaginoso que desce ao longo do pescoço, na parte anterior do esôfago, transportando o ar até a laringe. A laringe também se trata de um tubo cartilaginoso, mas se situa na parte superior da traquéia e é o órgão mais importante na produção dos sons, pois nela se situam as “pregas” vocais.

Há também um pequeno orifício piramidal situado entre as “pregas” vocais, muito importantes para a execução da fala, é a glote. Por meio de sua abertura ou de seu fechamento depende a sonoridade dos sons. No momento em que as “pregas” vocais se abrem, a glote está aberta, e é possível a respiração, pois o ar está liberado para passar pela traquéia, mas se a glote estiver fechada, a pessoa não estará respirando, provavelmente ela estará deglutindo algum alimento ou falando. De acordo com Oliveira e Brenner (1978 p99), existe uma glote cartilaginosa, resultante da estrutura cartilaginosa da laringe, e uma glote membranácea.

As cordas vocais, ou melhor, “pregas”, são faixas membranosas que se localizam na laringe e se assemelham aos lábios, porém são internos, cobrindo o músculo vocal e cujas bordas se constituem por um tecido elástico, são os ligamentos vocais. Segundo o autor, existem as pregas vocais superiores ou falsas e as pregas vocais inferiores ou verdadeiras, quando

tensas, vibram e produzem os sons sonoros, já quando ficam frouxas e não vibram, ocorrem os sons surdos.

Além da glote, logo acima das pregas vocais, existe a epiglote, que se caracteriza por uma válvula elástica e cartilaginosa que tem como função básica a interceptação de contato da faringe com a glote no momento da deglutição. Há a faringe também, que é um tubo feito de músculo e de membranas, situado no pescoço com cerca de 15 centímetros de comprimento – média de um adulto normal. A faringe se comunica, na parte superior, com a boca e com as fossas nasais e, na parte inferior, com o estômago e a laringe. Suas paredes compõem-se de músculos circulares e longitudinais que servem no momento da deglutição. Tem a função básica na respiração. Já para a fonação, a faringe é, sobretudo, ressonadora e, ainda, articuladora e condutora do ar.

A boca é o órgão que constitui a articulação do som da fala e da caixa de ressonância, amplia e modula o som. As fossas nasais é a cavidade existente no maxilar superior, no nariz. Assim, quando parte do ar escoar pelas fossas nasais, há uma ressonância nasal.

O cérebro, por fim, sendo o órgão mais importante da estrutura geral do ser humano, também participa do aparelho fonador, possuindo comando da função simbólica da linguagem humana, associada aos atos motores da fala e da escrita e leitura. Sobre todos esses órgãos, vale visualizar a Figura 6:

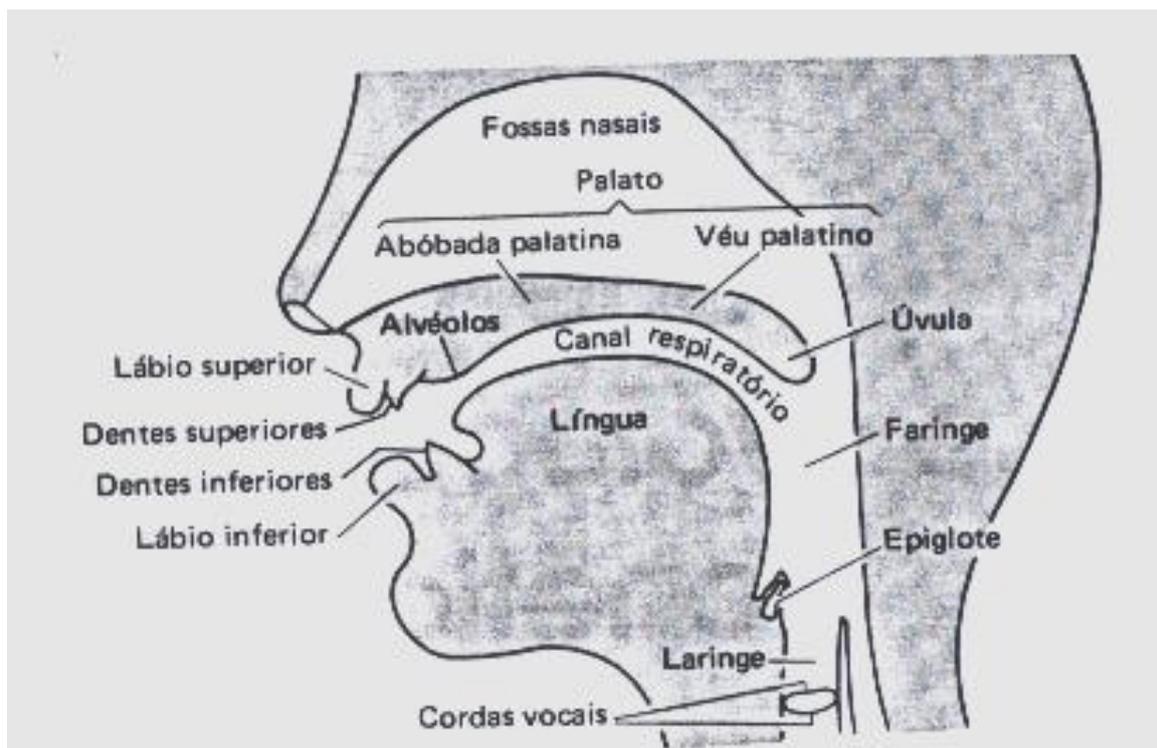


Figura 6 – Órgãos associados à fala

Fonte: Kahle (1966).

Contudo, com o desenvolvimento do conhecimento dos processos envolvidos na articulação, de acordo com Robins (1977 p 87), vem a crescente habilidade para reconhecer e discriminar diferentes sons da fala, os quais não fazem parte da língua própria da pessoa, daquela que ela treinou de ouvido, e um controle prático sobre os órgãos da fala, não apenas no que toca à linguagem materna ou a uma linguagem estrangeira, mas no controle internacional dos órgãos como tais na elaboração de movimentos especiais produtores dos sons da fala de espécies definidas. Essas últimas habilidades, segundo Robins (1977 p89), fazem parte do equipamento e qualificação do

foneticista ou lingüista que tenha desenvolvido este ramo da matéria num alto nível de especialização.

Nenhuma das afirmações precedentes aplica-se na mesma medida aos aspectos físicos e auditivos da fala, pois normalmente, as pessoas não estão conscientes das ondas sonoras como dos movimentos da língua, dos dentes e dos lábios, nem a sua difusão e choque que pode provocar no ouvido do outro são visualmente observáveis sem o uso e a interpretação especializada dos aparelhos apropriados.

Virtualmente, o ser humano não possui a sinestesia auditiva, ou seja, a consciência do processo auditivo fora da percepção do próprio ruído, nem ao menos se pode controlar o processo auditivo ao ponto de ser possível à pessoa ouvir ou deixar de ouvir quando se quer, como se pode fazer com a fala, e a fisiologia e a função do tímpano e dos ossos e das membranas do ouvido interno, associadas a esse processo, são inacessíveis a olho nu e muito menos fáceis de observar através da série de aparelhos que existem cuja operação e entendimento provavelmente são valiosos para quem estuda a língua e os problemas de fala e de audição.

Os lingüistas, na procura de saber mais sobre o que acontece com a pessoa no momento da fala e, os especialistas em surdez, na procura de se integrar sobre o assunto que envolve a fala e a audição, podem e devem se inteirar do trabalho e das descobertas dos especialistas em fonética acústica, em física da transmissão das ondas sonoras e em fisiologia e psicologia da audição, pois para Robins (1977 p 87), isso é um caminho que cabe não só aos

especialistas, mas a quem quer aprender e conhecer sobre o assunto em questão.

Nas próximas subseções, serão apresentadas as fases do processo de aquisição da linguagem pela criança e os modelos teóricos sobre a aquisição da linguagem, respectivamente.

3.2.1 Fases do Processo de Aquisição da Linguagem pela Criança

Fádia Gonzalez Zanini (1988), em sua obra *Aquisição da Linguagem e Alfabetização*, apresenta o fenômeno da aquisição da linguagem como o processo pelo qual a criança adquire os sistemas da linguagem: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático, os quais permitem a criança, por meio da comunidade em que vive desenvolver sua linguagem aproximando-a da linguagem do adulto dessa comunidade.

O estudo da aquisição da linguagem compreende de acordo com Zanini (1988) os seguintes fatores:

- As hipóteses de aquisição da linguagem – seriam as maneiras pelas quais a criança adquire a linguagem;
- As fases de aquisição – seria o momento, o “quando” a linguagem é adquirida;
- A influência de fatores ambientais e de uma segunda língua na aquisição da linguagem, e muitos outros.

Para investigar esses fatores, o estudo da aquisição da linguagem pode ser feito por meio da análise de dados naturais; o pesquisador grava e faz anotações da fala espontânea da criança no momento em que ela se comunica; ou por meio de estudos experimentais; o experimentador leva a criança a produzir determinadas estruturas lingüísticas, escolhidas previamente.

Desde o momento em que nasce a criança responde, por meio de gestos ou balbucios, às falas e intervenções comunicativas provocadas pelos adultos que a rodeiam, pois é natural e essencial que essa comunicação exista para que haja troca de informações entre o adulto e o bebê.

Estudiosos no assunto, como Paule Airmad (1986 p87), dizem haver no bebê uma comunicação pré-estabelecida, chamada de pré-linguagem, a qual designa especialmente essa primeira forma de se comunicar, da qual as crianças pequenas se utilizam.

Essa primeira forma de se comunicar estabelecida por Airmad (1986) está inserida no modelo teórico do Cognitivismo, que será explicitada mais a frente.

Nessa perspectiva, Airmad (1986) salienta:

A linguagem ou a necessidade de se conversar não nasce bruscamente, quando a criança emite sua primeira palavra, mas as formas lingüísticas vêm deslizar em modelos de comunicação ou experiências de comunicação que se elaboram desde os primeiros dias da vida (AIRMAD, 1986, p. 36).

Por isso, uma criança que emite sons e faz gestos não-articulados pode estar querendo se comunicar, pois ela é capaz, desde algumas horas de

vida, de reconhecer as diferenças existentes entre ruídos quaisquer e ruídos da voz humana ou de sons da fala.

A partir de oito ou dez meses de idade, a criança já consegue emitir sons que possuem um ritmo, é a fase em que o bebê produz formas sonoras repetidas, reduplicando as sílabas como “dadada” ou “papapa”. Nesta fase, de acordo com Airmad (1986)

Também é o início das primeiras pronúncias de palavras como “papai” e “mamãe”, pois, segundo ele, as consoantes /p/ e /m/, por serem labiais, são naturalmente mais fáceis de ser pronunciado e conseqüentemente, passível de uma criança pequena emiti-las. Ao mesmo tempo, o som vocálico /a/ é o som que mais aparece combinado com as respectivas consoantes citadas. Assim, não é de se espantar que uma criança por volta de seus onze meses já consiga emitir formas como “papapa” e “mamama”, o que, logicamente, designa o pai e a mãe.

Além desses processos, ocorre também – e é natural – a intervenção do adulto na fala da criança. Ele incentiva e força a criança a falar certas palavras, dialogando com ela. Esse diálogo forçado faz com que a criança adquira as palavras “papai” e “mamãe”, em um primeiro momento, como se fosse um “adulto íntimo”, aquele adulto com quem vive e de quem a todo o momento possui atenção e cuidados.

Assim, como as crianças não têm, ainda, condições de distinguir as pessoas umas das outras, mais tarde, quando desenvolve suas habilidades na fala e reconhece o pai e a mãe como dois seres próximos a ela, é que consegue discernir as palavras papai e mamãe e pronunciá-las.

Além dessas motivações que despertam a criança para a fala, Airmad (1998) destaca outras também importantes nessa fase de aquisição da linguagem:

As primeiras palavras prestam serviço imediato à criança, permitindo-lhe falar de pessoas e de coisas importantes em sua vida: o gato, bebê, dormir, chupeta, água, biscoito, pão, sapatos, mais; elas lhe permitem pedir o que quer (AIRMAD, 1998, p.64).

Assim, por volta dos dois anos ou um pouco mais, a criança já formula suas primeiras frases. Ela não consegue dizer, no entanto, mais de dez palavras seqüencialmente ou em uma mesma enunciação, incluindo “papai” e “mamãe”, conseguindo compreender um número maior. Isso corresponde dizer que, com esse pequeno poder verbal, a criança fala por prazer, pois quer discutir e abrir conversas com os outros, quer fazer comentários, deseja exprimir seus sentimentos.

A faixa etária dos três anos corresponde “à idade de ouro da linguagem infantil” (AIRMAD, 1998: 67), pois é a fase em que se adquirem aspectos do sistema fonético, do léxico e das formas gramático-sintáticas.

O que influencia muito na aprendizagem da língua pela criança, tanto no sistema fonético quanto no léxico e nas formas gramático-sintáticas, é a sua criatividade e o seu interesse em se comunicar, em se expressar diante das pessoas que a rodeiam.

Uma criança com três anos de idade que tem vontade de conversar com adultos, mesmo não sabendo o nome correto dos objetos que quer citar, cria nomes para eles ou, até mesmo, associa os objetos a outros que já conheça e transfere os mesmos signos lingüísticos a eles:

Quando tudo vai bem na cabeça e no mundo da criança, essa sucessão de tentativas, de ensaios e de correções origina esse período extremamente fecundo anterior aos três anos: não podemos mais acompanhar exatamente como isso ocorre. Interpretamos, com nossos referenciais de adultos que conhecem a língua e a gramática, que as aquisições seguem os grandes eixos, como se cada palavra nova de alguma forma encontrasse seu lugar e sua categoria léxica (nome de pessoas, de animais, de roupas, etc.) (AIRMAD, 1998, p. 71).

Ao explicar como funciona, de maneira específica, a linguagem de uma criança aos três anos, Airmad (1998) salienta:

Dizemos que uma criança de três anos cuja linguagem progride normalmente 'fala'. É claro que seu discurso não se parece com o de uma criança de oito ou dez anos, e menos ainda com o de um adulto, mas as estruturas essenciais da língua estão esboçadas nele (AIRMAD, 1998, p. 75).

Nesse sentido, o autor quis explicitar que o discurso de uma criança com faixa etária de aproximadamente três anos, apresenta os elementos essenciais de uma oração: o verbo e o seu complemento e, mesmo sendo mal expressadas, possuem efeito e determinam uma expressão vocabular infantil.

Uma criança interessada e comunicativa, aos três anos, normalmente é um bom interlocutor, formula frases com facilidade e compreende falas essenciais da vida cotidiana. Ela só tem a crescer lingüisticamente; consegue contar histórias que ouviu; tem muito que comentar, dizer; sabe administrar seu discurso, como usar as palavras em determinada ocasião. É comum, no entanto, encontrar crianças com a mesma faixa etária, entre três e quatro anos, que apresentam níveis diferentes de fala.

Segundo Airmad (1998 p123), esse grupo de crianças que apresenta maior dificuldade em se comunicar é o alvo que os educadores, em uma

instituição de ensino escolar, devem buscar atingir, para tentar fazê-las crescer e acompanhar o ritmo das outras.

A criança que já atingiu a fase dos três anos não se refere a si mesma com o nome próprio, mas com o pronome pessoal “eu”. Isso significa algo muito importante para identificar em que nível uma criança de três anos está:

[...] uma criança de três ou quatro anos que utiliza apenas seu nome próprio para falar de si mesma e não diz “eu” ou que só fale justapondo as palavras, no tocante ao manejo da linguagem, está no nível de uma criança de dois anos. Para compreender melhor essas crianças com dificuldade devemos prestar muita atenção à formação “normal” da linguagem. (AIRMAD, 1998, p. 79).

Analisando a citação, pode-se compreender como é fundamental a aquisição da linguagem pela criança até três anos de idade, pois é até esta idade e, a partir dela, que as características da linguagem infantil são construídas e evidenciadas.

Após os três anos, a criança com aprendizagem “normal” da linguagem já consegue lidar com as marcas de posse, como: “É meu”; “É seu”, e consegue utilizar as marcas de negação: “não”, “não quero”. Comparando com a fase do primeiro ano de vida, a criança conseguiria, com algum esforço, somente um gesto para mostrar marcas de negação em sua fala, o que seria um movimento horizontal de vai e vem da cabeça ou apenas um esboço de palavra, simbolizando um “não”.

Nessa fase, a criança também consegue utilizar, com dificuldade, advérbios e preposições. Airmad (1998 p.187)

Comentam que a criança não compreende ainda o uso de advérbios como marcas de tempo e espaço por estarem reunidos em pares ou seqüências semânticas. Apenas por volta dos cinco ou seis anos é que a criança adquire essa noção, pois precisa adquirir o sentido dos termos temporal-espaciais para poder aplicá-los na fala. Conseqüentemente, para que haja uma compreensão exata das noções de advérbio, as crianças devem compreender também as formas verbais. Porém, nessa idade de aquisição da linguagem, as noções de formas verbais ainda são vagas, pois utilizam o passado e o futuro raramente e com dificuldade. Em seus discursos, as crianças utilizam freqüentemente o presente, pois vivem nele e é nele que os acontecimentos têm maior sentido para elas.

Para Airmad (1998 p135), é possível observar e dizer que em todas as idades as crianças têm dificuldade na conjugação dos verbos, pois elas sabem que existem “armadilhas” nas conjugações verbais.

Enfatizando a Categoria Nominal de Gênero, Airmad (1998 p 87)

Conclui que as crianças entre cinco e seis anos precisam reparar na estrutura e na utilização correta dessa categoria, além da necessidade dos adultos orientá-las, podendo, assim, aplicar na fala a forma correta da utilização de gênero:

São suficientes algumas reprises corretas do adulto para que tudo fique em ordem. Não existe nada de anormal no fato de a criança demonstrar algumas confusões aos cinco ou seis anos; com freqüência ela as corrige sozinha, divertida, percebendo logo a incongruência do que disse. Algumas debatem em referenciais mais vagos: “Quando há muitas vacas, a gente diz: cavalos?” (AIRMAD, 1998, p. 86).

É importante que a criança faça a auto-correção gramatical, pois, por ainda estar em processo de aprendizagem da língua e de suas estruturas gramaticais, a criança necessita, além da auto-correção, da ajuda de adultos para que adquira essas estruturas gramaticais da língua.

A partir desse aspecto, Yavas (1988 p 126) , professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, defende que o desenvolvimento da linguagem pela criança não é sanado por volta dos cinco anos. Embora haja um consenso de que até essa idade é bastante visível a aquisição de uma parte considerável da linguagem, esse processo de aquisição continua até a puberdade.

Ainda, para Yavas (1988 p.82).

Uma criança de até cinco anos tem dificuldade em aceitar que um signo lingüístico pode possuir mais de um significado, portanto negam, ou melhor, rejeitam a polissemia, a homonímia e a sinonímia – elementos gramaticais que demonstram o aparecimento complexo de mais de um significado para um mesmo signo lingüístico – dentro do uso da língua.

Dessa forma, segundo Yavas (1988 p.96).

Podem-se dizer por meio dessas afirmações que a criança desta faixa etária pronuncia muitas palavras sem conhecer evidentemente qual ou quais os sentidos completos que elas podem conter.

Em suma, essa subseção apresentou as fases do processo de aquisição da linguagem pela criança de acordo com Airmad (1980), mostrando as características próprias de cada uma das fases. Na próxima subseção,

serão apresentados alguns modelos teóricos que discutem a aquisição da linguagem.

3.2.2 Modelos Teóricos sobre a Aquisição da Linguagem

Os modelos teóricos referentes à aquisição da linguagem, segundo a obra *Aquisição da Linguagem e Alfabetização*, de Fádía Gonzales Zanini (1988), são as seguintes: Imitação, Reforço, Inatismo e Cognitívismo.

A Imitação é uma teoria que tenta explicar o processo pelo qual a língua é adquirida. Segundo essa teoria, a criança adquire a linguagem ao pronunciar palavras que já ouviu, ou seja, ela imita a enunciação de outrem e, assim, adquire a linguagem. A capacidade de compreensão e produção da linguagem são processos complexos que envolvem, no entanto, uma série de noções lingüísticas:

Essa imitação seletiva mostra que o processamento da fala adulta feito pela criança tem como base a própria fala infantil e que, embora a imitação possa auxiliar a aquisição da linguagem, não possibilita o desenvolvimento dos mecanismos necessários para a compreensão e produção de enunciados cada vez mais complexos (ZANINI, 1988, p. 48-49).

De fato, a criança não emite exclusivamente tudo o que ouve, ela “filtra” aspectos da linguagem que já conhece para realizar sua enunciação. Essa seleção de imitações feita pelas crianças demonstra que o processamento da fala adulta é uma resultante da progressão da linguagem infantil. Assim, como exposto acima, nas palavras da autora, embora a teoria da Imitação possa ser base de auxílio para a aquisição da linguagem, não é

satisfatória para possibilitar o desenvolvimento dos mecanismos necessários para uma compreensão e produção de enunciados complexos.

3.2.3 Teorias da Linguagem

O Reforço é uma teoria da aquisição da linguagem que defende a boa ou má recepção dos enunciados infantis pelos pais. Segundo essa teoria, quando a criança emite um enunciado dito “correto” pelos pais, essa criança recebe um reforço positivo por parte deles. Conseqüentemente, se a criança pronuncia algo “errado”, ela recebe um reforço negativo por parte dos pais.

Os pais realmente influenciam no aprendizado da língua e linguagem pela criança, porém, raramente a corrigem e, quando isso acontece, geralmente a correção está ligada ao fato de o conteúdo da mensagem estar incoerente e não ao fato da linguagem estar sendo emitida com erros na forma. Essa teoria como a teoria da Imitação não demonstra o modo como a criança desenvolve as estruturas mais complexas da fala a partir de estruturas simples.

O Inatismo é a teoria da aquisição da linguagem que defende a idéia de que a criança nasce com uma capacidade inata de se comunicar por meio da linguagem, e que essa capacidade de comunicação é exclusiva do ser humano. Essa teoria tem como base algumas evidências, como: 1) o padrão da fala humana é determinado pelo equipamento biológico do homem; 2) existe uma matriz biológica que remete a fala para um determinado modo; 3) o homem possui um impulso inato para a fala; 4) a aquisição da linguagem não resulta de treinamentos, pois os processos educacionais são diferentes em cada cultura; 5) o organismo humano está programado para a linguagem.

A teoria do Inatismo falha no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, pois não se concebe a linguagem como um elemento independente do desenvolvimento cognitivo geral. É convincente, no entanto, por reconhecer a importância do papel da criança no processo de aquisição da linguagem, uma vez que a considera o elemento base do processo, ou seja, a criança é o ponto referencial do processo de aquisição da linguagem, pois são ações inerentes a ela que causam reações e o desenvolvimento da fala.

O Cognitivism é a teoria na qual, diferentemente das apresentadas, nas quais a aquisição da linguagem está relacionada à maturação do cérebro, o desenvolvimento da linguagem é determinado pelo desenvolvimento cognitivo, Fontana (1997 p. 138)

Ao considerar os estudos de Jean Piaget em Psicologia e trabalho pedagógico (1997 p. 92).

Coloca a noção de desenvolvimento cognitivo. Trata-se do processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem progressivamente, através de uma contínua interação entre o sujeito e o mundo externo, dividido em períodos que obedecem a uma seqüência invariável: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Dentre esses períodos, o período que compreende o aparecimento da linguagem na criança é o primeiro, o sensório-motor, que marca basicamente os dois primeiros anos de vida da criança.

Nessa fase, a criança inicia um dos pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem, a representação simbólica: por meio de símbolos, a criança já tem noção para resolver alguns problemas. É comum ver uma criança brincando com objetos quaisquer e denominando-os como se

fossem pessoas ou mesmo dando características de outros seres a esses objetos.

Dentre as teorias de aquisição da linguagem, a que mais convence psicologicamente, é a teoria cognitivista, pois é mais coerente com os conhecimentos atuais de especialistas em linguagem, principalmente por estar ligada à cognição. Há, no entanto, objeções a essa teoria.

Uma delas é que as interpretações que a criança faz de seu ambiente não bastam para que se formem as categorias lingüísticas, ou seja, muitas categorias semânticas são decorrentes da organização da linguagem e não da organização dos conceitos.

Outra objeção é que ela não explica porque as crianças podem aprender novas formas lingüísticas para explicar um conceito que já tenha uma forma lingüística formada em sua mente.

Apesar dessas objeções, segundo a autora, essa teoria é a mais condizente sobre a aquisição da linguagem pela criança:

Apesar dessas e de outras objeções, poder-se-ia dizer que no estágio atual da pesquisa sobre aquisição da linguagem, a explicação elaborada pelos proponentes da teoria cognitivista é a mais aceita e a que tem merecido maior número de investigações (ZANINI, 1988, p. 53).

Um esquema montado pelo estudioso em linguagem, Bloom (apud ZANINI,(1988 p 139), mostra o desenvolvimento da competência lingüística como resultado da interação do desenvolvimento cognitivo, da experiência lingüística e da experiência não-lingüística:

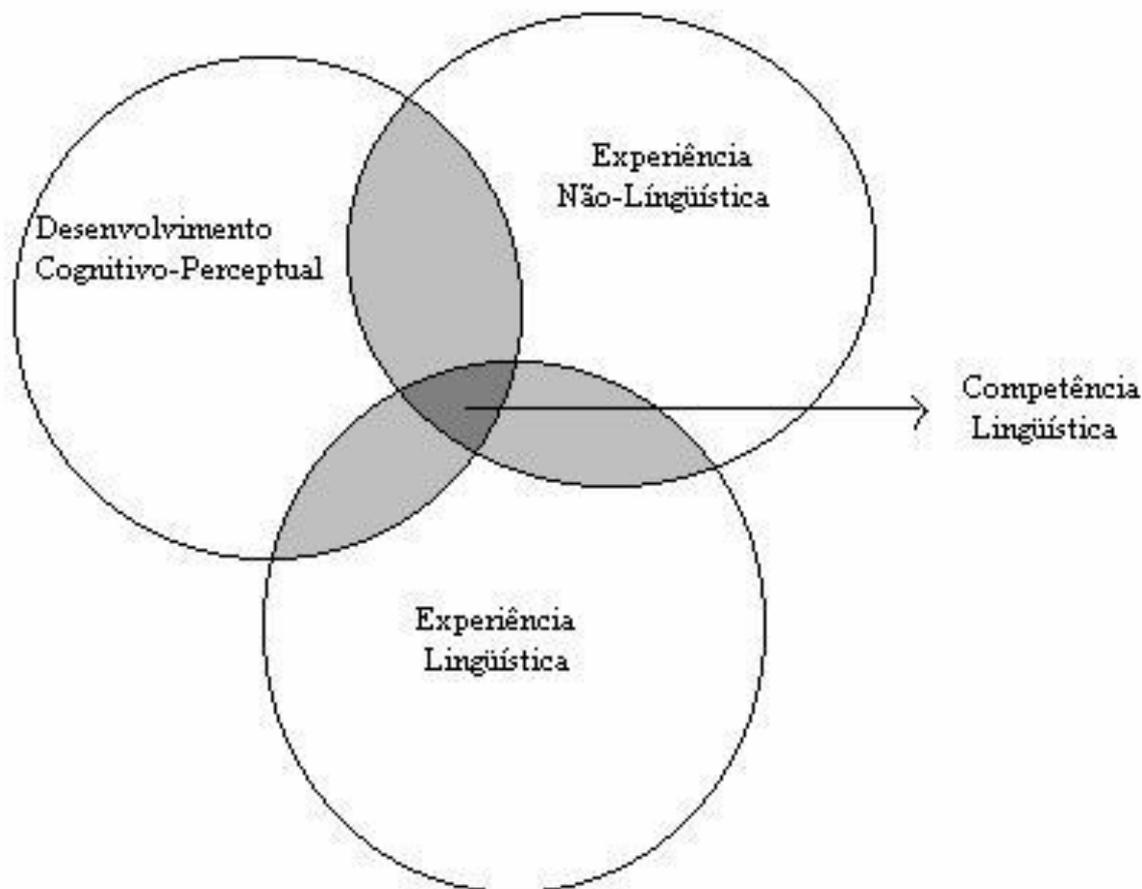


Figura 7 – Desenvolvimento da competência lingüística

Fonte: Bloom (apud ZANINI, 1988 p.156)

A sobreposição desses três elementos mostra o que a criança sabe sobre a língua e que um elemento depende do outro para que a competência lingüística da criança se desenvolva. Assim, se apenas dois desses elementos estão sobrepostos, a competência lingüística não é realmente efetuada:

A interseção desses três componentes mostra o que a criança sabe sobre a língua e a sobreposição de apenas dois deles não resulta na competência lingüística. Com o movimento de cada um dos componentes, as áreas de interseção se sobrepõem progressivamente e mostram o desencontro entre a expressão lingüística e o desenvolvimento cognitivo muitas vezes observado durante o desenvolvimento da linguagem infantil (ZANINI, 1988, p. 54).

Analisando o processo esquemático de Bloom e a inserção desse processo pela autora em seu trabalho, observa-se que o esquema, em termos gerais de análise, evidencia que o processo de aquisição da linguagem não é algo simples e que independe de fatores a ele relacionados, mas que se trata de um processo complexo por estar condicionado a três componentes indispensáveis ao desenvolvimento mental e físico de um ser humano.

Cogitando, ainda, sobre a perspectiva da aquisição da linguagem, vale mencionar a concepção de Lev Semenovich Vygotsky. Na obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (1993 p.93)

Menciona seu parecer sobre a relação existente entre pensamento e fala nos estágios iniciais da vida humana.

Segundo Vygotsky (1993 p.123), a ligação entre o pensamento e a palavra não acontece de forma simplificada. Conforme o pensamento e a fala evoluem, há um desenvolvimento natural da criança, as quais se conectam pensamento e fala em uma noção única e complexa, ou seja, o processo pelo qual se desenvolvem pensamento e fala não pode ser independente.

Para explicar essa dependência, Vygotsky (1993 p.107) defende a idéia de que a relação entre pensamento e palavra é um processo de movimento contínuo de “vaivém” do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento:

Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema (VYGOTSKY, 1993, p. 108).

O primeiro ponto importante que esse estudo revela é a noção da diferença entre a fala em seu aspecto interior (semântico e significativo) e em seu aspecto exterior (fonético). A fala é uma unidade complexa, por isso há essa relação de diferença entre o aspecto interior e o exterior, apesar dos dois aspectos funcionarem juntos.

Para exemplificar essa noção de distinção, Vygotsky (1993 p. 97) atenta para, quando a criança passa a dominar a fala exterior, nesse momento ela passa a associar duas ou três palavras a uma já conhecida. Assim, começa por aprender frases simples até as mais complexas, indo da parte para o todo, chegando, então, à fala coerente.

Por outro lado, para a criança dominar a fala interior, ela parte do todo, ou seja, de um complexo significativo, para a parte, que são as unidades semânticas separadas:

Por outro lado, para a criança dominar a fala interior, ela parte do todo, ou seja, de um complexo significativo, para a parte, que são as unidades semânticas separadas:

Os aspectos semântico e externo da fala seguem direções opostas em seu desenvolvimento – um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra (VYGOTSKY, 1993, p. 109).

É preciso salientar que, realmente, os aspectos interiores e exteriores da fala, para Vygotsky (1993 p.192), não coincidem em seus desenvolvimentos, mas não é correto afirmar que são independentes entre si. É essa diferença que os une, pois a palavra é a expressão do pensamento.

Dessa forma, sobre os modelos teóricos de aquisição da linguagem, é possível perceber que existem várias teorias sobre esse assunto e que cada teoria se fundamenta em pontos de vista diferentes, apresentando, maneiras diferentes de investigar a aquisição da linguagem em crianças a partir de três anos de idade.

Assim, Piaget e Vygotsky propõem a investigação da aquisição da linguagem a partir da cognição, ou seja, tendo a palavra como expressão do pensamento, toda manifestação lingüística, vista pelo interior (semântico e significativo) e pelo exterior (fonético), será a expressão da estrutura da linguagem adquirida pelo falante, o que implica dizer que esses dois estudiosos associam o pensamento, a cognição com a aquisição da linguagem.

Os problemas da linguagem tornam difícil a comunicação da criança com seus coleginhas, professores dificultam também sua vida em sociedade e sua aprendizagem escolar. Se a criança surda não for muito amada e não receber bastante dedicação, poderá também, manifestar problemas emocionais.

O próximo capítulo abordará a inclusão do aluno surdo na escola regular, tendo em vista que o maior problema enfrentado na inclusão da criança surda refere-se à comunicação.

4. A INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ

A escola, depois da família, é o espaço fundamental para o processo de socialização da criança. A oportunidade de convívio com pessoas não

portadoras de deficiência torna possível uma vida de normalidade para o portador, que, a partir desse convívio pode se perceber como uma pessoa também capaz de desenvolver inúmeras aptidões.

A segregação vivenciada por tais indivíduos, em consequência da não aceitação e da dificuldade de crianças e adultos em lidar e conviver com eles, justifica-se também pela desinformação generalizada da sociedade em relação às deficiências.

A verdade é que, quanto mais cedo se estabelecer essa integração, tanto melhor e mais fácil será para as crianças portadoras e as não-portadoras de deficiência auditiva experimentarem de forma positiva e proveitosa essa convivência.

Contudo, não é tarefa simples conseguir um contexto efetivo de integração. O desconhecimento e o consequente medo por parte das pessoas de um modo geral tornam-se um verdadeiro obstáculo à concretização desse ideal.

Conforme cartilha da Secretaria de Educação do Mato Grosso:

[...] as diferenças entre as crianças não são, na maioria das vezes, respeitadas nem pelas famílias, onde os pais costumam estabelecer comparações entre os filhos e muito menos no sistema de ensino, onde os programas são rígidos, preestabelecidos. Espera-se que o aluno seja capaz de aprender o que o professor lhe transmite, ao invés de receber instrumentos para construir o seu próprio conhecimento, de acordo com suas possibilidades de aprendizagem (Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/publicacoes/word/especial/capitulo3.doc>>. Acesso: 23 maio 2007)

A formulação de novos métodos de ensino, portanto, seria o primeiro passo necessário no sentido de adaptar os deficientes auditivos no ensino

regular. Caberia então aos profissionais da área de educação regular e unificar o método de educação comum e especial.

Uma das propostas apresentadas pela UNESCO, é baseada na prática da interatividade,

[...] em vez de proporcionar experiências de aprendizagem separadas para grupos de crianças “especiais”, os professores das escolas regulares devem procurar maneiras eficazes de proporcionar um currículo comum que leve em conta as diferenças individuais dos alunos (UNESCO, 1990, p.26).

Dessa forma, certamente, seria possível ter uma maior diversidade de conhecimentos, um rendimento no aprendizado e, conseqüentemente, um melhor processo de integração escolar e social. A convivência e a cooperação mútua proporcionariam para tais indivíduos um ambiente rico em estímulos, permitindo-lhe uma vida social mais saudável. E, ao mesmo tempo, possibilitaria às crianças não portadoras de deficiência, um desenvolvimento mais humano, uma capacidade maior de conviver com as diferenças, bem como ter a sensação de ser útil a alguém.

Muitas vezes, por falta de informação ou por puro preconceito, a sociedade separa os deficientes dos não-deficientes, e os coloca na posição de seres humanos incapacitados, fazendo com que carreguem um estigma, sendo tratados de forma discriminada. A escola especial teria o objetivo de atender às necessidades específicas dos alunos, no entanto a mesma acaba segregando tais crianças, que por sua vez vão se sentindo diferentes, dignos de pena, por não se identificarem como parte da maioria.

A integração do aluno com surdez na escola regular, apesar de possuir algumas desvantagens e conviver com a falta de recursos, ainda é

reconhecida como a maneira mais importante e eficaz de socialização, pois sabendo-se que a escola é o primeiro palco de socialização após a família, torna-se imprescindível que todas as crianças, sejam normais ou portadoras de necessidades especiais, tenha a oportunidade de interagir no mesmo ambiente, a fim de que não se sintam inferiores e também para que estabeleça-se o respeito às diferenças

A família tem um papel importantíssimo nesse processo, que é o de apoiar, incentivar e lutar pelos direitos de seus filhos junto à escola e a sociedade.

Segundo Galvão Filho (2001, p.24):

Ao ingressarem no sistema educativo tradicional, regular ou especial, as crianças com necessidade educacionais especiais, freqüentemente, vivenciam interações que reforçam uma postura de passividade diante de sua realidade e de seu meio ambiente, sendo submetidas, a um paradigma educacional no qual elas continuam a ser objetos e não sujeitos de seus próprios processos. Esses paradigmas ao contrário de educar para independência, para a autonomia e liberdade no pensar e no agir, reforçam esquemas de dependência e submissão. Os alunos são vistos e tratados como receptores de informações e não construtores de seus próprios conhecimentos.

As crianças com deficiências auditivas apresentam dificuldades que limitam sua capacidade de interação. Essas dificuldades podem inviabilizar a estas crianças o desenvolvimento de habilidades que constituem-se no alicerce do seu processo de aprendizagem.

A criança com deficiência, física sensorial ou mental, por suas próprias limitações motoras ou sociais, agravadas por um tratamento paternalista e que não valoriza suas potencialidades, quase sempre cresce com uma restrita interação com o meio e a realidade que a cerca.

Se a criança não for estimulada de maneira adequada, passa a assumir uma posição passiva frente à realidade, e na capacidade de solucionar seus próprios problemas do dia-a-dia, tornando-se limitada e dependente de outras pessoas para resolver seus problemas e pensar por ela.

Devido às dificuldades e atrasos que as crianças com deficiência auditiva apresentam em seu desenvolvimento global, faz-se necessário, segundo:

[...] oferecer-lhes um ambiente de aprendizagem que os ajude a abandonar essa postura passiva de receptores de conhecimento, um ambiente onde sejam valorizados e estimulados as suas criatividade e iniciativas, possibilitando-lhes uma maior interação com as pessoas e com o meio em que vivem, partindo não de suas limitações e dificuldades, mas da ênfase no potencial de desenvolvimento de cada um, confiando e apostando nas suas capacidades, aspirações, crescimento pessoal e integração na comunidade. A partir daí, com a educação inclusiva, tem-se uma iniciativa que implica num processo contínuo de melhoria da escola com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a aprendizagem e a participação de todos os alunos no seio de sua comunidade (Disponível em: <<http://www.dgfdc.min-edu.pt/inovbasic/proj/inclusivas/index.htm>>. Acesso: 13 maio 2007).

As escolas inclusivas são organizações de aprendizagem, em permanente construção e movimento, são escolas abertas para todos, onde todos aprendem juntos quaisquer que sejam as suas dificuldades. São escolas que encaram a tarefa educativa com base numa abordagem curricular adequada. Segundo Ainscow (1999):

Todo e qualquer aluno pode experimentar dificuldades em algum momento do seu processo de aprendizagem. As dificuldades experimentadas pelos alunos no seu processo de aprendizagem são encaradas como uma fonte de conhecimento e de aperfeiçoamento das práticas (Disponível em: <<http://www.dgfdc.min-edu.pt/inovbasic/proj/inclusivas/index.htm>>. Acesso: 13 maio 2007).

A questão da inclusão de crianças com deficiência auditiva insere-se no contexto das discussões cada vez mais evidentes relativas à integração de pessoas portadoras de deficiências enquanto cidadãos, em seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social.

4.1 A Cultura Surda

As pessoas com surdez, que militam politicamente com o objetivo de ter seus direitos lingüísticos e de cidadãos respeitados, estabelecem uma distinção entre surdez e deficiência auditiva.

Segundo Quadros (1997, p.26):

A palavra deficiente estigmatiza a pessoa porque mostra sempre o que ela não tem, em relação às outras e, não, o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas. Ser surdo é saber que pode falar com as mãos e aprender uma língua oral-auditiva através dessa. É conviver com pessoas, que num universo de barulhos, deparam-se com pessoas que estão percebendo o mundo através da visão e isso, os torna diferentes e, não necessariamente deficientes.

A diferença está no modo de apreender o mundo, que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sócias interativas e a este modo de vida está sendo denominada Cultura Surda. Constitui esta cultura.

A família: diante da necessidade de comunicação os surdos estabelecem com a família, um sistema gestual que possibilita naturalmente a compreensão de coisas básicas. Por isso, é muito importante que a família aprenda a Língua de Sinais.

A escola: é na escola que a criança surda, juntamente com outras crianças surdas, passa a conviver naturalmente com a LIBRAS e vai de maneira natural enriquecendo e dando significado a sua própria linguagem. A criança surda é capaz de compreender e aprender todos os conteúdos assim como a criança ouvinte. Basta que seja estimulada.

Associação de Surdos: Neste espaço jovem e adulto surdos estabelecem intercâmbio cultural e lingüístico e fazem uso oficial da LIBRAS. Não tem por objetivo segregar, mas reunir pessoas que têm interesses em comum.

Mundo: lugar onde a linguagem é o fenômeno da comunicação, e onde a riqueza cultural é partilhada entre os envolvidos no processo de educação e comunicação.

Soares (1997,p.2) que:

O maior instrumento da globalização cultural na sociedade tem sido certamente o conjunto das redes de comunicação de massa. A abrangência, extensão e eficácia dessas redes estão na raiz das maiores transformações na virada do século.

Diferença: Do ponto de vista da saúde, não há problemas que diferenciem surdos de ouvintes. O erro social "surdo-mudo" é dado ao fato de que convivem num silêncio rotulado pela própria sociedade.

Uma comissão para a educação dos surdos, da [Organização das Nações Unidas](#) para a Educação, a Ciência e a Cultura, declarou: "Não se pode mais negligenciar a língua de sinais, nem evitar participar ativamente no seu desenvolvimento em programas educativos para os surdos." É preciso que se diga, porém, que seja qual for o método de educação escolhido pelos pais para a criança Surda, a plena participação tanto do pai como da mãe no desenvolvimento da criança é de crucial importância.

Deficiente auditivo é o termo usado dentro das políticas educacionais, com os quais técnicos e profissionais se referem à pessoa surda, demonstrando a força do preconceito social.

4.2 Interações entre Surdos e Ouvintes.

Não é fácil para o ouvinte entrar no mundo do surdo, assim como não é fácil para o surdo entrar no mundo do ouvinte, pois cada um tem sua própria língua e diferentes concepções de mundo. Para que um não se sinta estrangeiro no mundo do outro, é necessário que se aceitem mutuamente, se respeitem como pessoas dignas.

Para entrar no mundo dos surdos é preciso fazer-se surdo com os surdos, isto é, ir ao seu encontro, amar muito e usar a Língua de Sinais. É necessário relaxar, gostar de comunicar-se com os surdos de uma forma serena, tranqüila, lúdica, afetiva.

O mundo fora da escola e da defesa do lar muitas vezes não será fácil para o surdo. A sociedade vai exigir sua contribuição, por isso, é necessário que desde cedo, preparemos a criança para defender seu lugar na sociedade: com amor recebe tarefas, com carinho é solicitada, com responsabilidade faz seu trabalho, com respeito é ensinada a fazer escolhas. Ela tem o direito às nossas respostas corretas e a todo o nosso amor.

O mundo do surdo é difícil, mas pode se transformar se entramos nele para dar um pouco mais de amor, carinho e diálogo. Estaremos favorecendo o reconhecimento e a valorização da dignidade que a pessoa surda tem na sociedade em que vivemos.

A família deve ser paciente, aceitando a orientação que a escola especial lhe der, ao mesmo tempo em que essa escola deve ter muita segurança no momento em que deve começar o trabalho com a família, na procura desta integração. Este deverá ser um trabalho conjunto da escola e da família, onde a escola especial desenvolve um papel extremamente importante, já que não tem apenas a tarefa de integrar a criança, mas, sobretudo deve ter a preocupação de acompanhar a família, orientando-a todo o tempo, para que esta não se torne ansiosa, dificultando então o processo da integração.

Segundo Couto (1985, p.78):

São vários os fatores que vão influenciar diretamente no processo de integração. O grau e o tipo de perda auditiva, a idade em que esta ocorreu, e a época em que o deficiente auditivo começou a ser estimulado, são, os fatores mais importantes, que determinam o momento certo da integração.

Em geral, se a criança começa mais cedo a freqüentar a escola especial terá chances de ser integrada em classe comum mais cedo. Se começar o trabalho numa fase de Estimulação Precoce terá condições até mesmo de freqüentar a pré-escola comum, paralelamente ao trabalho realizado na escola especial, sem grandes problemas.

Quando a criança está passando por este tipo de experiência é necessário que tanto a Escola Especial quanto a família estejam atentas para a atuação da criança. Se esta dá sinal de cansaço ou demonstra não estar interessada pelas atividades, é hora de rever o esquema de atendimento e analisar o que deve ser modificado, em benefício da própria criança. Às vezes, basta diminuir o tempo de permanência na escola comum, deixando espaço para a criança descansar um pouco mais, ou ter um tempo maior para brincar e tudo poderá ser resolvido.

É sabido que a estimulação é necessária, mas não se pode esquecer que, antes de surda, ela é apenas uma criança, e merece ser respeitada em suas necessidades.

Esta é uma fase em que o trabalho da escola especial é mais importante do que o da classe comum, na medida em que trabalha um conteúdo específico, necessário para o desenvolvimento da criança. Se for de todo imprescindível optar por uma das duas escolas, é hora de deixar o aluno com surdez apenas no atendimento especial, deixando a tentativa de inclusão para uma fase posterior.

Os problemas surgem, em geral, na fase de alfabetização, quando a criança com problemas de audição necessita de um tempo maior e de mais atenção para que não seja prejudicada, no que se refere à aprendizagem. O ideal é que comece a ser integrado depois de já ter adquirido a linguagem básica de compreensão (LIBRAS), apresentar uma emissão compreensível, sabendo ler e escrever o suficiente para ser integrado, realmente.

Acredita-se que o caminho para a educação do aluno surdo seja o da “Poliglossia”.

4.3 A Pedagogia e as Abordagens Educacionais para os Surdos

A educação de pessoas com surdez apresenta desenvolvimento em diversas áreas, sendo necessário investigar as vantagens e desvantagens em cada uma delas, haja vista as características inerentes aos alunos surdos.

A questão central é encontrar um canal de comunicação eficiente para favorecer a interação entre o objeto de conhecimento e o meio, favorecendo a aprendizagem que, segundo Vygotsky (1998, p.26), se dá na interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, isto é, a relação entre O sujeito ensinante e o sujeito aprendiz.

É através da comunicação que se pode estimular a zona de desenvolvimento Proximal, para que se ocorra o aprendizado no momento em um adulto desafia o aprendiz com questionamentos ou pequenos problemas levando o mesmo a um desempenho além de sua estrutura de pensamento. A linguagem é muito importante para esta construção.

REGO, (2000, p.58)

“O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.”

Considerando que a surdez impede a aquisição da linguagem oral e comunicação eficiente várias, abordagens educacionais que foram desenvolvidas.

4.4 Métodos

Há vários métodos para o desenvolvimento da linguagem de portadores de necessidades especiais auditivas empregados no Brasil:

Método oral unissensorial – usa apenas a pista auditiva. Por meio do aparelho auditivo, integra a audição à personalidade da criança com perda auditiva; não enfatiza a leitura labial, nem utiliza a língua de sinais.

Exemplos: método Pollack e método Perdoncini.

Método oral multissensorial – usa todos os sentidos: audição com apoio de aparelhos auditivos, visão com apoio da leitura labial, tato, etc.;

Segundo Roger D. Freeman (1980 p122).

a comunicação total incorpora o desenvolvimento de qualquer resíduo auditivo, para melhorar a linguagem oral e a linguagem labial, utilizando para isso prótese auditiva ou outro sistema de amplificação.

Método de comunicação total:

É uma filosofia, não simplesmente um outro método, cuja premissa básica é utilizar tudo o que seja necessário para o indivíduo com deficiência auditiva como meio de comunicação: oralização, prótese auditiva, gestos naturais, linguagem de sinais, expressão facial, alfabeto digital, leitura labial, leitura da escrita, enfim, tudo aquilo que sirva de meio para ajudar a desenvolver o vocabulário, linguagem e conceito de idéias entre o indivíduo surdo e o outro (CICCONE apud CORRÊA, 1999, p.22)

Bilingüismo – essa abordagem pretende que ambas as línguas – os sinais (LIBRAS, a Língua de Sinais Brasileira) e a oral (português) – sejam ensinadas e usadas sem que uma interfira/prejudique a outra. Elas se destinariam a situações diferentes.

4.5 A Pedagogia como Apoio à Educação Inclusiva de Surdos

Frente às diferenças evidenciadas nos alunos, o objetivo da escola é a capacitação de todos os alunos a fim de que possam participar de maneira ativa em suas comunidades, sendo cidadãos, mesmo ainda pequenos.

Conforme demonstrado por Quadros (1997, p.93):

Em cada sala de aula, há alunos que variam significativamente de seus colegas quanto a estilos de interação social, estilos e ritmos de aprendizagem, combinação das inteligências múltiplas e formas de acesso aos ambientes de aprendizagem. Estes alunos não são problemas, mas desafios às habilidades dos professores de encontrar respostas educativas às necessidades individuais de cada aluno.

Sendo assim, o fracasso escolar não constitui-se em um fracasso pessoal dos alunos, e sim da escola que falha no atendimento às necessidades desses alunos, pois “o ensino de qualidade é primordial e o esforço para atender as necessidades dos alunos que apresentam desafios específicos beneficia a todos os alunos” (QUADROS, 1997, p.94).

Os professores, trabalhando de maneira integrada com outros profissionais, atuam como facilitadores do processo de aprendizagem dos alunos. Dentre esses profissionais, pode-se citar, os psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, intérpretes de Língua de Sinais e assistentes sociais.

Em consonância com a política educacional brasileira, a educação especial possui os mesmos objetivos da educação geral preconizados na lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 9493/96.

Vale ressaltar que, atualmente todo o fazer educacional com o aluno surdo devem ter como objetivo específico o desenvolvimento de sua linguagem, se possível num enfoque bilíngüe.

As escolas que atendem alunos com surdez, devem adotar estratégias em seu currículo que atentem ao fato de que tanto os alunos quanto os professores necessitam comunicar-se através da língua portuguesa falada e escrita e também pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

De acordo com Skliar (1998, p.96):

Enquanto o professor não dominar a LIBRAS e não contar com a colaboração de adultos surdos, a escola deve organizar-se de forma que alunos e professores desenvolvam um tipo de dinâmica em sala de aula no qual o conhecimento trabalhado seja, de fato, compartilhado. Comunicação é troca, é interação e é processo. O ato de comunicar-se pode tornar-se um jogo interessante, se respeitadas às diferenças.

Inúmeras são as funções e orientações do pedagogo no processo de aprendizagem escolar do aluno surdo. Dentre as mais importantes estão à organização escolar e as adaptações curriculares. “Cabe ao pedagogo assessorar buscando a interdisciplinaridade, de modo que haja articulação didática entre todos e se evite a compartimentação das matérias como saberes isolados, independentes, dissociados” (SKLIAR, 1998, p.97).

É importante ressaltar que, para os alunos surdos, mais do que para os ouvintes, a vivência é muito importante, uma vez que lhes possibilita ampliar sua referência de mundo e aperfeiçoar sua real aprendizagem, por meio da observação e do contato direto com a realidade que os cercam.

4.6 Intervenções na Educação Inclusiva de Surdos

Na construção do conhecimento, a atividade do indivíduo é fundamental. Segundo Skliar (1998, p.99), “na interação e nas ações com os objetos do meio físico, a atividade é mediada pelos signos (orais, gestuais e escritos), que são construídos culturalmente na história dos grupos sociais”.

Como demonstrado por Vygotsky (1998, p.47),

[...] os sujeitos, ao interagirem através da linguagem, internalizam ou apropriam de conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais. E no curso destas ações mediadas pelo outro e pelos signos, nas relações sociais, que vão sendo constituídas as funções psicológicas e a formação da pessoa.

Tento em vista que a linguagem representa um processo determinante para desenvolver a cognição e a consciência, a criança surda, enfrentará sérias dificuldades para dar significados ao mundo e construir conhecimentos, haja vista que os contextos sociais onde normalmente encontram-se inseridas - família e escola - utilizam a língua falada. Tal fato faz com que os alunos surdos, em sua grande maioria, sintam-se “como interlocutores estrangeiros em seu próprio país” (GÓES, 2000, p.72).

A ausência de domínio de uma língua que seja comum a surdos e ouvintes dificulta e até mesmo inviabiliza a comunicação, a interação e a própria construção de conhecimentos.

Assim, a linguagem desempenha um papel decisivo na interação e no processo de ensino-aprendizagem no âmbito das salas de aulas.

Segundo Tartuci (2007),

[...] é pertinente indagar, também, como tem se dado a inserção do aluno surdo no âmbito da escola regular e se esta integração tem

permitted to schooling. Thus, from the observations made, the search is for an inclusive education approach, which does not mean that everyone is equal, but celebrates diversity and welcomes difference: different intelligences (multiple intelligences), different learning styles, different perceptions of the world. The inclusive referential is being understood as a place that should be built gradually before building a citizen. The Inclusive School should try to assist, insofar as possible, in constituting a citizen for all. Working with a deaf student requires the availability of the school administrative team, the availability of the educator, the parents and the student. If social, school, family, etc. institutions want to be constituted as spaces that welcome differences, the goal should not necessarily be to fit them in, but to help the "different" find a social and school environment in the best possible way, or even, help them find answers through various means, through other forms of knowing. What we call maternal concern, a metaphor for the school, is the act of teachers and staff preparing to receive the student (Available in: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_alunos_surdos_na_escola_inclusiva.asp?f_id_artigo=461> Access: 13 May 2007).

It has become common to reflect on practice and the autonomy of schools, the attention to diversity, curriculum adaptation, personalized teaching, inclusive school. All these terms represent a deep change in the educational system, especially if it comes from a tradition of centralized and strongly interventionist administration in the field of education.

The logic underlying this proposal is quite simple: people are different in various aspects; what they need to learn varies from one to another in terms of a large number of variables. It is not possible to think of teaching the same thing in the same way to all people, as they will not learn equally.

In reality, the quality of a school should be measured by its flexibility, by its ability to offer its different users the necessary means to achieve some educational objectives that affect the

mesma forma o seu desenvolvimento pessoal e sua efetiva inserção social. Mas uma escola inclusiva e capaz de atender alunos diversos - e alguns mais diversos que outros-requer, segundo Skliar (1998, p.111) algumas condições:

Em primeiro lugar, deve poder moldar, definir, especificar sua proposta educacional considerando os alunos concretos aos quais se dirige, por isso, o currículo oficial deve ser um guia, um quadro que estabelece onde se quer chegar e as tendências para percorrer este caminho. A mudança de modelo curricular, de um fechado para outro mais aberto, acarreta inevitavelmente outras mudanças que afetam os professores. A definição e a elaboração das propostas educacionais das escolas exigem um deslocamento de uma cultura profissional, fundamentalmente aplicacionista e individualista, para uma cultura profissional baseada na tomada de decisões estratégica e colegiada.

Em segundo lugar, tanto a novidade da tarefa quanto a sua dificuldade especialmente quando os destinatários da educação são alunos com necessidades educacionais especiais, vão exigir do corpo docente um grande esforço. Mas não é só isso; adaptar propostas curriculares a alunos com dificuldades consideráveis, dispor de recursos necessários para ajudá-los a progredir, para estabelecer relações adequadas com suas famílias e com diferentes profissionais que possam eventualmente intervir em relação a esses alunos exigem formação especializada e específica.

Não é em vão que a LOGSE - Lei de Ordenação Geral do Sistema Educacional (BOE, 4/10/90) - estabelece uma contínua assistência na orientação educacional, cujo primeiro elo corresponde à ação de regência do professor; o segundo elo corresponde à equipe docente com o acompanhamento especializado e o terceiro refere-se ao setor que deve contar com serviços de intervenção psicopedagógica.

Os serviços de intervenção ocupam-se da diversidade do corpo discente; significa intervir para que a instituição em seu conjunto possa se tornar mais flexível e diversificada.

Em outras palavras, as intervenções vêm sendo um recurso para que os estabelecimentos de ensino alcancem seus propósitos: fazer com que o

ensino oferecido contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento ideal de seus alunos.

O professor através de orientações em situações específicas deve proporcionar critérios para que a instituição educacional se torne, em todos os seus componentes, sensível à diversidade. Sua tarefa não pode ser realizada isoladamente; pelo contrário: é condição e instrumento para sua atuação profissional a colaboração com outros profissionais. Não pode ser concebida à margem da colaboração com os docentes.

Face ao exposto, a tarefa do pedagogo numa escola inclusiva pode ser resumida em:

1° - Colaborar nos processos de elaboração, avaliação e revisão dos projetos curriculares por etapa. Através de sua participação na Comissão de Coordenação Pedagógica do estabelecimento de ensino.

2° - Colaborar com os regentes no estabelecimento dos planos de ação de regência mediante análise e avaliação de modelos, técnicas e instrumentos para o exercício da mesma, assim, como de outros elementos de apoio para a realização de atividades docentes de reforço, recuperação e adaptação curricular.

3° - Assessorar o corpo docente na definição de procedimentos e instrumentos de avaliação, tanto de aprendizagens realizadas pelos alunos como dos próprios processos de ensino.

4° - Assessorar o corpo docente para o tratamento flexível e diferenciado das diversidades de aptidões, interesses e motivações dos alunos, colaborando na adoção de medidas educacionais oportunas.

5° - Promover a cooperação entre a escola e a família para uma melhor educação dos alunos.

6° - Colaborar para a prevenção e rápida detecção de dificuldades ou problemas de desenvolvimento pessoal ou de aprendizagem que os alunos possam apresentar realizar a avaliação psicopedagógica cabível e participar, em função dos resultados desta, da elaboração das adaptações curriculares e da programação de atividades de recuperação e reforço (GOES, 2000, p.101-102).

O que se almeja são soluções para as necessidades específicas de cada aluno e não o fracasso escolar causado por um processo de ensino-aprendizagem ineficaz e não atento às diferenças.

As demandas das escolas precisam de ajustes para que possam favorecer a inclusão do aluno. E necessário também, focalizar o potencial, as capacidades e "a zona de desenvolvimento proximal" (VYGOTSKY, 1998, p.45) e não somente as limitações e deficiências dos alunos como correntemente aconteciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais sofreu modificações significativas em seu processo evolutivo e ainda vem sofrendo, isto só pôde acontecer quando a medicina avançou e passou a estudar os doentes mentais. No entanto, o maior avanço foi o da própria família dos portadores de necessidades especiais e da sociedade, pois ao se mobilizar e mobilizar a sociedade, foram abertas possibilidades de desenvolvimento, num primeiro momento com as APAES e ONGs, criando escolas para portadores de deficiência cujo objetivo era desenvolvê-los e torná-los produtivos e menos ociosos.

Contudo, as políticas educacionais, e os direitos garantidos pela constituição não são fortes o bastante para que a inclusão aconteça de fato, podendo observar-se nas escolas sejam públicas ou privadas, que a discriminação ainda existe e é muito grande.

Pela constituição é assegurado o direito de acesso dos portadores de necessidades educativas especiais à rede regular de ensino, no entanto o próprio governo não dá suporte técnico e nem aprimoramento para os profissionais, esses não sabem como agir com um aluno especial e nem têm material didático apropriado, ressaltando que as escolas públicas brasileiras têm em média 35 a 40 alunos por sala. Tudo isso deve ser um ponto de reflexão sobre a educação inclusiva. Ela é necessária, mas requer planejamento. Não podemos confundir integração com inclusão, integração é o

que está acontecendo; inclusão é algo muito maior, envolve políticas educacionais, sociais, o governo e as famílias.

No que diz respeito à inclusão do aluno surdo, as ações de intervenção devem priorizar conteúdos curriculares específicos como suporte e complementação ao trabalho desenvolvido em sala de aula com os conteúdos regulares, de modo a atingir os objetivos traçados.

Torna-se também indispensável oferecer aos alunos surdos, condições para que sejam capazes de interagir com o mundo ouvinte, despertando-lhes interesses e desejos de se apropriarem do saber.

Quanto à linguagem, aprender a Língua de Sinais é importante, não só porque tem maior disponibilidade para o processamento visual, mas porque é nessa língua que as interações fluem efetivamente. E sobre esta base, outras capacidades podem ser construídas.

As escolas que praticam a inclusão têm conseguido um resultado relevante junto às crianças surdas, tanto no aspecto cognitivo quanto na socialização, porque exercita-se atitudes e habilidades de cidadania, procura-se promover a igualdade de oportunidade aos alunos com necessidades especiais auditivas para acesso, percurso e permanência na educação escolar, garantindo-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades.

Não adianta colocar a criança na escola comum visando apenas à socialização, sem levar em conta se a criança tem condição ou não de desenvolver as mesmas atividades que as crianças do grupo irão desenvolver, em igualdade de condições. Não podendo acompanhar os trabalhos do grupo, mais cedo ou mais tarde a criança se sentirá frustrada, o que poderá acarretar

uma série de problemas, como desgosto pela escola e sentimento de inferioridade.

Para que o sucesso escolar se efetive, deve haver mudança no currículo da escola, novo critério de avaliação diante desta proposta precisa ter uma mudança dentro de todo corpo da escola para que o aluno possa aprender e a com viver

AS LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR INCLUSIVA

Art. 1º A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS será um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, o curso normal superior, o curso de pedagogia e o curso de educação especial serão considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A LIBRAS poderá constituir componente curricular optativo nos demais cursos superiores.

A partir do momento em que a Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada e autorizada pelo Presidente da República, pelo decreto, ela torna-se um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, em instituições públicas e privadas, e nos cursos de

fonoaudiologia, sendo optativos nos demais cursos superiores. São considerados cursos para formação de professores e profissionais de educação que possam exercer o magistério; as licenciaturas como o curso normal superior, o curso de pedagogia e o curso de educação especial. Já que o importante é oferecer, de acordo com Monte (2004), uma educação que permita o desenvolvimento integral do indivíduo, de forma que desenvolva toda sua potencialidade, e no caso do educando surdo brasileiro sua linguagem deve se efetivar mediante o aprendizado da língua portuguesa e da aquisição da LIBRAS. Daí a necessidade e importância do educador saber utilizar a língua de sinais para melhor se comunicar com seu aluno.

Art. 2º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja professor com título, em nível de graduação, para o ensino de LIBRAS em cursos da educação superior, esse componente curricular poderá ser ministrado por Professor ou, extraordinariamente, por Instrutor que apresentar o seguinte perfil:

I - Professor de LIBRAS - usuário nativo dessa língua, que possua certificado de curso superior e certificado de proficiência em LIBRAS obtido por meio de exame promovido pelo MEC; e

II - Instrutor de LIBRAS - usuário nativo dessa língua, que possua certificado de curso de nível médio e certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS promovido pelo MEC.

A formação de tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa deve se dar por meio de curso superior ou pós - graduação, sendo estabelecido um prazo

de dez anos partindo da publicação do decreto. Se não houver professor graduado para o ensino de LIBRAS na educação superior, poderá ser ministrado por um instrutor que tenha conhecimento da mesma, que possua certificado de curso de nível médio e certificado obtido por meio exame de capacidade e competência em LIBRAS promovido pelo MEC.

§ 1º O exame de proficiência em LIBRAS deverá avaliar a fluência no uso e a competência para o ensino dessa língua e deverá ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação, no prazo definido no caput.

§ 2º A certificação de proficiência em LIBRAS habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

Esse exame de proficiência ou capacidade em LIBRAS deverá avaliar a fluência no uso e a competência para o ensino dessa língua e sendo promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação, habilitando então o instrutor ou professor graduado para a função docente.

Art. 3º As instituições de ensino médio, que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal, e as de ensino superior que oferecem cursos de fonoaudiologia ou de formação de professores deverão incluir LIBRAS, como componente curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I– até três anos, em vinte por cento dos seus cursos;

II– até cinco anos, em sessenta por cento dos seus cursos;

III– até sete anos, em oitenta por cento dos seus cursos; e

IV– dez anos, em cem por cento dos seus cursos.

Tanto as instituições de ensino médio, que oferecem cursos de formação para o magistério como as de ensino superior que oferecem cursos de fonoaudiologia ou de formação de professores deverão incluir a LIBRAS, como componente curricular, nos prazos e percentuais mínimos de até três anos em 20% dos seus cursos; até cinco anos em 60% dos seus cursos, até sete anos em 80% dos seus cursos; e dez anos em 100% dos seus cursos.

Parágrafo único. O processo de inclusão da LIBRAS como componente curricular deverá se iniciar nos cursos de educação especial, fonoaudiologia e pedagogia, ampliando progressivamente para as demais licenciaturas.

Esse processo de inclusão da LIBRAS como componente curricular deverá ter início nas instituições de ensino superior de educação especial, fonoaudiologia e pedagogia, ampliando progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 4º As instituições de ensino deverão incluir LIBRAS como objeto de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de formação de professores para a educação básica.

O reconhecimento como mecanismo legal de comunicação do aluno surdo faz com que as escolas possam utilizar a LIBRAS como componente curricular e os professores explicarem as matérias em Libras. Daí, as instituições de ensino deverão incluir a língua de sinais como objeto de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Art. 5º As instituições de ensino superior poderão solicitar ao Ministério da Educação a autorização de cursos de:

I - licenciatura em LIBRAS; e

II - especialização em Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa.

As instituições de ensino superior podem ainda solicitar ao Ministério da Educação a autorização de cursos de licenciatura em LIBRAS; e especialização em Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa.

Art. 6º O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa para surdos deverá ser um componente curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Art. 7º Durante o prazo definido no Artigo 2º deste Decreto, a formação de professores para o ensino de LIBRAS e a formação de Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa poderão ocorrer, em instituições de ensino superior, para profissionais que já possuam curso superior, por meio de cursos de especialização.

O aprendizado tanto da LIBRAS como da Língua Portuguesa, em sua modalidade oral e escrita, deve ser ofertada pelo sistema educacional de ensino. Logo, o ensino da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita - conhecida como L2 - para surdos; deverá estar presente nos currículos dos

cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Já formação de professores para o ensino de LIBRAS e a formação de Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa poderão ocorrer, em instituições de ensino superior e para os profissionais que já possuam curso superior, por meio de cursos de especialização.

DO USO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DOS SURDOS À EDUCAÇÃO

Art. 8º As instituições de ensino da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Todos os estabelecimentos de ensino básico e superior, públicos e privados, devem garantir às pessoas surdas em todo nível, etapa e modalidade da educação que ele se encontrar, acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares. De acordo com Monte (2004), para o desenvolvimento de todas as atividades com alunos surdos (crianças surdas) é necessário que haja adequações, flexibilizações e adaptações curriculares como suporte e complementação ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, podendo ser introduzidas modificações

acentuadas no currículo básico; além de métodos alternativos ou complementares de modo que atinjam os objetivos que foram traçados.

Tornam-se também indispensável oferecer aos alunos surdos condições para interagir com o "mundo ouvinte", despertando neles interesses, necessidades e desejo de se apropriarem do saber e do saber fazer.

§ 1º Para garantir a acessibilidade prevista no caput, as instituições de ensino deverão:

I - capacitar os professores para o ensino e uso da LIBRAS e para o ensino da Língua Portuguesa para surdos;

II - viabilizar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa para os alunos surdos;

III - prover as escolas com o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos surdos em todas as atividades didático-pedagógicas;

IV - viabilizar o atendimento educacional especializado para alunos surdos;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares;

VI - flexibilizar os mecanismos de avaliação, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo; e

VIII - disponibilizar equipamentos e recursos didáticos para apoiar alunos surdos ou com deficiência auditiva.

O trabalho escolar a ser desenvolvido com os surdos tem por meta principal o desenvolvimento da Linguagem, para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e para o aprendizado da Língua Portuguesa. Para garantir a acessibilidade aos educando surdos as instituições de ensino deverão capacitar os professores para o ensino e uso da Libras e para o ensino da Língua Portuguesa para surdos; tornando possível o ensino da língua de sinais e também da Língua Portuguesa, ou seja, viabilizando o ensino bilíngüe para todos esses alunos. É importante que as escolas disponham do profissional tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, para que a educação desses alunos possa alcançar comunicação em todas as atividades didático-pedagógicas; proporcionando assim um atendimento educacional especializado e de qualidade. Os mais diversos recursos, como os multimeios, devem ser utilizados como auxílio para o aprendizado da Língua Portuguesa.

O uso e difusão dessa língua devem ser apoiados dentro da comunidade escolar. Os esforços para que essa língua possa se expandir deve partir de todos tanto professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares.

Outro fator relevante a se considerar são os mecanismos de avaliação. Esses por sua vez necessitam ter flexibilidade principalmente no momento das correções das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e

reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; além de adotar ações alternativas para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS. A escola deve disponibilizar equipamentos e recursos didáticos tanto visuais, como as táteis, olfativos ou locomotivos enfim, tudo que possa ser utilizado para apoiar esses alunos.

§ 2º O professor da Educação Básica, no prazo previsto no art. 2º neste Decreto, poderá exercer a função de professor-intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa.

O professor da Educação Básica poderá exercer tanto a função de professor-intérprete de LIBRAS como professor de Língua Portuguesa. O importante aqui é ele saber utilizar muito bem a língua de sinais, tendo qualificação específica para atuar enquanto intérprete. (QUADROS, 2004)

Art. 9º A modalidade escrita da Língua Portuguesa para Surdos na Educação Básica deverá ser ministrada em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividade ou componente curricular específico na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - área de conhecimento, como componente curricular, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O acesso do aluno surdo à representação gráfica, sendo esta a modalidade escrita da língua portuguesa deverá ser ministrado em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como atividade ou componente curricular

específico na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental estimulando bastante o uso da língua portuguesa escrita partindo das vivências dos alunos. Os estímulos devem começar desde cedo com o auxílio de desenhos, fotos, objetos, gravuras, colagens, vídeos, etc. dando continuidade em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem para uma melhor memorização das palavras e frases. Como componente curricular, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio são importantes o acesso constante a língua portuguesa escrita.

Art. 10. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na Educação Básica, deverá ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, em turno distinto ao da escolarização, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

O ensino da língua portuguesa para estes deve ser desmembrado em dois momentos distintos: a oral e a escrita (Faria *apud* Monte, 2004). A língua portuguesa oral, na Educação Básica, deve ser efetivado por professores com formação específica para essa função, em turno diferente ao da escolarização e ao ensino da LIBRAS, devendo ser respeitado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (1999) Promover a Educação Inclusiva em Portugal. Disponível em: <<http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/proj/inclusivas/index.htm>>. Acesso: 13 maio 2007.

AIRMAD, P. A linguagem da criança. Trad. Francisco Vidal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. O surgimento da linguagem na criança. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ALMEIDA, Dulce Barros de. Formação de Professores para a Escola Inclusiva. In: Vários Autores. Formação de Professores: Políticas, concepções e perspectivas. São Paulo: Alternativa, 2000

AQUINO, Julio Gropa. Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

AZEVEDO, M.F. Programa de prevenção e identificação precoce dos distúrbios da audição. São Paulo: Lovise; 1996.

AZEVEDO, M.F; VIEIRA, R.M; VILANOVA, L.C.P. Desenvolvimento auditivo de crianças normais e de alto risco. São Paulo: Plexus; 1995.

BASSETO, M.C.A; RAMOS, C.C. Estruturação de um serviço de fonoaudiologia em berçário. Fonoaudiologia em berçário normal e de risco. São Paulo: Lovise; 1996.

BESS, F.H; HUMES, L.E. Fundamentos de audiologia. Porto Alegre: Artmed: 1998.

BOBBIO, N. A Era dos Direitos. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONETI, Lindomar Wessler (Coord.) Políticas Públicas, Educação e Exclusão Social: educação, exclusão e cidadania. Ijuí, SC: Unijuí, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1995.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069 de 13/07/90.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Programa Nacional de Direito Humanos. Brasília, Presidência da República, 1996.

_____. Ministério da Justiça. Secretária Nacional dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed., Brasília: CORDE, 1997.

_____. Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência. Brasília, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Aparecida Rosana. Escola inclusiva, um sonho possível: o caso das escolas municipais de Varginha. Disponível em: <<http://www.unincor.br/revista/Escola%20inclusiva2.html>>. Acesso: 22 maio 2007

CHAPCHAP, M.J. Potencial evocado auditivo de tronco cerebral (PEATC) e das emissões otoacústicas evocadas (EOAE) em unidade neonatal. Fonoaudiologia em berçário normal e de risco. São Paulo: Lovise; 1996. p. 169-202.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Res. N.º 2, de 11 de Setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília.

CORRÊA, Jordelina Montalvão. A Família numa visão da metodologia áudio + visual de linguagem oral para crianças com perda auditiva. Revista Espaço. Rio de Janeiro, Inês, dezembro de 1999.

COSTA, Henrique Olival; SILVA, Marta Assumpção de Andrada. Voz Cantada - Evolução, Avaliação e Terapia Fonoaudiológica. São Paulo: Editora Louvise LTDA, 1998.

COUTO, Alpia Ferreira. Como compreender o deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Rotary Club do Rio de Janeiro. Comissão de assistência ao Excepcional: EXPED – Expansão Editorial, 1985.

DAVIS, H; SILVERMANN, R.S. Interpretação dos resultados da avaliação audiológica. A prática da audiologia clínica. 3 ed. São Paulo: Cortez 1991. p 175-96.

DEBEN, K; JANSSENS, V.S; COX, T. Epidemiology of hearing impairment at three Flemish institutes for deaf and speech defective children. Int J Pediatr Otorhinolaryngol 2003; 67:969-75.

FONTANA, R. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FOREST & PEARPOINT. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler et. Al. A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon / SENAC, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. Educação Especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia. Revista INTEGRAÇÃO, Brasília, MEC, ano 13, n. 23, p. 24-28, 2001.

GATTAZ, G; CERRUTI, V.Q. O uso do registro de emissões otoacústicas evocadas para triagem auditiva em neonatos de risco para deficiência auditiva. Rev Paul Pediatr 1994; 12: 291-4.

GLAT, R. & NOGUEIRA, Mário L. De L. Políticas Educacionais e a Formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. MEC. Secretaria de Educação Especial, v.14, n.24, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais? In. LACERDA, Cristina B. F; Góes, Maria Cecília Rafael de. (orgs.) Surdez: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

GOFFREDO, V.L.F.S. Como formar professores para uma educação inclusiva. In: Salto para o Futuro: Educação Especial – Tendências Atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, 96p.

GRANATO, L; PINTO, C.F; RIBEIRO, M.Q. Perda auditiva de origem genética. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca; 1997. p. 25-58.

HABIB, H.S; ABDELGAFFAR, H. Neonatal hearing screening with transient evoked otoacoustic emissions in Western Saudi Arabia. Int J Pediatr Otorhinolaryngol 2005; 69:839-42.

HATZPOULOS, S; PROSSER, S; MAZZOLI, M; ROSIGNOLI, M; MARTINI, A. Clinical applicability of transient evoked otoacoustic emissions: identification and classification of hearing loss. Audiol Neurootol 1998; 3:402–418.

ISAAC, M.L. Estudo da maturação das vias auditivas por meio dos Potenciais Auditivos Evocados de Tronco Cerebral em crianças a termo e pré-termo até os 18 meses de idade. [Tese de Doutorado], Ribeirão Preto: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP; 1999. 163 p.

KAHLE, Charlotte. Manual Prático de Técnica Vocal. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1966.

LOPES-FILHO O. Deficiência auditiva. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca; 1997.

MANFREDI, A.K. S; SANTOS, C.B. Intervenção fonoaudiológica junto às mães ou responsáveis por recém-nascidos de risco para deficiência auditiva, precocemente detectada. Medicina (Ribeirão Preto) 2002; 35:70-7.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Pensando e Fazendo Educação de Qualidade.

São Paulo: Moderna, 2001.

_____. Novos tempos educacionais. Disponível em: <http://www.unilestemg.br/proapi/artigos/artigo_novos_tempos_educacionais.html>. Acesso: 23 abr 2007.

MEC, SEESP. Formação de Professores para Educação Inclusiva Integradora. MEC, SEESP, 1998.

MINAS GERAIS. Carta de Sagarana. Aprovada em 08/11/01 em Belo Horizonte pelo Seminário Sobre Educação Inclusiva. Ressignificando as Diferenças. Belo Horizonte. Nov. 2001.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nova York, 1948.

OLIVEIRA, S. G.; BRENNER, T. M. Introdução à fonética e fonologia da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1978.

OZCEBE, E; SEVINC, S; BELGIN, E. The ages of suspicion, identification, amplification and intervention in children with hearing loss. Int J Pediatr Otorhinolaryngol 2005; 69:1081-7.

PEREIRA, L.D. Identificação de desordem do processamento auditivo central através de observação comportamental: Organização de procedimentos padronizados. São Paulo, Lovise; 1996.

PERRENOUD, Philippe. Formando Professores Profissionais – quais Estratégias? Quais Competências? Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PINHO, Silvia M. Rebelo. Fundamentos em Fonoaudiologia. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1998.

PINTO, Maria Dolores da C. Sociedade e Educação Inclusivas – Desafios do Final do Século. In: Mensagem APAE, 1999.

PERROTA, Claudia; MÄRTZ, Laura Wey; e MANSINI, Lúcia. Histórias de contar e de escrever: a linguagem do cotidiano. São Paulo: Summus, 1995.

PORTARIA n.º 1793 – 27/12/94. In: Revista Brasileira de Educação Especial. V. 2, n. 3, 1995.

PORTO, Celmo C. Semiologia médica. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de Surdos. A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

QUINTEIRO, Eudósia Acuña. Estética da Voz - Uma voz para o Ator. São Paulo: Summus, 1989.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RIBEIRO FM. Programa de triagem auditiva neonatal. Atuação fonoaudiológica no ambiente hospitalar. Rio de Janeiro: Revinter; 2001.

ROBINS, R. H. Lingüística Geral. Porto Alegre: Globo, 1977.

ROCHA, Maria Constança Dutra. Tempo Escolar: hora de refletir, planejar e construir a escola sagarana. Belo Horizonte: Lições de Minas, 1999.

SANTOS, T.M. M; RUSSO, I.C.P. A prática da audiologia clínica. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Plano Decenal de Educação de Minas Gerais 2003-2012. Educação para o Desenvolvimento – Minas no Século XXI. Belo Horizonte, Dez., 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DO MATO GROSSO. A integração do aluno com deficiência na rede de ensino. Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/publicacoes/word/especial/capitulo3.doc>>. Acesso: 23 maio 2007

SERVILLE, M.N; DEMANEZ, L; DEMANEZ, J.P. Diagnosis of hearing impairment: factors of delay. Acta Otorhinolaryngol Belg 2004; 58: 53-9.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TARTUCI, Durcéria. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_alunos_surdos_na_escola_inclusiva.asp?f_id_artigo=461> Acesso: 13 maio 2007.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2 ed. Trad. Edílson Alkmin Cunha. Brasília: CORDE, 1997.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jontiem, Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 5ed. São Paulo. Ícone, 1998.

WEBER, B.A; DIFENDORF, A. Triagem auditiva neonatal: Perspectivas atuais em avaliação auditiva. São Paulo: Manole; 2001.

WERNECK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

YAVAS, F. A linguagem da criança após os cinco anos. In: ANAIS do I Seminário da Região Sul. A contribuição da Lingüística para o processo da alfabetização. Porto Alegre: PUCRS, 1988.

YOSHINAGA-ITANO, C. Language Early intervention after universal neonatal hearing screening: impact on outcomes. Ment Retard Dev Disabil Res Rev. 2003; 9:252-66.

ZALUAR, Alba, Exclusão e Políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas Políticas. RBCS, vol. N° 35, Rio de Janeiro, outubro, 1997.

ZANINI, F. G. A aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCA, M; POERSCH, J. M. Suportes Lingüísticos para a alfabetização. Rio Grande do Sul: Sagra 1988.

ANEXOS - 1

QUESTIONÁRIOS COM FINS CIENTÍFICOS

Questionário aplicado a um professor que atua na Instituição Pública (Escola Municipal Eloim Lopes)

Desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, sobre a inclusão de surdos no ensino regular e as perspectiva dos professores, preciso adquirir dados claros, que contribuam com a qualidade de vida do aluno portador de deficiência auditiva, e que possa ajudar os professores a refletir na sua docência, perante o novo.

Entretanto, estudos abrangentes, que sistematizem dados coletados por meio de uma metodologia, tornam-se fontes importantes de informação sobre o modo como a política inclusiva está sendo implantada nas escolas. O quadro que emerge da leitura desses trabalhos é bastante enriquecedor.

Conto com sua colaboração preenchendo o questionário que será suporte desta pesquisa de educação inclusiva. Agradeço sua contribuição, fator primordial para minha pesquisa.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- Sexo

() Masculino

(x) Feminino

2- Idade

() Entre 20 e 30 anos

(x) Entre 30 e 40 anos

() Entre 40 e 50 anos

() Outros

3- Ensino Fundamental

() Concluído rede privada

- Concluído em rede pública
- Ambos

4- Ensinos Médio

- Concluído em rede privada
- Concluído em rede pública
- Ambos

5- Formações Acadêmicas

- Graduação
- Pós –graduação (especialização)
- Mestrado

6- Com qual faixa etária você trabalha?

- 6 á 8 anos
- 9 á 10 anos
- 11 á 12 anos

7- Qual ou quais as disciplinas que você ministra?

- Português
- Matemática
- História
- geografia
- Ciências
- Língua estrangeira
- Educação física

() Outras: Artes_____

8- Das disciplinas que ministra como você observa o interesse dos alunos?

(X) Ótimo

() Bom

() Sem interesse

9- Para você, como é relacionar com alunos do ensino regular

(x) Ótimo

() Razoável

() Ruim

10- Qual o maior problema que vê em trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais auditiva?

R- O problema está na formação de professores, pois, quando estava na faculdade, qualificando para atuar na profissão tão desejada, jamais pensei em trabalhar com alunos especiais, uma vez que não fui qualificada justamente para tal.

11- O que leva você, com alguns anos de experiência a acreditar que não está preparada para trabalhar com alunos com deficiência auditiva no Ensino Regular?

R- Desculpe, mas fico muito triste quando os governantes, do nosso país, falam tanto em inclusão, e esquecem que a realidade nossa, de professor, é outra. Preciso fazer curso um de capacitação, mas o que ganho não me dá este direito. Outro ponto muito importante é adequar às escolas para que sejam capazes de realizar inclusões.

12- Qual sua atitude quando você se depara com, um aluno portador de deficiência auditiva em sua escola, e percebe que a mesma vai ser inserida em sua sala?

R- Injusto, creio que ele vá aprender muito mais com professores em escolas adequadas, pois, as instituições próprias para ele têm todo apoio e professores qualificados, sem contar que o número de alunos nas salas é favoráveis á eles.

13- você gostaria de fazer algum comentário á respeito da sua argumentação neste questionário?

R- Antes que alguém possa interpretar mal minhas palavras, sou mãe e professora já alguns anos.

Se hoje eu tivesse um filho Surdo, gostaria que ele estudasse em uma escola adequada, pois, não vejo vantagem para uma criança com tal dificuldade estudar em um ambiente que não relaciona com sua realidade. Na medida em que ele for estudando vai perceber que o mundo com um todo lhe pertence, e que não haverá obstáculos para ele, uma vez que terá idade e maturidade suficiente para compreender isto.

Nome: Fictício, a mesma quis ficar no anonimato

Questionário aplicado a professor da instituição APAE de Montes Claros MG

Desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, sobre a inclusão de surdos no ensino regular e as perspectiva dos professores, preciso adquirir dados claros, que contribuam com a qualidade de vida do aluno portador de deficiência auditiva, e que possa ajudar os professores a refletir na sua docência, perante o novo.

Entretanto, estudos abrangentes, que sistematizem dados coletados por meio de uma metodologia, tornam-se fontes importantes de informação sobre o modo como a política inclusiva está sendo implantada nas escolas. O quadro que emerge da leitura desses trabalhos é bastante enriquecedor.

Conto com sua colaboração preenchendo o questionário que será suporte desta pesquisa de educação inclusiva. Agradeço sua contribuição, fator primordial para minha pesquisa.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- Sexo

Masculino

Feminino

2- Idade

Entre 20 e 30 anos

Entre 30 e 40 anos

Entre 40 e 50 anos

Outros

3- Ensino Fundamental

Concluído rede privada

Concluído em rede pública

Ambos

4- Ensino Médio

Concluído em rede privada

Concluído em rede pública

Ambos

5- Formação Acadêmica

Graduação

Pós –graduação (especialização)

Mestrado

6- Com qual faixa etária você trabalha?

6 á 8 anos

9 á 10 anos

11 á 12 anos

7- Qual ou quais as disciplinas que você ministra?

Português

Matemática

- (x) História
- (x) geografia
- (x) Ciências
- () Língua estrangeira
- () Educação física
- (x) Outras: Libras_____

8- Das disciplinas que ministra, como você observa o interesse dos alunos ?

- (x) Ótimo
- () Bom
- () Sem interesse

9- Para você, como è relacionar com alunos de deficiência auditiva ?

- (x) Ótimo
- () Razoável
- () Ruim

10- Qual é seu curso de especialização?

R - Educação Especial.

11- O que levou você a fazer o curso de especialização?

R - Queria muito, ajudar melhor meu aluno.

12- Há quantos anos, você trabalha na educação especial?

R- Trabalho com surdos há 20 anos, onde me sinto realizada.

13- Brisa, já que tem experiência com alunos portadores de necessidades especiais, sente muita dificuldade para trabalhar?

R - **No** início era difícil, pois não era qualificada para trabalhar com os mesmos, não tinha conhecimento das libras, onde dificultava o trabalho, era lento,e quando surgiu a libras no começo era proibido, não respeitando a sua cultura.

14- Você já trabalhou no ensino regular?

R – Não

Professora: Rosângela Lopes Veloso

Questionário aplicado a um aluno universitário com deficiência auditiva. Montes Claros. MG

Desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, sobre a inclusão de surdos no ensino regular e as perspectivas dos professores, preciso adquirir dados claros, que contribuam com a qualidade de vida do aluno portador de deficiência auditiva, e que possa ajudar os professores a refletir na sua docência, perante o novo.

Entretanto, estudos abrangentes, que sistematizem dados coletados por meio de uma metodologia, tornam-se fontes importantes de informação sobre o modo como a política inclusiva está sendo implantada nas escolas. O quadro que emerge da leitura desses trabalhos é bastante enriquecedor.

Conto com sua colaboração preenchendo o questionário que será suporte desta pesquisa de educação inclusiva. Agradeço sua contribuição, fator primordial para minha pesquisa.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**1- Sexo** Masculino Feminino**2- Idade** Entre 20 e 30 anos Entre 30 e 40 anos Entre 40 e 50 anos Outros**3- Ensino Fundamental** Concluído rede privada

Concluído em rede pública

Ambos

4- Ensino Médio

Concluído em rede privada

Concluído em rede pública

Ambos

5- Formação Acadêmica

Graduação Incompleto

Pós –graduação (especialização)

Mestrado

6- Qual o curso que você faz?

R-Ciência da computação.

7- A faculdade em que estuda é privada ou pública?

R-Privada

8- Você tem descontos nas mensalidades por ser deficiente?

R – Sim

9- Como é seu relacionamento com os professores?

R- Graças a Deus ótimo

10- Como è seu relacionamento com os colegas?

R-Agradável

11- Você esta empregado?

Sim

() Não

12- Onde você trabalha?

R- Roka, indústria de calças

13- Você acredita na inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino regular?

R- Gostaria, muito de acreditar, mas falta muito para a verdadeira inclusão acontecer.

14- O que mais falta para a inclusão acontecer?

R- Capacitação adequada para os professores, adequação das escolas, Conscientização dos colegas, para não ter tanta discriminação nas salas de aulas.

Rubens de Oliveira Xavier.

Questionário aplicado a uma mãe de alunos com deficiência auditiva, Montes Claros MG

Desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, sobre a inclusão de surdos no ensino regular e as perspectivas dos professores, preciso adquirir dados claros, que contribuam com a qualidade de vida do aluno portador de deficiência auditiva, e que possa ajudar os professores a refletir na sua docência, perante o novo.

Entretanto, estudos abrangentes, que sistematizem dados coletados por meio de uma metodologia, tornam-se fontes importantes de informação sobre o modo como a política inclusiva está sendo implantada nas escolas. O quadro que emerge da leitura desses trabalhos é bastante enriquecedor.

Conto com sua colaboração preenchendo o questionário que será suporte desta pesquisa de educação inclusiva. Agradeço sua contribuição, fator primordial para minha pesquisa.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- Sexo

() Masculino

(X) Feminino

2- Idade

- Entre 20 e 30 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Entre 40 e 50 anos
- Outros

3- Ensino Fundamental

- Concluído rede privada
- Concluído em rede pública
- Ambos

4- Ensino Médio

- Concluído em rede privada
- Concluído em rede pública
- Ambos

5- Formação Acadêmica

- Graduação
- Pós –graduação (especialização)
- Mestrado
- ND. A

6- Tem filho(a) com deficiência auditiva?

- Sim
- Não

7- Qual a idade de seu filho (a)?

- 11 á 12 anos
- 13 á 14 anos
- 15 á 16 anos
- 17 á 18 anos
- 18 á 20 anos

8- O seu filho (a) sempre estudou em escola espacial é tradicional?

- Sim
- Não

9- Teve dificuldade de inserir seu filho no ensino regular?

- Muita
- Pouca
- nenhuma

10- Qual a idade que matriculou sua filha na escola tradicional?

R- Aos 6 anos de idade .

11- Quantos anos ela estudou na escola tradicional

R- 10 anos

12- E na escola especial?

R- Esta completando 3 anos

13- Por que transferiu sua filha para escola especial?

R- Com 10 anos na escola tradicional ela não aprendeu nada, enquanto tem 3 na escola especial, já aprendeu o que não aprendeu em 10 anos na escola tradicional.

14- Você acredita na inclusão de deficientes auditivos na educação regular? Não

Mãe: Maria Elizabete da Silva Mesquita

Questionário aplicado a uma aluna com deficiência auditiva, Inserida no ensino regular. Montes Claros MG

Desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, sobre a inclusão de surdos no ensino regular e as perspectivas dos professores, preciso adquirir dados claros, que contribuam com a qualidade de vida do aluno portador de deficiência auditiva, e que possa ajudar os professores a refletir na sua docência, perante o novo.

Entretanto, estudos abrangentes, que sistematizem dados coletados por meio de uma metodologia, tornam-se fontes importantes de informação sobre o modo como a política inclusiva está sendo implantada nas escolas. O quadro que emerge da leitura desses trabalhos é bastante enriquecedor.

Conto com sua colaboração preenchendo o questionário que será suporte desta pesquisa de educação inclusiva. Agradeço sua contribuição, fator primordial para minha pesquisa.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**1- Sexo**

() Masculino

(X) Feminino

2- Idade

(x) Entre 20 e 30 anos

() Entre 30 e 40 anos

() Entre 40 e 50 anos

() Outros

3- Ensino Fundamental

() Concluído rede privada

Concluído em rede pública

Ambos

4- Ensino Médio

Concluído em rede privada

Concluído em rede pública

Ambos

5- Você gosta de estudar na escola em que esta inserida?

Sim

Não

6- Qual a maior dificuldade que você percebe nas escolas do ensino regular?

A falta de adequação da escola

A falta de entrosamento dos colegas

O Professor não ter paciência

7- Nessa escola você sente estimulada para estudar?

Sim

Não

Às vezes

8- Você vê o professor como aquele que está sempre disposto a lhe ouvir?

Sempre

Às vezes

Jamais

9- Sofre discriminação pelos funcionários da escola?

Jamais

Às vezes

Sempre

10- Como é a sua relação com os professores, você os considera amigos?

Sim

Não

11- Eles se aproximam, o compreendem, e se importam com você?

Sempre

Às vezes

Nunca

12- Como é a interação do professor com a turma?

Amigável

Companheiro

Respeitosa

13- A relação com seus colegas é:

Ótimo

Razoável

Cada um por si

14- Acredita na proposta de inclusão dentro do ensino regular?

- Sim
- Não
- Talvez

15- Entre tantos obstáculos o que mais deseja?

- Ser reconhecido por direito.
- Mostrar para a sociedade que é capaz.
- Mostrar que somos todos iguais, apesar das diferenças.

E.E.Professor Maria Bela

Entrevistada, Eliane Martins Silva

**Questionário aplicado a um aluno com deficiência auditiva,
Inserida no ensino regular. Montes Claros MG**

Desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, sobre a inclusão de surdos no ensino regular e as perspectiva dos professores, preciso adquirir dados claros, que contribuam com a qualidade de vida do aluno portador de deficiência auditiva, e que possa ajudar os professores a refletir na sua docência , perante o novo.

Entretanto, estudos abrangentes, que sistematizem dados coletados por meio de uma metodologia , tornam-se fontes importantes de informação sobre o modo como a política inclusiva está sendo implantada nas escolas. O quadro que emerge da leitura desses trabalhos é bastante enriquecedor.

Conto com sua colaboração preenchendo o questionário que será suporte desta pesquisa de educação inclusiva. Agradeço sua contribuição, fator primordial para minha pesquisa.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**1- Sexo**

- Masculino
- Feminino

2- Idade

- Entre 20 e 30 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Entre 40 e 50 anos
- Outros

3- Ensino Fundamental

- Concluído rede privada
- Concluído em rede pública
- Ambos

4- Ensino Médio

- Concluído em rede privada
- Concluído em rede pública
- Ambos

5- Você gosta de estudar na escola em que esta inserida?

- Sim
- Não

6- Qual maior dificuldade que você percebe nas escolas do ensino regular?

- A falta de adequação da escola
- A falta de entrosamento dos colegas
- O Professor não ter paciência

7- Nessa escola você sente estimulado para estudar?

- Sim
- Não
- Às vezes

8- Você vê o professor como aquele que está sempre disposto a te ouvir?

- Sempre
- Às vezes
- Jamais

9- Sofre discriminação pelos funcionários da escola?

- Jamais
- Às vezes
- Sempre

10- Como é a sua relação com os professores, você os considera amigos?

- Sim
- Não

11- Eles se aproximam, o compreendem, e se importam com você?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

12- Como é a interação do professor com a turma?

- Amigável
- Companheiro
- Respeitosa

13- A relação com seus colegas é:

- Ótimo
- Razoável
- Cada um por si

14- Acredita na proposta de inclusão dentro do ensino regular?

- Sim
- Não
- Talvez

15- Entre tantos obstáculos onde deseja chegar?

- Ser reconhecido por direito.
- Mostrar para a sociedade que é capaz.
- Mostrar que somos todos iguais, apesar das diferenças.

E.E. Professora Maria Bela
Entrevistada, Ramon Dias Araújo

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

(LEI 9.394/1996)

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, 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 para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996\)](#)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996\)](#)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Mapa do Brasil



Mapa do Estado de Minas Gerais

