

UNICEUB - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – NOTA 10

CLÁUDIA VIEIRA CAETANO – RA 4026179/0

SEBASTIANA APARECIDA BATISTA GOMES – RA 40226578/8

SIMEI DIAS SCARCELA – RA 4026590/8

TEREZINHA DE FÁTIMA A ROMÃO – RA 4026611/0

VANDERLUCE DE CÁSSIA MACEDO – RA 4026618/6

**INCLUSÃO: NOVAS PERSPECTIVAS
PARA OS DEFICIENTES AUDITIVOS**

Brasília, 2005

CLÁUDIA VIEIRA CAETANO – RA 4026179/0
SEBASTIANA APARECIDA BATISTA GOMES – RA 40226578/8
SIMEI DIAS SCARCELA – RA 4026590/8
TEREZINHA DE FÁTIMA A ROMÃO – RA 4026611/0
VANDERLUCE DE CÁSSIA MACEDO – RA 4026618/6

**INCLUSÃO: NOVAS PERSPECTIVAS
PARA OS DEFICIENTES AUDITIVOS**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília –
UniCEUB como parte das exigências para conclusão do Curso de
Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do
Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10

Orientadora: Maria do Carmo Nascimento Diniz

Brasília, 2005

Dedicatória.

Dedicamos este trabalho a todas as crianças portadoras de deficiência auditiva e a todas as pessoas que acreditam e lutam pela inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a DEUS pela força e coragem, que nos concedeu ao longo do trabalho, aos nossos familiares que nos apoiaram em todos os momentos. Aos professores que foram fundamentais e que nos ensinaram e contribuíram para alcançarmos o nosso objetivo.

EPÍGRAFE

Deus me dê serenidade para aceitar as coisas que não posso mudar, e a coragem para mudar as coisas que posso mudar, e ainda a sabedoria para perceber a diferença.

Anônimo

RESUMO

A educação tem um papel importante na transmissão do conhecimento e sem dúvida, deve estar voltada essencialmente para formação de cidadãos conscientes. “*A educação, é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana*” Mello (2002). O princípio fundamental da inclusão é o de que as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. “*Inclusão é um movimento mais amplo que envolve toda sociedade*” Sasaki (1997). Com relação à educação dos surdos deve-se reconhecer a necessidade da escolarização especial, na medida em que se recomenda o uso de LIBRAS e da Língua Portuguesa na aquisição do conhecimento, preparando-os para assumir seus lugares na sociedade. O presente trabalho tem como objetivo geral investigar se a inclusão oportuniza e respeita os alunos e seus deveres e direitos fundamentais promovendo o convívio, a diversidade a partir de sua singularidade de forma flexível, acolhedora e que seja capaz de desenvolver suas potencialidades. A pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa. Entende-se por pesquisa qualitativa “*a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto de pesquisador com a situação estudada*” (André 1995). A escola pesquisada foi de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, considerada inclusiva. Os sujeitos envolvidos foram: a diretora, a coordenadora da área de surdez, três professores e dois alunos. Os instrumentos aplicados foram: análise documental, observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados analisados foram evidenciados por meio de três categorias, destacadas a partir da pesquisa realizada: políticas públicas, inclusão e deficiência auditiva. O estudo das categorias levou a perceber que os aspectos negativos sobressaíram aos aspectos positivos. Na categoria política pública a escola não oferece condições físicas apropriada para acesso e permanência dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais. Na categoria inclusão evidenciou-se que a inclusão acontece apenas pedagogicamente. “*Incluir é criar, criação no sentido das interseções de afetos, áreas, valores, conceitos, saberes e pessoas*” (Almeida 1987). Na categoria deficiência auditiva destacou-se o fato de que todo os alunos têm acesso as aulas de libras, porém existe carência de profissionais de apoio e recursos didáticos. A análise dos resultados levou à conclusão que: o processo inclusivo com relação aos deficientes auditivos não está sendo contemplado na sua totalidade, pela falta de recursos adequados, porém há um comprometimento dos educadores, direção e sociedade em geral com os portadores de deficiência auditiva. A preocupação que antes estava mais voltada para a adaptação e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais auditivas, hoje se centram mais na aprendizagem do mesmo. Por isso, não basta que as escolas tenham um currículo adaptado de formação ética consistente, fundamentado e socializado a fim de conquistar a legitimidade para ensinar ou cobrar a adesão dos alunos certos valores e atitudes. É preciso nortear os cotidianos através desses valores, claramente reconhecido e vivenciado por toda a comunidade. A escola deverá ser capaz de promover uma educação de alta qualidade para as crianças surdas, tendo em vista criar uma comunidade acolhedora e desenvolver uma sociedade inclusiva.

Palavras-Chave: políticas públicas, inclusão, deficiência auditiva.

SUMÁRIO

RESUMO

1	INTRODUÇÃO	Pág. 8
2	REFERENCIAL TEORICO	Pág. 11
2.1	Educação	Pág. 11
2.2	Políticas Públicas	Pág. 15
2.3	Conhecendo a Trajetória da Educação Inclusiva	Pág. 17
2.4	Falando Sobre Inclusão e Integração	Pág. 22
2.5	A Escola Inclusiva	Pág. 26
2.6	Adaptação Curricular	Pág. 29
2.7	A Comunicação na Inclusão/Surdez	Pág. 33
2.8	A Educação dos Surdos no Brasil	Pág. 39
2.9	Quando a Família Percebe a Surdez	Pág. 43
2.10	Formação de Professor	Pág. 47
2.11	A importância da Família na Inclusão	Pág. 50
3	METODOLOGIA	Pág. 53
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	Pág. 55
4.1	Resultados	Pág. 64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	Pág. 69
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pág. 76
7	APÊNDICES	Pág. 81
7.1	Apêndice A: Análise Documental	Pág. 83
7.2	Apêndice B: Roteiro de Observações	Pág. 85
7.3	Apêndice C: Roteiro de Entrevistas	Pág. 87
7.4	Apêndice D: Roteiro de Entrevista do Aluno	Pág. 90
8	ANEXOS	Pág. 91
8.1	Anexo I: Definição das Categorias	Pág. 93
8.2	Anexo II: Siglas e Abreviações	Pág. 95

1 - INTRODUÇÃO

A educação varia de acordo com o lugar, o tempo em que se realiza e as pessoas que a realizam. Em função disso, a educação é entendida como a apropriação de cultura produzida historicamente pelo homem. O direito do homem a educação é resguardado pela política nacional de educação, independentemente de sexo, raça, idade ou classe social. O acesso à escola é oferecido à totalidade dos alunos, com vista a atingir as finalidades da educação e à disciplina da diversidade da população escolar.

Segundo Aranha (1999):

a educação é, portanto, fundamental para a humanização e socialização do homem. Podemos dizer que se trata de um processo que dura à vida inteira, e que não se restringe à mera continuidade, mas supõe a possibilidade de rupturas pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história (p. 11).

Ao pensarmos em educação, faz-se necessário analisar a importância da escola como instituição que trabalha para contribuir na construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vive a sociedade.

Segundo Sousa (2003):

Como instituição social que lida mais objetiva e sistematicamente com uma determinada forma de saber, a escola permite a veiculação e a construção de novas maneiras de perceber a sociedade e a educação. Este é um dos motivos que, sem dúvida, faz com que ela seja buscada por indivíduos de todos os segmentos sociais (p. 141).

Buscando atender todas as partes da sociedade, houve a necessidade de se criar uma escola inclusiva, que garanta a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Sobre a Escola Inclusiva Staimback (1999, XII) afirma:

ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos os ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que as suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

O tema proposto para a pesquisa a ser efetuada será: inclusão: novas perspectivas para os deficientes auditivos.

O referido problema tem como meta verificar: os alunos deficientes auditivos das séries iniciais sentem-se incluídos no ambiente escolar?

Justifica-se que, vivendo a democracia torna-se legítimo que o portador de deficiência possa ter sua cidadania garantida. Parte dessa garantia é assegurada na concretização do processo de inclusão.

Diante disto, o trabalho com a educação, se faz necessário e está comprometido com os movimentos que envolvem o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Por este motivo pensou-se verificar como tem se dado à inserção dos alunos deficientes auditivos no contexto escolar. Considerando também, que os professores encontram dificuldades para executar seu trabalho, pois estas mudanças implicam em desafios inquestionáveis.

Segundo Mantoan (2003):

o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Sendo assim, torna-se de fundamental importância, conhecer para compreender o processo que envolve a política de inclusão como uma mudança de perspectiva educacional, e criando condições para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham direito a igualdade de oportunidades, que não sejam limitados seus conhecimentos e capacidades procurando assim enriquecê-los.

Segundo Sasaki (1997),

Todo aluno possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são singulares. Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos implementados de tal forma a considerar a ampla diversidade dessas características. As escolas devem acomodar todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Portanto, torna-se fundamental a interação do deficiente auditivo no contexto escolar, levando em consideração como acontecem as interações e quais as condições que possibilitam ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Brito (1993),

no âmbito da sociedade inclusiva, o tema principal é a diversidade humana, o que significa, no caso da surdez, enfrentar desafios inusitados e permanentes. “o reconhecimento da diferença e o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte que o circula”.

A relevância desta pesquisa é que a escola possa ser vista como um ambiente de construção do conhecimento, onde se reflita sobre o processo de ensino e aprendizagem e qual o papel do professor neste processo. E, para tanto, é necessário refletir sobre a educação em geral pensando na inclusão das pessoas com deficiência auditiva.

Segundo Silva (2003),

a inclusão social tem como meta, basicamente, criar uma sociedade capaz de acolher todas as pessoas, independentemente das diferenças e necessidades individuais e, para isso, preconiza soluções para as diferentes identidades existentes nos âmbitos sociais.

O objetivo geral é investigar se a inclusão oportuniza o aluno e respeita os seus deveres e direitos fundamentais promovendo o convívio à diversidade a partir de sua singularidade, de forma flexível, acolhedora e que seja capaz de desenvolver suas potencialidades.

Os objetivos específicos evidenciados:

- Reconhecer a realidade dos alunos deficientes auditivos no ambiente escolar;
- Analisar as adaptações curriculares que estão sendo desenvolvidas para que os atendimentos respeitem a pluralidade dos alunos em questão;
- Verificar os meios utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos deficientes auditivos;
- Identificar as diferentes linguagens (corporal, musical e escrita) utilizadas no auxílio aos deficientes auditivos para se ajustem às diferentes situações.

Nessa perspectiva, tem-se a oportunidade de pensar com seriedade e sensatez sobre o cotidiano escolar, tratando de questões que são importantes para um bom desempenho como pessoa e profissionais da educação.

Compete aos educadores investir cada vez mais a construção de classes verdadeiramente inclusivas e, assim poder aspirar a uma sociedade inclusiva, que, respeite as diferenças e garanta os direitos básicos do cidadão e, conseqüentemente teremos a melhoria na qualidade de vida individual e coletiva.

Neste contexto, espera-se com esta pesquisa obter subsídios para que, os professores das escolas públicas do Distrito Federal, tenham condições de rever pontos fundamentais na inclusão de novas perspectivas para os deficientes auditivos.

2 - REFERENCIAL TEORICO

2.1 -EDUCAÇÃO: o percurso da sua história

Desde os primórdios o homem sempre teve a necessidade de buscar práticas educativas, para manter viva sua cultura. Na formação humana. Mesmo nos tempos em que ainda não existiam escolas, sempre buscou formas de repassar seus conhecimentos de geração a geração mantendo viva sua historia.

Conforme afirma Brandão (1996):

na educação domina a idéia de coletividade, de comunidade. E o que é comum constitui o conteúdo da educação - lendas, religião, cerimônia, mitos, ritos, processo de nomeação, danças, canções, técnicas de fabricação de instrumentos de pesca e caça, conhecimento de plantas, de animais ect.

Na comunidade primitiva a educação era confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida; para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia.

Na antiguidade segundo Carvalho (2004),

a educação era primitiva, era voltada para o cotidiano para satisfação das necessidades. Era uma educação essencialmente prática, espontânea, calcada na imitação e na verbalização. Todos eram alunos e todos eram educadores: a educação era igual para todos. (p.21)

A educação chinesa tradicional visava reproduzir o sistema hierarquia, obediência e subserviência ao poder dos mandarins.

Segundo Gadotti (2002),

na educação chinesa tradicional, criou-se um sistema de exames baseado no ensino dogmático e memorizado. Esse memorismo fossilizava a inteligência, a imaginação e a criatividade, hoje exaltada pela pedagogia.

A educação hebraica era rígida, minuciosa, desde a infância; pregava o temor a Deus e a obediência aos pais. O método que utilizava era a repetição e a revisão: o catecismo. Foi principalmente através do cristianismo que os métodos educacionais dos hebreus influenciaram a cultura ocidental.

Conforme Gadotti (2002),

foram os hebreus que mais conservaram as informações sobre sua história. Por isso, legaram ao mundo um conjunto de doutrina, tradições, cerimônias religiosas e preceitos que ainda hoje são seguidos.

No início da formação da Civilização Grega a educação da criança é feita pela família no decorrer do tempo pelos preceptores, denominados de pedagogos selecionados entre os estrangeiros mais cultos, escravizados nas guerras.

Conforme afirma Brandão (1996):

na educação “domina a idéia de coletividade, de comunidade. É o que é comum constitui o conteúdo da educação-lendas, religião, cerimônias, mitos, ritos, processo de minoração, danças, canções, técnicas de fabricação de instrumentos de pesca e caça, conhecimentos de plantas, de animais, etc”.

A partir dos sete anos, a educação e desenvolvida em escolas, de acordo com um conjunto de conhecimentos organizados, voltados para o desenvolvimento físico, artístico e intelectual dos indivíduos.

Conforme diz Pinheiro (2002),

diferentemente das outras civilizações, a tradição mítica na Grécia não se conservava imutável. Lentamente, evoluirá de uma explicação mitológica para um questionamento mais rigoroso e para tentativas racionais de explicação do mundo. Desenvolve-se, então, o pensamento filosófico, a organização dos questionamentos sobre o mundo, por meio de argumentos e respostas lógicas que expliquem a existência humana e os fenômenos do mundo.

Assim, a Grécia atingiu o ideal mais avançado da educação na Antiguidade: a Paidéia, uma educação integral, que consistia na integração entre a cultura da sociedade e a criação individual de outra cultura numa influencia recíproca. Esta educação do homem integral consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela musica e pelas artes.

Já a educação romana era utilitária e militarista, organizada pela disciplina e justiça. Começava pela fidelidade administrativa: educação para a pátria, paz só com vitórias e escravidão aos vencidos. No lar o pai, pela pater potestas, infligia aos filhos as obrigações do clã. Na escola, os castigos eram severos e os culpados eram açoitados com vara.

Neste período a educação deixa de ser apenas doméstica e passa ser desenvolvida na escola, sempre realizada por instituições privadas. Começa então, neste momento a divisão entre escola de trabalho oficinas que eram oferecidas aos filhos dos servos, e a escola onde seriam preparadas as elites os dirigentes: o político, o orador e o administrador.

Segundo Monroe (1983),

os romanos tinham uma mentalidade prática, procuravam alcançar resultados concretos adaptando os meios aos fins. Enquanto os gregos julgavam e mediam todas as coisas pelo padrão da racionalidade, da harmonia ou da proporção, os romanos julgavam tudo pelo critério da utilidade ou da eficácia.

Na Idade Média a educação, tinha duas vertentes: uma, de natureza religiosa, visavam formar elementos para o clero. Outra, caracterizada por objetivos específicos diferenciados, dependendo do local e dos valores assumidos pela sociedade, variando de formação para guerra, até a formação para as artes.

Para Carvalho (2004),

na idade média, a cultura clássica cedeu espaço a uma nova ideologia inspirada no cristianismo. As idéias pedagógicas medievais conciliaram a fé cristã com a enorme e valiosa bagagem greco-romana, sendo que as obras clássicas eram reproduzidas pelos copistas, nos conventos.

Devido às conseqüências desse modelo de funcionamento da sociedade dois importantes e decisivos processos instalaram-se e se sucederam no transcorrer de cinco séculos: a Inquisição Católica e a Reforma Protestante.

para Martinho Lutero (1483-1546), A educação de veria se libertar das amarras que o prendiam á Igreja e subordinar-se ao Estado. Só assim o ensino poderia atingir todo o povo, nobres e plebeus, ricos e pobres, meninos e meninas. Caberia ao Estado tornar a freqüência á escola obrigatória e cuidar para que todos os seus súditos cumprissem a obrigação de enviar seus filhos á escola.

Durante o Renascimento considerava-se que a educação para todos deveria ser responsabilidade do estado.

Neste período o conteúdo da nova educação, consiste principalmente nas línguas e nas literaturas clássicas dos gregos e romanos, onde o maior interesse fica centrado nos propósitos, nas atividades específicas da humanidade, e a literatura dos gregos e romanos era apenas um meio para a compreensão de tais atividades. Por isso, o aprendizado de língua da literatura dos mesmos torna-se um problema pedagógico mais importante.

A Idade Moderna caracterizou-se segundo nos ensina Gadotti (1999),

pela ascensão de uma nova e poderosa classe que se propunha aos modelos vigentes. O homem, mais interessado Pela natureza, desenvolveu estudos de astronomia, de matemática, ao lado da técnica, das artes, da medicina, biologia, dentre outras áreas de conhecimentos.

Na Idade Moderna o processo capitalista de produção vai se tornando mais complexo e necessita de mão-de-obra mais qualificada, onde os esforços para a institucionalização da escola, como aperfeiçoamento de uma legislação referente á obrigatoriedade, aos programas, níveis e métodos.

Na Idade Contemporânea as discussões a respeito da escola popular, encontram ainda desafios que precisam ser enfrentados, pois a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de inserir o individuo na mesma.

No Brasil a educação esta fortemente relacionada ao movimento colonizador empreendido pela Europa a partir do século XV e as relações impostas por Portugal neste processo.

Segundo Pinheiro (2002),

a colonização brasileira não reflete a preocupação em formar um sistema educativo, a escolarização inicial dos filhos dos colonos era limitada ao ensino de ler e escrever e a inclusão de crenças religiosas por meio de uma proposta de ensino rigorosa traçada pelo alto clero jesuíta na Europa. A formação dos novos sacerdotes e da elite intelectual era representada pela pequena e baixa nobreza que completará seus estudos na Europa. Assim, ficou estruturada a educação no Brasil, no período de 1500 até meados do século XVIII, sem preocupação com a formação intelectual de um povo.

Enquanto os países europeus definiram sistemas educacionais estatais, a colonização brasileira não reflete a preocupação em formar um sistema educativo. Os jesuítas mandaram seus primeiros representantes para o Brasil em 1549, assumindo a responsabilidade pela cristianização da colônia e estruturando a educação no Brasil.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil acusados pelo governo português de conservadorismo cultural, no momento em que o nepotismo esclarecido estava promovendo reformas educacionais em todo o reino.

Somente a partir de 1823, com a criação da constituição em 1824, fica decretada que a instrução primária fosse aberta e gratuita para todos.

Pinheiro (2002) relata que:

os liberais conseguem impor na Assembléia Constituinte de 1823, os princípios de um sistema de ensino público para o país, e em 1824 a Constituição outorgada por D. Pedro I, institui o princípio de liberdade de ensino e a intenção de instrução primária gratuita para todos os cidadãos.

Nas primeiras décadas do século XX, houve a separação entre a Igreja e o Estado fazendo com que o ensino da escola pública perdesse seu caráter religioso. A falta de instrução do povo era a causa principal de todas as crises do país, e a grande preocupação do governo era acabar com o analfabetismo.

2.2 -POLÍTICAS PÚBLICAS

Cordeiro (2002) destaca que:

as políticas públicas formuladas pelo Ministério da Educação/MEC (2002), como por exemplo, a implantação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a criação do Programa Bolsa-Escola, vêm oferecendo melhores condições para que o aluno permaneça estudando e para que os docentes possam trabalhar com qualidade, visando garantir o sucesso escolar.

Reconhece-se amplamente que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico de uma sociedade, sendo assim, todo ensino deve passar por transformações profundas para atender as alterações necessárias na organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e a universalização do seu acesso.

Azevedo (2001) levanta a questão de que:

a qualidade de uma política pública é tentar o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de Possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação na construção de novo saberes comprometidos com a mudança substantiva da ordem.

No tocante, a unidade escolar as relações e processos que se dão em interior deve ser de acordo com os objetivos da investigação, a preocupação de buscar, no funcionamento e a organização da mesma as perspectivas de uma participação direta da comunidade nas decisões da escola identificando os obstáculos bem como, os elementos facilitadores desta participação.

Segundo Lück (2000),

a solução de problemas educacionais pressupõe a existência de dados, observações, soluções potenciais ou hipóteses e um método para classificação dos dados e informações.

Neste sentido, políticas públicas, como qualquer ação humana são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade a partir

das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si próprio, com sistema de significações que é próprio da sua realidade.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial, recomendam a inclusão de crianças com deficiências, em programas de creche e pré-escola que tenham por objetivo o desenvolvimento integral, o acesso à informação e ao conhecimento historicamente acumulado, dividindo essa tarefa com os pais e serviços da comunidade.

Segundo Mazzotta (2001):

a defesa e a cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século.

O direito a educação, sendo um direito fundamental das pessoas, não pode ferir preceitos que a Constituição garanta ao cidadão, que são: “preparação para a cidadania; desenvolvimento global e acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e qualificação para o trabalho de acordo com a capacidade de cada um”.

Segundo Rodrigues (2001):

toda atividade educativa é política. Não é exigido um grande esforço intelectual para que compreendamos que, assumida a função da educação escolar como a de preparar o educando para o pleno exercício da cidadania, toda atividade educativa se encontra umbilicalmente comprometida com uma função política.

Considerando que a meta atual da educação dos portadores de deficiência auditiva passou a focar também o aspecto acadêmico e lingüístico, as diretrizes que tem sido traçadas destacam que, a educação dos surdos deve desenvolver-se, preferencialmente, na rede regular de ensino, e a orientação educacional permite o acesso, pelo aluno, as duas línguas: a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa.

Na Lei nº 10.436/2002, em seu artigo 14 nos diz que:

os sistemas de ensino poderão organizar classes de educação bilíngüe em que a LIBRAS seja a língua de instrução e a Língua Portuguesa seja utilizada no desenvolvimento de todo processo educativo.

A Constituição Federal de 1988, que é a lei maior de uma sociedade política, também nos diz que,

Elege como fundamentos de nossa República a cidadania da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e tendo como um dos objetivos fundamentais a promoção do

bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Garante ainda, o direito à IGUALDADE (art. 5º), e nos artigos 205 trata do direito de TODOS à educação, que deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

Tais considerações ganham importância, sobretudo, quando se tem por parâmetros a fase atual por que passam as sociedades na construção de novos sistemas valorativos mais justos e igualitários que se tratam dos processos em que as políticas da educação destacam-se como elemento fundamental.

2.3 - CONHECENDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em várias épocas da história, a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral. Kanner (1964) relatou que “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e a de seus hóspedes” (p. 5).

Sendo que na Idade Média as pessoas doentes, defeituosas ou mentalmente afetadas, em função da assunção das idéias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas.

Parafraseando Julien Freund (citado por Xiberras, 1993) podemos constatar que:

a maior parte das sociedades históricas estabeleceu uma distinção entre os membros de pleno direito e os membros com um estatuto à parte. A exclusão fazia então parte da normalidade das sociedades sem levantar casos de consciência moral ou política, a não ser quando suscitasse a misericórdia sob o signo da virtude da caridade (p. 7).

No século XIII começaram a surgir instituições para abrigar deficientes mentais, e as primeiras legislações sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais.

Até o século XV crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, deficientes encontraram abrigos na igreja, como o Quasímodo do livro *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo, que vivia isolado na torre da catedral de Paris. Na mesma época, os deficientes ganham uma função: Bobos na corte. Martinho

Lutero defendia que deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigos para ser purificados.

Segundo Soares (2002):

a cultura Romana, por sua vez, ficou conhecida por leis como o do infanticídio, que autorizava o pai a matar seu filho caso este nascesse com “traços de monstrosidade”, como costumavam chamar as deficiências, principalmente as físicas.

Do século XVI ao XIX pessoas com deficiências físicas e mentais continuam isolados do resto da sociedade, mas agora em asilos, conventos e albergues. Surge no primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas todas as instituições dessa época não passaram de prisões sem tratamentos especializados.

No século XX os portadores de necessidades educacionais especiais passaram a serem vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira medida política dessa nova visão aparece em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. “Todo ser humano tem direito educação”.

Segundo Silva (1987),

da mesma forma que na Europa, “também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos destoa da categoria mais ampla dos miseráveis, talvez o mais pobre dos pobres...” Os mais afortunados que haviam nascido em “berço de ouro” ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto dos seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil, permanecendo como um peso para suas respectivas famílias” (p.273).

Nos anos 60 pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se. Surgem às primeiras críticas à segregação teóricas defendem a normalização, ou seja, a adequação do deficiente a sociedade para permitir sua integração. A educação especial no Brasil aparece pela primeira vez na LDB 4024, de 1961. A lei aponta que a educação dos excepcionais deve, no quer for possível enquadrar no sistema geral de educação.

Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96: artigo 58, parágrafo 1º, dia que haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (Saviani, 1997; p.180).

O artigo 59 dispõe sobre os sistemas de ensino que 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 menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Anos 70 os Estados Unidos avançam nas pesquisas e teorias de inclusão para proporcionar condições melhores de vida aos mutilados na Guerra do Vietnã. A educação inclusiva tem início naquele país via Lei 94142, de 1975, que estabelece as modificações de currículos e a criação de uma rede de informações entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas.

Em 1978, pela primeira vez, uma emenda à Constituição brasileira trata do direito da pessoa deficiente: “È assegurada aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita”.

Anos 80 e 90 declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão em larga escala. Em 1985 a Assembléia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, que recomendam: “Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal”.

Em 1988, no Brasil o interesse pelo assunto é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A nova Constituição, promulgada em 1988, garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil (1988): esta garante, em seu artigo 208, inciso III, “*o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino*”.

A legislação brasileira determina que a Educação dos portadores de necessidades educacionais especiais deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, indicando claramente a política de inclusão. Observamos, no entanto, que as escolas apresentam dificuldades para administrar essa inclusão, pois na maioria dos casos, os professores não estão preparados para atender as crianças com necessidades especiais, uma vez que, até recentemente não reconheciam como sua responsabilidade educá-las.

Em 1989 a Lei Federal 7853, no item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro de multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.

Em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março na cidade de Jomtien, na Tailândia, prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e deficientes) pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.

O direito da pessoa deficiente á educação comum está implícito na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pe ONU em 1990 e que por sua vez inspirou o nosso Plano Decenal de Educação para Todos.

Em 1990 o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição, atendimento educacional especializado para portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994 em julho, dirigentes de mais de oitenta países se reúnem da Espanha e assina a Declaração de Salamanca (...), um dos mais importantes documentos de compromisso e garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como meio mais eficaz de combate à discriminação. E determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas.

O documento “Declaração de Salamanca”, resultado da conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais, realizado em Salamanca-Espanha (...), reafirma que:

- I. As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras.
- II. As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança capaz de atender suas necessidades.

Segundo Sasaki (1997): a Declaração de Salamanca diz que:

os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida adulta produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornar economicamente ativos e prover-lhes as habilidades

necessárias no dia-a-dia, oferecendo treinamento em habilidades que respondam às demandas sociais e de comunicação às expectativas da vida adulta. Isto requer tecnologias apropriadas de treinamento, incluindo experiência direta em situações de vida real fora da escola. Os currículos para os alunos com necessidades educacionais especiais em classe mais adiantadas devem incluir programas transicionais específicos, apoio para ingressarem no ensino superior sempre que possível e subsequente treinamento profissional que os prepare para atuarem em estudos. Estas atividades devem ser executadas com a participação ativa de conselheiros profissionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e diferentes serviços e entidades interessadas.(1994ª § 56).

Sendo assim, a função da escola, numa sociedade democrática é criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, respeitando as suas diferenças, preparando-os para o exercício da cidadania. Essa proposta implica uma política educacional que os inclua efetivamente no sistema de ensino comum para todos.

Cidadania é entendida como o acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e ainda significa o exercício pleno dos direitos e deveres previstos pela Constituição da República. Neste sentido, uma proposta de educação eficaz deve sensibilizar os educandos para novas formas de convivência baseada na solidariedade e no respeito às diferenças e valores essenciais na formação de cidadãos conscientes e responsáveis pelos seus direitos e deveres.

Nesta perspectiva a formação política, tem no universo escolar um espaço privilegiado de convívio social do ser humano, já que é na escola que criança participa de um coletivo diversificado.

Assim, a idéia de educação, deve estar intimamente ligada as de democracia onde educar é um ato que visa a convivência social e a tomada de consciência política. A educação escolar além de ensinar o conhecimento científico, deve assumir a incumbência de preparar as pessoas para o exercício da cidadania.

Gadotti (1995) afirmou que:

a educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria visa a formação do homem integral ao desenvolvimento de sua própria história e não objeto dela (p. 18).

Desta forma, a educação para a cidadania pretende fazer de cada pessoa um agente de transformação. Isso exige uma reflexão que possibilite compreender as raízes históricas da situação de miséria e exclusão em que vive boa parte da população

2.4 - FALANDO SOBRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Para falar sobre inclusão escolar é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e resignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática.

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, passou-se a se considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classe regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. Na medida em que se, considerou que a maior parte dessa população não apresenta quaisquer características intrínsecas que não permita essa inclusão, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (p. 2).

A Declaração (...) destacou, ainda, a importância de se vivenciar em nossas escolas o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Desta forma em Dakar (2000), foi reconhecido que:

todas as crianças, jovens e adultos. Em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos aprendida fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade (Marco de Ação de Dakar, p. 8).

Também se faz necessário, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais onde se centra mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos alunos. Sendo necessário que tenhamos uma política pública voltada para a modificação do sistema, a organização e a estrutura do funcionamento educativo e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum.

A escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Sendo assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Carvalho (2000) afirma que:

sem dúvida que, sob o paradigma da inclusão, para que seja bem-sucedida, há que construir um sistema educacional diferente do que dispomos, atualmente. No seu ideário a inclusão prevê uma escola aberta à diversidade, que não pretenda ter uma cultura hegemônica e única camuflando a riqueza do multiculturalismo que caracteriza sua comunidade de alunos e professores e que possibilite o desenvolvimento integral de todos os educandos, independentemente de suas características pessoais.

Diante disto, quando observamos qualquer grupo, certas diferenças se destacam, sejam elas físicas, cognitivas, afetivas, sexuais, culturais e étnicas. Cada uma dessas individualidades, por sua vez, tem uma história e um padrão diferenciado de relação com a realidade e com o processo de aprendizagem, que foi construída, em sua história de vida e que não pode ser ignorada no processo de ensinar.

Martinez (2003) afirma que:

“Por sua vez, o conceito de diversidade nos remete ao fato de que todos os alunos têm necessidades educacionais individuais próprias e específicas, para poderem usufruir as experiências de aprendizagem implícitas a sua socialização, cuja satisfação requer uma atenção pedagógica individualizada”. (p. 111)

O paradigma da inclusão social define que as escolas precisam ser reestruturadas para acolher todo o espectro de diversidade humana apresentada pelos alunos, respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades educacionais específicas as quais o professor deve atender pedagogicamente caso queira cumprir com seu papel primordial de garantir o acesso, a todos ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e ao seu uso na relação com a realidade social na qual se encontra inseridas e que cabe a escola transformar.

Assim, conforme Martinez (2003):

“Respeitando as diferenças individuais, a escola de desenvolver as competências dos alunos, levando em conta seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, sabe-se que alguns alunos com necessidades educacionais especiais apresenta condições agravadas e limitações que abrevias suas possibilidades escolares. É importante uma avaliação realística e competente que investiguem essas possibilidades, visando adequar a oferta educacional. (p.178)

Para que haja, esse respeito à diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito, isso inclui pessoas sem deficiência e pessoas com deficiências físicas, motoras, mentais, sensoriais ou múltiplas.

Um ponto de partida, para que exista o respeito à diversidade, é aceitar que os agentes que interagem na escola, tem interesses, visões de mundo e culturas diferentes, e que ninguém têm o monopólio da verdade, da inteligência e da beleza. Daí a necessidade de negociações permanentes para que todos tenham ao menos parte dos interesses e valores contemplados no espaço público da escola.

Sabe-se que muitas dificuldades serão encontradas para que uma escola se torne verdadeiramente inclusiva. Diante disto Perrenoud (2002):

aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo, no contexto educacional: a limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da Educação e o individualismo dela conseqüente, a falta do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica, a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educação, e ate mesmo a presença freqüente da pratica autoritária da direção, ou coordenação do ensino.

Tais dificuldades, somente poderão se eliminadas por meio da convicção de que a escola precisa mudar, da vontade política de promover mudança e a construção de novas formas de relacionamento, no contexto educacional, levando em conta o potencial, o interesse de cada aluno.

Sendo que a perspectiva da integração, de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular não é nova. Já na constituição do Centro Nacional de Educação Especial CENESP, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, em 1974, a orientação se voltava para a integração:

os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor

de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes.(BRASIL. MEC. CENEP, 1974, p. 20).

Após vários séculos de exclusão e segregação, surge a idéia da integração social. Mais ou menos a partir da década de 60, o movimento começa com o objetivo de integrar as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas gerais como educação, o trabalho e o lazer.

Na integração escolar, a inserção depende da capacidade do aluno em adaptar-se a escola.

Segundo Mantoan (1998), “a integração traz consigo a idéia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente ser aceita”.

Tem-se como pressuposto que a integração esta estritamente vinculada à interação, e que esta favorece o convívio da pessoa com necessidades especiais com seus pares não deficientes nos diversos seguimentos de sua comunidade. E preciso fazer valer seus direitos e a efetivação de praticas que contribuam e possibilitem a sua participação no ambiente de sua cultura.

Carvalho (2000) afirma que:

a integração escolar foi conceituada como um processo de educar-ensinar, juntas crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola tratando-se de um processo gradual e dinâmico que assumi diversas formas, segundo as necessidades de cada aluno.

A escola hoje vem desempenhando um papel significativo no processo de integração, preconizado no artigo 58, da Lei 9394/96, de Diretrizes da Educação, que diz:

que todas as crianças, sempre que possível devem aprender juntas independentemente de suas dificuldades e diferenças. Reforça ainda que, entendendo todos como capazes de aprender, mesmo que alguns necessitam de apoio adicional, outros, de capacitações curriculares e outros ainda, de equipamentos específicos, devem ser proporcionados pelos diferentes segmentos da sociedade.

No final do século, estamos vivendo uma fase de transição entre a integração e a inclusão. Portanto, como nos coloca Sasaki (1997, p.43), é inevitável que os dois termos sejam falados e escritos com diversos sentidos por diferentes pessoas, a saber:

algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos a integração significando inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando “modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”. Outras pessoas utilizam os termos integração e integração total ou plena da seguinte forma: o primeiro termo (integração com sentido de inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade) e o segundo termo (integração total) correspondendo ao moderno conceito de inclusão sem, no entanto, usarem a palavra inclusão. Este é o caso da maioria dos trabalhadores acadêmicos, científicos ou técnicos publicados até aproximadamente 1994, ano em que saiu o primeiro documento internacional que aborda extensamente o conceito de inclusão-a Declaração de Salamanca.

Portanto a integração pressupõe a adaptação do aluno à escola ou do sujeito à sociedade na qual está inserido. A inclusão parte do princípio de que a escola e a sociedade em geral é que devem ser transformadas para adaptar-se às necessidades de todos e de cada um.

Embora as duas perspectivas tenham como norte à incorporação de crianças pelo ensino regular, existem diferenças de fundo, expressas, pelo menos, por dois aspectos fundamentais.

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nesta detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular.

2.5 - A ESCOLA INCLUSIVA

A humanidade deve ter um olhar crítico sobre a escola, pois este nos revela com muita clareza que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer o desenvolver do ser livre e autônomo, capaz de buscar a construção de uma nova sociedade, que vise condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica e econômica.

A escola é o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso à aprendizagem e o desenvolvimento de competências, ou sejam as possibilidades de apreensão do conhecimento.

Segundo Carvalho (2004):

a escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Para tanto, muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, consideram-se os valores princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem.

É no dia a dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno.

Segundo Dourado (2003):

a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e socialização de conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado, portanto é vivo e se caracteriza enquanto processo em construção permanente que vislumbra a inserção dos indivíduos nas relações sociais.

Para falar de escola inclusiva deve-se remeter primeiramente a inclusão social, processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas até então marginalizadas e estas procuram capacitar-se para participar na vida da sociedade.

Uma escola para ser inclusiva deve estar organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.

Segundo Carvalho (2004),

uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas. (p.35).

Uma escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda a ação educacional, garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania e, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional.

Sendo assim Montoan (1997), diz que:

a escola, entretanto, poderia se constituir em espaço privilegiado que permitisse à criança revelar e afirmar, através de trocas efetivas e significativas, tanto a sua identidade individual quanto aquela do grupo ao qual pertence. Deste modo, estaria contribuindo através da criação de um real de ação e interação, com a inclusão social da criança. (p.167)

A Declaração de Salamanca (...) destaca, a necessidade de se vivenciar em novas escolas o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, em salas comuns das escolas, em todas as etapas de educação e ensino.

Neste enfoque a Declaração de Salamanca apresenta alguns princípios:

- as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças diárias ou grupos desfavorecidos ou marginais:
- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas devam ser dadas à oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento:
- cada criança tem características, interesses, capacidade e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios:
- os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades:
- as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integra-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

Para que uma escola se torne inclusiva a de se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.

Sabe-se que as escolas públicas geralmente fazem parte de uma rede, o que, historicamente, as manteve em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitadas na autonomia e controladas sob mandatos. No que se refere ao

professor, sua liberdade de ação se restringe, durante muito tempo, às ações internas de sala de aula. Tal situação, na realidade, limitou e até mesmo impediu o desenvolvimento de ações coletivas compromissadas com o cuidado individualizado que a educação de cada aluno exige.

A construção da escola inclusiva exige mudanças nessa cultura e nas suas conseqüentes práticas.

Dessa forma Perrenoud (2000),

aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo no contexto educacional: a limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da educação e o individualismo dela conseqüente, a falta do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica, a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educadores e até mesmo a presença freqüente da prática autoritária da direção ou coordenação do ensino.¹

Tais dificuldades somente poderão ser eliminadas por meio da comunicação de que a escola precisa mudar, da vontade política de promover mudança e a construção de novas formas de relacionamento, no contexto educacional, levando em conta o potencial e o interesse, de cada aluno.

2.6- ADAPTAÇÃO CURRICULAR

O Currículo deve ser entendido como os conjuntos de saberes escolares, e redes das relações sociais escolares, campo de poder, físicos ou pessoais, institucionais ou imaginários que articulados constituem o cotidiano da escola básica, interferindo nas políticas educacionais, assim como impulsionado e sendo impulsionado pela sociedade. Ele pode ser visto como instrumental capaz de fazer ou recuar a educação básica, através das práticas curriculares.

Segundo Osowski (1996):

o currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais que distantes da realidade das salas de aula, sejam de escassa ou nula ajuda para os professores. O currículo, não deve suplantiar a iniciativa e a responsabilidade dos professores convertendo-os em meros instrumentos de execução de um plano prévio e determinado. Percebemos que o Currículo precisa estar inserido a realidade do aluno, do professor e Escola.

O currículo constitui um dos fatores que maior influência possui na qualidade do ensino. Compreendido como uma ferramenta imprescindível para compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade.

O artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, diz que;

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerente à formação para a atividade docente, entre os quais prepara para:

I- o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II- o acolhimento e o trato da diversidade;

III- o exercício de atividade de enriquecimento cultural;

IV- o aprimoramento em práticas investigativas;

V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI- o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Vale ressaltar que, currículo conforme MacLren (1997),

representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em partes, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

Na Constituição de 1988, foram aprovados vários dispositivos referentes aos direitos das pessoas com deficiência, tanto na educação como em outras áreas, sendo que na Educação, destaca-se o Inciso III, do Artigo 208, de define como dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Mas foi a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) onde preconizadas as diretrizes da Educação Para Todos, que tomaram forças às discussões acerca da Escola Inclusiva. Esta proposta foi respaldada na Lei nº 9.394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define como dever do Estado o “*atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na*

rede de ensino” (Artigo n.º 4, III), norteando as políticas educacionais desde então, e oferecendo a base legal para a propagação da Educação Inclusiva, e as ações que se seguiram.

Ressaltamos que o conceito de Escola Inclusiva conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 1998),

implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por prática heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa, simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Ou seja, a Educação dos Portadores de Necessidades Especiais já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

Assim, no Brasil, a necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas como:

estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizada adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

As adaptações curriculares para atender às necessidades especiais dos alunos podem ser poucas e não constituir alterações expressivas na programação regular, de tal modo que todos os alunos da turma possam delas se beneficiar. Pode-se também, realizar adaptações significativas do currículo regular, para atender a condições específicas necessárias, de modo a obter maior participação do aluno nas atividades curriculares comuns e possibilitar o alcance dos objetivos definidos para cada etapa educativa.

Consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001):

sobre a complementação exigida de acordo com as características e necessidades dos alunos, tendo que completar, enriquecer, ampliar a base curricular nacional. Deve beneficiar, inclusive, os educandos com graves comprometimentos, sejam eles mentais ou múltiplos. O currículo deve ser funcional e buscar meios práticos para provocar o bom desenvolvimento das competências. De acordo com o MEC, a inclusão é um processo complexo, que envolve as relações sociais;

No processo de inclusão, a aprendizagem deve acontecer na escola regular (comum) com as devidas modificações e reorganização do sistema educativo. O professor deve assumir uma atitude crítica, reflexiva, sobre as estratégias adotadas, e o projeto pedagógico da escola deve contar com um planejamento que atende a toda as necessidades. De acordo com essa proposta é preciso promover melhores condições de aprendizagem para todos.

Segundo Bueno (2001);

a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, demanda modificações profundas no sistema de ensino, para que se efetive uma real política de educação inclusiva. Mas não podemos deixar de considerar que estas mudanças devam ser gradativas, planejadas e contínuas, possibilitando as pessoas com necessidades educacionais especiais uma educação de qualidade.

O obstáculo sensorial auditivo cria situações comunicativas específicas para o surdo, porém não o impede de adquirir uma linguagem, nem o desenvolvimento de sua capacidade de representação. Este processo envolve mecanismos mentais diferentes daqueles da pessoa ouvinte e, por isso, tornam-se responsáveis pela construção de esquemas de pensamento e estratégias intelectuais que dependem da natureza do desenvolvimento lingüístico-cognitivo que lhe é próprio.

Segundo Marques (1999); *“o que caracteriza o aluno surdo ou não é sua capacidade de aprendizagem e não a deficiência que apresenta. Existe um sujeito com potencial, no qual se deve investir”*.

Tanto no ensino comum no especializado, o aluno precisa se sentir envolvido no processo de aprendizagem, participar de fato e ser capaz de fazer escolhas com responsabilidade, programando-se para o futuro.

Segundo Teixeira (2003);

a escola, comum ou especializada, de preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições de aprender um código de comunicação que permita seu ingresso na realidade sociocultural, com efetiva participação na sociedade.

O treino auditivo é primordial nos atendimentos a alunos surdos, essencialmente por isso, deverá ser utilizado de acordo com as etapas de desenvolvimento da percepção auditiva. Respeitando as condições de cada criança, suas potencialidades e limites junto com a audição devem utilizar também, exercícios corporais, psicomotores, vocalizações espontâneas, sempre acompanhadas de linguagem, e, para que a criança possa usufruir em sua totalidade do treino auditivo.

Segundo Carvalho (1997) *“cada criança deve receber atendimento de acordo com sua realidade, para poder vivenciar e explorar ao máximo suas potencialidades”*.

Parafrazeando Vygotsky, a aprendizagem não se limita ao aprendizado escolar, a criança, desde o nascimento, está constantemente em processo de aprendizagem e desenvolvimento. As brincadeiras representam uma importante parte do processo de aprendizagem.

Segundo MEC/SEE/SEEF (2001);

cabe a escola então, a partir das características do aluno, bem assim como suas limitações, definir as opções curriculares, de forma a garantir o seu sucesso educativo e social. As adaptações curriculares individualizadas referem-se concretamente a um aluno e só deverão ser adotadas logo após esgotados todos os outros recursos, sendo que deverão as mais significativas possíveis, isto é, devem ser as mais próximas dos objetivos e conteúdos regulares.

2.7 - A COMUNICAÇÃO NA INCLUSÃO/SURDEZ

Segundo Gomes:

a definição tradicional de comunicação descreve à como ato ou processo de transmissão de mensagens de fonte a receptores através de intercâmbio de símbolos (pertencentes a códigos compartilhados por ambos) por meio de canais transportadores de sinais. Neste paradigma clássico o alvo principal da comunicação é o propósito do comunicador de afetar, numa certa direção, o comportamento do receptor: deseja produzir certos efeitos sobre a maneira de sentir, pensar e agir do receptor ou noutras palavras, persuadi-lo. A retroalimentação é um útil instrumento para o alcance das metas do comunicador.

Sendo assim, a comunicação é um elemento inerente à condição humana e existe desde o aparecimento do ser humano no mundo.

Portanto, a comunicação é um fato e uma necessidade social, e haverá sempre uma intencionalidade que move à comunhão, a partilha, ao pôr em comum e, por que não, à persuasão. Assim, como fenômeno predominantemente humano, já que supõe a consciência, a comunicação é condição imprescindível para o desenvolvimento da pessoa humana.

Logo, homem e comunicação desenvolveram-se ao mesmo tempo, porque a linguagem verbal, seu sistema gestual e suas práticas simbólicas também assim o fizeram.

A linguagem vai completar o próprio processo de humanização, sendo definida como um sistema arbitrário de símbolos para troca de pensamentos, idéias e sentimentos entre um emissor e um receptor. Para funcionar, o sistema de símbolos devem ser conhecidos de ambas as partes.

A criança, antes de compreender a linguagem, houve, indiscriminadamente tudo que lhe é dito. Gradativamente, ela vai fazendo associação das palavras com suas experiências. Quando esta associação acontece à criança já está se utilizando a linguagem interna durante cerca de nove meses, a linguagem receptiva desenvolve-se simultaneamente com a linguagem interna. A linguagem expressiva vai ocorrer em seguida.

Segundo Maldonato (2004):

a competência comunicativa desenvolve-se nos primeiros anos de vida por meio das regras do uso da linguagem ditada pelo ambiente circunstante. Progressivamente, o repertório comunicativo amplia-se mediante a integração da comunicação não verbal do léxico. A linguagem permite a criança estabelecer uma comunicação mais eficiente. A progressiva aquisição da habilidade lingüística assina-la a chegada a um sistema de comunicação caracterizada pelo uso independente dos canais verbais e gestuais.

O que ocorre é que a criança ouve a linguagem dos pais, internaliza, aprende e em seguida cria sua linguagem que é recebida e trabalhada pelos pais, que estimulam lhe dando um padrão convencional da língua. A criança, então, em interação com o ambiente social internaliza de acordo com suas necessidades e possibilidades as regras de funcionamento da língua materna que utilizará posteriormente quando e como achar

conveniente. O que nos vem reforçar a idéia de que a linguagem da criança é única, possuindo suas próprias regras e estruturas.

A aquisição da linguagem é assegurada por uma predisposição de base neurolingüísticos que é comum em todos os indivíduos. Há indícios que a especialização das funções cerebrais referente à aquisição da linguagem sejam mais precoces do que se pensava.

No estudo da aquisição da linguagem pela criança surda deve ser levados em consideração o crescimento e maturação de capacidades relativamente fixas, em condições externas adequadas. Assim deve-se observar o período crítico do desenvolvimento intelectual considerado ótimo para o funcionamento da capacidade da aquisição da linguagem.

Segundo Souza (1997):

dato que a linguagem constitui um processo determinante para o desenvolvimento da cognição e da consciência, o sujeito surdo com certeza terá sérias dificuldades em significar o mundo e construir conhecimentos, visto que os contextos sociais onde comumente estão inseridas, famílias escola, usam a língua falada. Este fato faz com que os surdos, em sua grande maioria, se sintam como interlocutores estrangeiros em seu próprio país.

A falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes com certeza dificulta ou mesmo impede a interação, a comunicação e a própria construção de conhecimentos.

Dessa maneira, a linguagem (língua) desempenha um papel decisivo no processo de interação e de ensino aprendizagem no interior das salas de aula.

Como, então, se dão as ocorrências dialógicas e as trocas interativas que envolvem os alunos surdos, em um contexto predominantemente de ouvintes?

Neste sentido, é pertinente indagar, também, como se tem dado a inserção do aluno surdo no âmbito da escola regular e se essa integração tem permitido a escolarização. Assim, a partir das observações feitas, buscar-se-á em focar as ocorrências interativas em que se envolvem, na sala de aula, os alunos surdos aqui focalizados.

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com os outros homens. Ela marca o ingresso do

homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.

Apesar de evidente importância do raciocínio lógico matemático e dos sistemas e dos sistemas de símbolos, a linguagem tanto na forma verbal como em outras maneiras de comunicação, permanece como meio ideal para transmitir conceitos e sentimentos, além de fornecer elementos para expandir o conhecimento. A linguagem prova clara da inteligência do homem, objeto de pesquisa e discussões. Ela tem sido “um campo fértil” para estudos referentes à aptidão lingüística, tendo em vista a discussão sobre falhas decorrentes de danos cerebrais ou de distúrbios sensoriais, como a surdez.

Segundo Vygotsky, 1988, “*os sujeitos ao interagirem através da linguagem, internalizam ou apropriam de conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais*”. É 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.

Estudos vêm mostrar que se obteve um melhor entendimento acerca das línguas e do seu funcionamento. Suas considerações partem do fato de que é muito difícil explicar como a língua materna pode ser adquirida de forma tão rápida e tão preciosa, apesar das impurezas nas amostras de fala que a criação ouve.

Uma criança que nasceu ou se formou surda antes de desenvolver linguagem, geralmente, problemas lingüísticos decorrentes de sua condição de não ouvinte. A criança surda dificilmente tem acesso a toda a informação que lhe é passada apenas através da linguagem oral.

A surdez caracteriza a criança como alguém que não desenvolverá linguagem naturalmente. As bases desse pressuposto se apóiam na idéia de que a criança surda, geralmente necessita de uma atenção especializada para adquirir linguagem. Geralmente, a criança surda, leva um período bem mais longo do que a criança ouvinte para alcançar um domínio da linguagem, porém, esse período é linguagem escrita, e assim poder alcançar graus mais complexos de escolaridade.

Existe uma diferença significativa no desenvolvimento da linguagem e da comunicação de crianças que sofrem perda auditiva antes dos dois anos de idade, em comparação com as que ficam surdas após terem adquirido a linguagem (por exemplo, no

caso de surdez causada por meningite, depois de quatro anos de idade). As maiores já tiveram a oportunidade de estruturar a memória auditiva e um sistema lingüístico próprio.

Segundo Scliar Cabral (1988):

a audição permite que a criança adquira conhecimentos pelo desenvolvimento da língua oral, facilitando sua integração na comunidade ouvinte. Portanto, a presença de qualquer alteração auditiva na primeira infância compromete o desenvolvimento da criança como um todo, nos aspectos intelectual, social e cultural; além de comprometer os aspectos lingüísticos, pois existe um período crítico para a aquisição de uma língua.

Embora não se possa afirmar que a surdez afete o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, provoca neles, sem dúvida, dificuldades de conceituação, pela ausência do código lingüístico normalmente usado no contexto social dos ouvintes. O pensamento, em decorrência, se organiza de forma bem distinta da usual dos ouvintes, da mesma idade, devido à privação da audição ou por experiências frustrantes vividas pelos surdos desde o contexto sócio-familiar.

Segundo Silva (2003):

a família precisa de orientações sobre seu papel no desenvolvimento da linguagem das habilidades auditivas da criança, bem como sobre a função dos profissionais da habilitação e da educação de surdos. Isso é fundamental, pois os pais são as primeiras pessoas a estabelecerem uma linguagem com a criança. No caso da criança surda, é necessário que os pais sejam conscientes da sua importância na educação de seu filho.

Cada criança deve receber atendimento de acordo com sua realidade, para poder vivenciar e explorar ao máximo suas potencialidades.

Algumas crianças surdas têm possibilidade de adquirir e desenvolver a linguagem oral, utilizando a fala para se comunicar. Outras, por características pessoais e também em decorrência do ambiente familiar em que cresceram, apresentam linguagem oral mínima, que deve ser complementada com outras formas de comunicação (escrita e por sinais).

Segundo Silva (2003):

as horas em que a criança esta em atendimento fonoaudiológico ou na escola são importantes, mais o tempo que ela passa em casa, em contato com os familiares, é também essencial para o seu desenvolvimento de linguagem. Os pais devem se

conscientizar da importância de seu filho ser estimulado diariamente em casa, pois é disso que depende em grande parte o seu progresso.

A construção da linguagem oral no indivíduo com surdez profunda é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições como: tomar conhecimento do mundo sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão, compreender a linguagem e aprender a expressar-se.

Segundo Silva (2003):

as especificidades da surdez não significam obstáculos para a integração na comunidade ouvinte, ao contrário, a aceitação da diferença favorece a integração, pois esta deve ocorrer de forma que a sociedade reconheça nos surdos a mesma capacidade de comunicação lingüística e a mesma potencialidade para realizações e participação em tarefas sociais comuns nos dois grupos. Neste contexto o interprete de Língua de Sinais propicia maiores condições para a inserção das pessoas surdas na comunidade ouvinte.

A linguagem musical trabalha os valores da fala através de estruturas rítmicas, rimas infantis e músicas, dando ênfase às estruturas de fala: entonação, ritmo, pausa, tempo e intensidade, marcadores conversacionais.

Perdocini (1996), diz que:

o meio social completa, explica, exprime o meio visual. Os dois desenvolvem-se em harmonia e contribui para o desenvolvimento da vida psicossomática da criança que ouve normalmente. Ao contrário disso, a criança surda profunda não adquire naturalmente o conhecimento do meio sonoro sendo necessário que sua existência lhe seja revelada para que ela o conheça e a ele possa integrar-se.

Trabalha-se a linguagem musical, pois o ritmo e a entonação são a base da fala, e são trabalhados juntos, pois a entonação só é sentida pelo surdo quando se mostra as variações do ritmo.

Segundo Bee (1997), *“a fala é estimulada pelo ritmo, o movimento é secundário e bem simples. A criança tem chances de iniciativas próprias, ela explora e cria”*.

O ritmo corporal estimula a articulação da fala, através de movimentos corporais, e objetiva a estruturação fonológica da linguagem. O corpo e seus movimentos têm um papel importante na reabilitação da criança profundamente surda.

Para Wettstein (1992), linguagem corporal é:

a linguagem como meio de comunicação inclui não somente uma porção verbal, mas também aspectos não verbais importantes que inclui expressão facial, mímicas e gestos, então chamados de linguagem corporal como meio de expressão. Fica então claro que o movimento tem um papel significante na comunicação. O movimento é necessário para a aquisição da linguagem e também para a sua produção.

A base dos rumos fonéticos é estimular a criança através de movimentos corporais que traduzem o material lingüístico, em suas características fonológicas e supra-segmentais. Esse trabalho é iniciado com movimentos adequados para os fonemas, palavras e frases.

O ritmo corporal estimula a fala através de movimentos. Estes movimentos são criados de acordo com características fonéticas do som trabalhado, valores da fala e situação contextualizada. Na elaboração de um movimento, deve ser levado em consideração o nível, cognitivo, psicomotor e lingüístico das crianças.

Segundo Perdocini (1996)

mais importante do que a atividade em si mesma é a forma como deve ser apresentada à criança. No início da educação auditiva a criança não deve ser solicitada a realizar uma atividade, como uma tarefa a ser cumprida. Se, para o profissional é uma atividade com o objetivo bem definido, para a criança deverá ser apenas uma brincadeira.

2.8 -A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Até a década de 60, como na maioria dos países, o Brasil seguia a orientação dominante, considerando como melhor alternativa, para o ensino de crianças surdas, o atendimento em separado, já que seus problemas lingüísticos as diferenciavam das crianças ouvintes.

Assim, apareceram muitas escolas especiais para surdos, onde os portadores de deficiência auditiva eram educados, predominantemente, sob o aspecto da reabilitação oral.

Segundo Soares (1999):

a educação de surdos definiu como seu principal objetivo a capacitação do aluno para adquirir um código lingüístico e fornecer certa instrumentalização para o trabalho que a surdez não se constitui em fator de impedimento para a aquisição do conhecimento escolar e que o currículo pode ser o mesmo utilizado na educação comum exigindo somente adaptações.

A partir dos anos 80, seguindo a tendência mundial de integração, adotou-se nova orientação no campo da educação dos surdos: a meta que as escolas passaram a se colocar ultrapassava o campo clínico/terapêutico, englobando o campo pedagógico e lingüístico, numa perspectiva integracionista que encontrou respaldo filosófico, legal e político-educacional na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que garante, em seu artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração de Salamanca, resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” (1994); na Política Nacional de Educação Especial (1994); no Plano Decenal de Educação para Todos (1994).

Nos últimos cinco anos a partir da Declaração de Salamanca (1994), a grande maioria dos países do mundo começou a implantar políticas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, por considerarem-na como a forma mais democrática para efetiva ampliação de oportunidades educacionais para essa população.

Segundo Soares (1999):

a educação comum esteve associada ao direito da liberdade e da igualdade, enquanto a dos surdos, à caridade que não é obtida através e luta mais de apelo, pois é necessário ressaltar o infortúnio para adquirir a benevolência.

Assim, a integração do aluno surdo ao sistema regular de ensino, entendido como um processo resultante da evolução histórica da Educação Especial, calcada nos direitos humanos, constitui uma tendência que vem se acentuando nestes últimos anos, no Brasil e em outros países.

Segundo Botelho (1988):

a inserção no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da chamada política de integração ou de inclusão. A suposição é a de que a mudança das condições pedagógicas e da mentalidade em relação a ter um aluno surdo em sala de aula regular é suficiente para a construção de processos lingüísticos e de aprendizado e uso social da leitura e da escrita.

Considerando que a meta atual da educação dos portadores de deficiência auditiva passou a enfocar também o aspecto acadêmico e lingüístico, as diretrizes que têm sido traçadas conduzem às seguintes conclusões:

- A educação dos surdos deve desenvolver-se, preferencialmente, na rede regular de ensino;
- O conteúdo programático a ser desenvolvido é o mesmo do ensino regular;
- A orientação educacional permite o acesso, pelo aluno, a duas línguas: a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa;
- A reabilitação é parte do aprendizado de Língua Portuguesa, em sua modalidade oral, própria, principalmente, para o caso de alunos que iniciaram sua educação na faixa etária de zero a seis anos;
- A aprendizagem da modalidade oral e principalmente da modalidade escrita do Português constitui tarefa cotidiana dos professores da classe especial, da sala de recursos e de classe comum do ensino regular.

Segundo Doria (1977):

o surdo congênito é o que nasceu total ou parcialmente surdo, ocorre, principalmente, no terceiro ou quarto mês e, provavelmente, as influências se exercerão durante esses meses. As falhas poderão ser de natureza biológica ou patológica; são biológicas quando ocorrem na estrutura devido a motivos ainda desconhecidos, excetuando-se a doença.

Ainda segundo o autor a surdez adquirida é a condição prejudicada depois do nascimento por moléstia, local ou constitucional, ou por alguma lesão. Os traumatismos de nascimento costumam prejudicar o ouvido ou os centros auditivos do cérebro de qualquer nascituro. A infecção em ambos os ouvidos médio e interno, provocada pela meningite, geralmente no primeiro ano de vida, costuma ser uma das causas mais comuns da surdez.

As principais causas da deficiência congênita são: hereditariedade, viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovirus, toxoplasmose) ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez.

A deficiência auditiva pode ser adquirida, quando existe uma predisposição genética (otosclerose), quando ocorre meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes (explosão) ou viroses, por exemplo.

Outra forma de classificar as causas potenciais da deficiência auditiva ou a ela associadas é a seguinte:

Causas pré-natais: a criança adquire a surdez através da mãe (no período de gestação), devido à presença destes fatores, entre outros:

- Desordens genéticas ou hereditárias;
- Causas relativas à consangüinidade;
- Causas relativas ao fator Rh;
- Causas relativas a doenças infecto-contagiosas, como a rubéola;
- Sífilis, citomegalovirus, toxoplasmose, herpes;
- Ingestão de remédios ototóxicos;
- Ingestão de drogas, alcoolismo materno;
- Desnutrição/subnutrição/carências alimentares.

Silva (2003), nos diz que:

a Triagem Auditiva Neonatal é o procedimento inicial de avaliação da audição, e seu resultado norteia os outros procedimentos que deverão ser adotados. Os recém-nascidos que falham devem ser encaminhados para diagnóstico que deve ocorrer até os três meses de vida da criança, com início de intervenção ao seis meses de idade.

Causas perinatais: a criança fica surda, em decorrência de problemas no parto:

- Pré-maturidade, anóxia, fórceps;
- Infecção hospitalar.

Causas pós-natais: a criança fica surda, em decorrência de problemas após o seu nascimento:

- Meningite;
- Remédios ototóxicos, em excesso ou sem orientação médica;
- Sífilis adquirida;
- Sarampo, caxumba;
- Exposição contínua a ruídos ou sons muito alto;
- Traumatismos cranianos.

Segundo Azevedo (1991):

para se diagnosticar os problemas auditivos devem ser através, da observação comportamentais estímulos sonoros e um método preferencialmente usado no primeiro ano de vida. Pode ser realizado por meio de sons de espectro amplo e

não calibrados, produzidos pelos instrumentos musicais, como: guizo, sino, blak-blaka e azogô.

Devemos salientar que, atualmente, sabemos que são várias e diferenciadas as causas que originam a surdez, embora o conhecimento científico atual seja ainda insuficientes para identificar todas elas.

O diagnóstico médico permite, em muitos casos, que se identifique à causa mais provável da perda auditiva, mas infelizmente nem sempre isso é possível. A ocorrência de gestações e partos com histórico complicado, bem como a manifestação de doenças materna no período próxima ao nascimento da criança pode inviabilizar a identificação dessa causa.

Por isso mesmo, em cerca de 50% dos casos, a origem da deficiência auditiva é atribuída a 'causas desconhecidas'. Quando se consegue descobrir a causa, o mais freqüente é que ela se deva a doenças hereditárias, rubéola materna e meningite.

Segundo Silva (2003):

o diagnóstico audiológico é de extrema importância uma vez que norteia os procedimentos de habilitação e reabilitação do indivíduo surdo. Ele deve ser preciso na medida do possível e realizado o mais precocemente que se puder. Atualmente, a muitos equipamentos e procedimentos disponíveis. No entanto, cabe ao profissional selecioná-los adequadamente para cada caso e, sobretudo analisar conjuntamente todos os resultados obtidos, a fim de concluir o diagnóstico. Assim, quanto mais precoce for realizado o diagnóstico e iniciados os processos de habilitação e reabilitação melhor será o desempenho intelectual, acadêmico, social e emocional da criança surda.

2.9 - QUANDO A FAMÍLIA PERCEBE A SURDEZ

É freqüente que os pais confirmem a existência da surdez por volta de 1 ou 2 anos de idade da criança. Isso implica uma dificuldade maior na transmissão de significados simbólicos às experiências do bebê.

A atitude dos pais, diante da surdez de seu filho, terá notável influência no seu desenvolvimento. Pais que assumem as conseqüências da surdez utilizam com seu filho todo o tipo de recursos comunicativos, favorecendo sua autonomia pessoal. Em contrapartida, existem pais que admitem reações de negação, de superproteção, contribuindo, negativamente, para um desenvolvimento não satisfatório.

Segundo Redondo (2001):

no trabalho com os pais, não basta orientá-los em relação à melhor forma de estimular a audição dos filhos. Eles precisam ter a oportunidade de manifestar suas preocupações e receber esclarecimentos suficientes para que se sintam mais seguros. É importante que possam falar de suas angústias por ter um filho diferente do esperado.

Pais surdos aceitam com mais facilidade a surdez de seu filho, compreende melhor a sua situação e oferece à criança um sistema de comunicação, a linguagem dos sinais, que vai aprender com grande facilidade e que permitirá que ele estruture intercâmbios comunicativos mais fluentes e satisfatórios, o que não acontece com pais ouvintes (90% do total), que experimentam maiores dificuldades para encontrarem o modo de comunicação adequado e para compreender as experiências vividas pela criança surda.

Segundo Skliar (1997):

a observação de famílias cujos pais eram surdos evidenciou uma melhor aceitação dos filhos surdos e a aquisição desde cedo da Língua de Sinais. Além disso, filhos surdos de pais surdos apresentavam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhantes aos do ouvinte, uma identidade equilibrada e não apresentavam problemas sociais e afetivos na mesma proporção que filhos surdos de pais ouvintes.

A relação entre pais ouvintes e filhos surdos ainda é um ponto difícil, pois a criança surda pequena não tem condições de adquirir a língua e cultura de seus pais espontaneamente, como as crianças ouvintes. A família deve compreender que há muitas formas de comunicação com a criança, além da linguagem oral, toques, sorrisos e carinhos, todas essas linguagens devem ser utilizadas no trato com a criança, inclusive a oral. Deve-se falar sempre de frente, para que a criança possa ir percebendo que essa forma de comunicação também existe.

Segundo Fernandes (1989):

se, por um lado, é possível afirmar que linguagem e pensamento têm origens separadas, por outro lado é possível admitir com Vigotskys que uma vez que essas forças se combinam começam a exercer entre si uma ação mútua. Assim, à medida que a criança se desenvolve, a linguagem pode servir como impulso para o pensamento.

Que língua ensinar para a criança surda?

Esta é uma pergunta difícil e polêmica. As respostas são várias e dependem da postura assumida pelo profissional, das expectativas da família, da natureza da criança, do grau de deficiência auditiva e dos recursos existentes no lugar onde que ela mora.

A educação da criança surda em fase de socialização, nos seus primeiros anos de vida, precisa se adequar a suas características pessoais. A observação de suas respostas aos primeiros atendimentos escolares e clínicos (estimulação auditiva, sociabilização etc.), servirá para indicar o caminho a seguir: optar pelo ensino especializado (escola e classe especial), ou pelo ensino comum.

Segundo Redondo (2001):

a educação da criança surda em fase de socialização precisa adequar as suas características pessoais. A observação de suas respostas aos primeiros atendimentos escolares e clínicos (estimulação auditiva, socialização, etc.), serve para indicar o caminho a seguir: optar pelo ensino especializado (escola e classe especial), ou pelo ensino comum. Cada criança deve receber atendimento de acordo com sua realidade e suas condições, para vivenciar e explorar o máximo suas potencialidades.

Na abordagem oralista, ainda hoje adotada por algumas instituições, a comunicação se baseia na fala; não se aceita a utilização dos gestos ou sinais para representar ou indicar coisas, objetos etc. No oralismo, os resíduos de audição servem como parâmetros para a aquisição da fala e da linguagem, sendo associadas à leitura da expressão facial.

Segundo Soares (1999) diz que:

oralismo é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo a compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da língua oral.

A filosofia bilíngüe possibilita também que dada à relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais poderia ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, coisa que até hoje tem sido bastante difícil apesar de essa ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas. O fato é que tais línguas foram sistematicamente rejeitadas e só recentemente tem sido valorizadas pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos.

Segundo Moura (1993):

o objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe numa modalidade de bilingüismo sucessivo.

O bilingüismo é a abordagem mais recente e defende a idéia de que ambas as línguas – de sinais (LSB – Língua de Sinais Brasileira) e a oral (português) sejam ensinadas e usadas sem que uma interfira/prejudique a outra, em situações diferentes.

Como diz Simonette (1999):

o bilingüismo consiste na exposição da criança a duas línguas sendo que a Língua de Sinais desde muito cedo, para que esta seja adquirida como sua primeira língua, ou seja, sua língua materna, possibilitando com isso seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

Entre os mais jovens, e particularmente entre aqueles que apresentam perdas auditivas severas e profundas, existe um movimento para que assumam a própria surdez. Lutam por seus direitos e buscam divulgar a Língua de Sinais Brasileira, mostrando que se trata de uma língua com regras próprias, como a Língua Portuguesa.

Skliar (1988), explica que:

falar em Cultura Surda como um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço é fácil, mais refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem processos culturais específicos é uma visão rejeitada por muitos, sob o argumento da concepção da cultura universal monolítica.

Os que adotam essa linha valorizam sua fala, levando em conta que é uma fala diferente e valorizam também seu direito de usar recursos variados para se comunicar, na busca de uma melhor participação social. Rejeitam o termo ‘deficiente’, que embute um conceito de déficit, e defendem uma atitude na qual seja dado valor ao indivíduo e não à deficiência da qual ele é portador.

A questão cultural do surdo na construção de sua cidadania envolve questões como as diferenças humanas, multiculturalismo, a construção de identidades, a educação, o desenvolvimento de tecnologias, que resultam num panorama no qual fica evidente que,

apesar de haver um lugar para a Cultura Surda e um lugar para a Cultura Ouvinte, não há fronteira entre ambas tendo em vista o fato de serem complementares e convergem para a formação de cidadãos brasileiros. A interface e convívio das duas culturas constituem cenário multicultural no qual não há melhores nem piores, há diferentes.

Em se tratando do aluno, faz-se necessário estabelecer, para cada caso, o mesmo oportuno para que ele comece a freqüentar a classe comum do ensino regular, se esta for a sua opção.

2.10 - FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas.

A formação teórica e prática do professor poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que, são as transformações sociais é que irão gerar transformações no ensino.

Sendo assim, este artigo se ocupará de explanar sobre a relação existente entre a formação e a prática do professor.

A formação do professor deve ser um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, cuja meta e conteúdos devem influir para um processo pedagógico, intencional e organizado, na preparação teórico-científico e técnica do professor para que esse possa dirigir competentemente o processo de ensino.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabeleceu nos artigos 61 e 62 que:

a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamento à associação entre teorias e práticas além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação. Por outro lado, afirma que será admitido como formação mínima o nível médio, na modalidade Normal.

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizados sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades, atividades e convicções.

Segundo Nóvoa (2002), *“o aprender continuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”*.

A formação do professor, numa perspectiva de educação inclusiva, desponta como uma necessidade primordial, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. O desafio é a criação de espaços que possam provocar mudanças na prática do educador na busca de uma orientação mais inclusiva.

Dando atenção especial à preparação de todos os professores, para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução, para atender as necessidades especiais dos alunos, bem como para colaborar com os especialistas e com os pais.

Segundo Mercado (1999):

os professores são profissionais que têm uma função criadora, sistemática, sendo esta a única forma de proceder quando se tem alunos e contextos de ensino com características tão diversificadas, como sucede em todos os níveis de ensino. O professor não é um reproduzidor das orientações do currículo, dos manuais escolares, da formação que recebe, também não é o criador de tudo que deve utilizar na sala de aula e fora desta. A função do professor é a criação e recreação sistemática que tem em conta o contexto em que se desenvolve a sua atividade e a população alvo desta atividade.

Desde que o termo inclusão surgiu no meio social e escolar, o mesmo tem sido associado ao de inovação educacional, de forma que implica a formação de professores e propostas de ensino que atendam às exigências da sociedade contemporânea, em que não há espaço para preconceitos e discriminações entre os indivíduos, mas sim, para a interação de todos com o mundo e a promoção da auto-estima do aluno.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos dos professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para colaborar com os especialistas e com os pais.

É partir do saber-fazer do professor, dos conhecimentos que possui, experiências e crenças e esquemas de trabalho, que a idéia de educação permanente pode se pensada e

ampliada, baseando-se no seu aprimoramento através da reflexão, compartilhamento de idéias, informações, sentimentos, responsabilidades, decisões e ações.

Segundo Nóvoa (2005):

uma formação de professores consistente deve preceder o “continuum” que não pode restringir-se à sua formação inicial. Nessa perspectiva entra em cena tanto a formação continuada, a formação pela prática, propiciando uma constante construção e desconstrução de um novo profissional. Um profissional consciente de suas ações, reflexivo e disposto a inovar a fim de deixar marcas positivas naqueles com os quais interagir no processo de ensino-aprendizagem.

Oferecer formação como docente do ensino fundamental, quer seja no que tange a uma formação teórica sólida e a uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o saber como o saber fazer. Oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos e cada uma das necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser lavadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e que possibilitem o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais.

Para transformar a realidade, visando à emancipação, é preciso ousar desafiar as concepções dominantes, as quais perpetuam a miséria, a injustiça e a desigualdade. Nesse sentido, uma ação educacional que pretende avançar para além da racionalidade técnica, não pode limitar-se a olhar para relação educação e sociedade de forma não problemática, como se a escola estivesse aí apenas para transmitir saberes acumulados e formar mão-de-obra qualificada.

A formação oportuna o professor não só o saber em sala de aula. Ele precisa conhecer as questões educação, as diversas práticas analisadas na perspectiva histórico, sócio-cultural. E ainda, precisa conhecer os desenvolvimentos do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo, e social, bem como refletir criticamente sobre o seu papel.

Para Nóvoa (1997):

as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. A

lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

A reflexão é preponderante nesse processo, pois, refletindo sua experiência o professor otimiza a reflexão na ação, ato que propiciaria mudanças em suas práticas docentes, que deixariam de ser mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas.

Segundo Snyders (1990):

o professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos “o professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer”.

2.11 - A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO

A família é o primeiro espaço de convivência do ser humano. Referência fundamental para qualquer criança pequena, é na família que, independente de sua configuração, se aprende e incorpora valores éticos, juízos e expectativas.

Segundo o artigo 227 da Constituição Brasileira:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las ao salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

A família, na maioria das vezes é vista de maneira positiva, como lugar de amor, de harmonia. No imaginário coletivo, nos diz Macedo (1991:63), ainda que a experiência vivida no seu seio contradiga essa visão, a família é vista como “[...] refúgio seguro para onde se volta depois das batalhas do cotidiano – lugar de paz, amor e harmonia entre as pessoas, onde reina a camaradagem e a fraternidade”.

A família é, portando, uma construção social que varia segundo as épocas, permanecendo, no entanto, aquilo que se chama de sentimento de família, que se forma a partir de um emaranhado de emoções e ações pessoais, familiares e culturais, compondo o universo do mundo familiar. Esse universo do mundo familiar é único para cada família, mas circula na sociedade nas interações com o meio social em que vivem.

Para Kaloustian & Ferrari (1994),

a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus

componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal; é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e moral, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Sabe-se, entretanto, que a família tem-se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de receberem orientações de como proceder em relação às necessidades especiais de seus filhos.

Faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre essas necessidades de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades.

Gokhale (1980) acrescenta que:

família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto... A família tem sido, é e será a influência, mas poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Evidenciado no nosso tipo de organização social, o papel crucial da família quanto à proteção, afetividade e educação, onde buscar fundamentação para a relação educação/escola/família? O dever da família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, tais como:

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55:
“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com prioridade absoluta, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. (art. 4º do ECA).
- Política Nacional de Educação dos Portadores de Necessidades Especiais contempla como umas de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno. Conscientizar e comprometer os segmentos na defesa de seus direitos e deveres. Entre seus objetivos específicos, temos: envolvimento familiar e

da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), artigos 1º, 2º, 6º e 12º.
- Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei 10172/2007), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Um ponto que deve ser considerado neste capítulo e a relação entre escola e a família, pois esta é uma questão de vital importância no desenvolvimento do aluno. Pois o dever destas duas instituições é de possibilitar instrumentos para que cada indivíduo possa desenvolver seus projetos com qualidade. Como dizem Montandon e Perrenuod (1987), *“de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família”*.

As relações entre escolas e famílias variam enormemente, estando relacionadas aos mais diversos fatores (estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, etc.).

Segundo Petrini (2003):

a educação bem-sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é, e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Assim sendo faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos.

3 - METODOLOGIA

A pesquisa realizou-se mediante uma abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1982), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

O local escolhido para a referida pesquisa foi uma escola pública do Distrito Federal, localizada no Plano Piloto, que atende alunos portadores de deficiência auditiva do ensino fundamental, da 3ª série matutino.

Os sujeitos da pesquisa foram: o diretor, o orientador, o professor regente e alunos portadores de deficiência auditiva.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: análise documental, observação (participante), entrevistas semi-estruturadas.

Segundo André (1986), análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (p 38).

A observação: participante precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preocupação rigorosa do observador André, (1986).

A entrevista semi-estruturada André (1986) é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa. É uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas utilizados nas ciências sociais.

A análise documental seguiu-se mediante um roteiro elaborado conforme (Apêndice A), destacando especialmente os itens a seguir: a realidade dos alunos deficientes auditivos no ambiente escolar, as adaptações curriculares que estão sendo desenvolvidas, quais os meios utilizados no processo ensino-aprendizagem dos alunos deficientes auditivos e quanto à inclusão do deficiente auditivo.

Os documentos analisados foram: projeto político pedagógico, caderno da professora regente, caderno do aluno.

Realizou-se cinco observações, em momentos diversos, tendo também a oportunidade de analisar o caderno do aluno, da professora regente, da professora intérprete, bem como as atividades realizadas.

As observações seguiram o roteiro, conforme os objetivos específicos e o objetivo geral do projeto (Apêndice B).

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas mediante roteiro seguindo objetivos específicos e o objetivo geral da pesquisa (Apêndice C e D).

Durante a fase de entrevistas, foram ouvidos: a Diretora da escola analisada, a Coordenadora Pedagógica da área de surdez, a professora regente, a professora intérprete, a professora de libras e dois alunos portadores de deficiência auditiva.

Esta pesquisa realizou-se durante o período de julho a novembro de 2005.

Na primeira etapa em julho de 2005, após a escolha do tema, realizou-se o fichamento de textos e autores que fundamentaram teoricamente este trabalho.

Na segunda etapa, em setembro de 2005 deu-se a continuidade ao referencial teórico e elaborou-se o projeto e seus instrumentos de pesquisa.

Na terceira etapa, em outubro de 2005, aplicou-se os instrumentos de pesquisa, colheu-se e levantou os dados.

Na quarta etapa, ainda em outubro de 2005, fez-se a análise e discussão dos dados, resultados, mediante as categorias escolhidas e deu-se a continuidade elaboração do referencial teórico.

Na quinta e última etapa em novembro de 2005 realizou-se a elaboração da monografia mediante a análise das categorias.

4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Realizou –se a pesquisa em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do D. F., e por questões éticas a escola será denominada pela letra (X).

Os sujeitos que participaram da pesquisa serão identificados pelas seguintes letras: a diretora será identificada por (Y), a coordenadora pedagógica da área de surdez por(Z), a professora regente por (K), a professora intérprete por (W), a professora de libras por (T), e os dois alunos portadores de deficiência auditiva por (V, M).

Para evidenciar melhor a pesquisa serão descritos os aspectos físicos da escola. Sendo esta localizada na Asa Sul, da cidade de Brasília, a escola em questão atende 237 alunos de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, estando estes na faixa etária entre sete a quatorze anos. Distribuídos em 16 turmas sendo que, destas quatro turmas são exclusivas, isto é: formadas apenas por deficientes auditivos. As demais turmas são consideradas inclusivas, em todas estão inseridos aproximadamente de cinco a sete alunos portadores de deficiência, sendo estes deficientes auditivos e outros.

O corpo docente é formado por dezesseis professores regentes, doze professores intérpretes, uma coordenadora e uma professora de libras. Todas as turmas são compostas por uma professora regente e uma professora intérprete, exceto as quatro turmas exclusivas que possuem apenas a professora regente. A professora de libras atende todas as turmas.

A escola conta também com uma coordenadora na área de surdez, para dar suportes aos professores.

A escola (X) mesmo sendo considerada inclusiva, em determinados pontos, demonstra não estar preparada para atender as necessidades básicas dos portadores de necessidades especiais.

No aspecto físico a escola (X) necessita de várias adaptações, pois: logo na entrada no portão aparece a primeira barreira para o portador de necessidades especiais, existe uma elevação na grade onde não possibilita a passagem de uma cadeira de rodas, fazendo com que as mães necessitem da ajuda de outra pessoa para que seus filhos possam entrar na escola, o piso é muito escorregadio favorecendo a acidentes constantes, principalmente na hora do recreio.

No tocante ao trabalho com os deficientes auditivos, não existem recursos adequados para os docentes, no sentido de facilitar o processo ensino-aprendizagem.

A escola não oferece condições de acesso à biblioteca, pela falta de organização e ainda por ser usada como sala de vídeo. A escola possui um laboratório de informática, mas seu espaço é muito pequeno e existem poucos computadores.

No momento da realização da pesquisa observou-se que a escola conta com nove projetos, sendo que destes apenas os projetos de música e o projeto de reforço puderam ser observados.

Depois das primeiras considerações e, para um melhor entendimento dos dados coletados, foram escolhidas três categorias: Políticas Públicas, Inclusão, Deficiência Auditiva.

Sendo assim, essas definições são as que mais se adequam ao contexto do trabalho.

Categoria Políticas Públicas:

Segundo Pereira (1994),

o termo público associado à política não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo estudo, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa assim a convenção de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos.

Categoria Inclusão:

Segundo Mantoan (2004):

inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Sendo assim uma escola para ser inclusiva deve: *“estar organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação”* Carvalho (2004).

Deficiência Auditiva:

Segundo Silva (2004):

é caracterizado como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldade na detecção e percepção dos sons e que devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias conseqüências ao indivíduo.

Categoria Políticas Públicas

Em relação a esta categoria de acordo com Acácia (1999):

sempre imaginamos que uma política educacional pública deve expressar os anseios da comunidade a que se destinam suas diretrizes e propostas, assim como imaginamos que uma política pública deve estar atenta e oferecer respostas às necessidades geridas e construídas na práxis histórica dos sujeitos que convivem em suas dimensões; no caso, das políticas educacionais, referimo-nos aos educadores/as que militam nas diversas esferas por onde a educação transita.

A análise destacou dentre os documentos analisados no Projeto Político Pedagógico, que o trabalho realizado na escola deve seguir as leis de Diretrizes e Bases segundo o previsto para o ensino fundamental.

Segundo os PCN's (1997):

a LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do artigo 9º, inciso IV, é remetido para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais) a ser complementado por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o artigo 210 na Constituição Federal.

Nessa perspectiva a escola realiza projeto de trabalho voltado para valores e atitudes, considerando o aspecto cultural que o aluno está envolvido e sua experiência de vida, pois, como define Delors (1996) “... a educação tem como objetivo essencial, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social”. As estruturas físicas e materiais da escola não atendem aos padrões mínimos estabelecidos para a acessibilidade favorável ao bom andamento de certas atividades realizadas com os Portadores de Necessidades Educacionais Especiais.

A análise do caderno da professora regente ficou prejudicada, pois o seu planejamento é feito através de roteiros, não sendo possível identificar detalhes.

Ao analisar o caderno do aluno percebeu-se que as atividades desenvolvidas dão ênfase especial aos Temas Transversais, segundo os PCN's (1997): “... contribuem para

construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos”.

Em várias situações no decorrer das observações ficou evidenciada a forma tradicional em que as professoras (K) e (W) desenvolveram seu trabalho na sala de aula. Algum fato deixa clara tal afirmação: os alunos estão dispostos em fileiras, existe uma semana prevista para avaliação da aprendizagem (semana de prova), o aluno (M) afirma “*gosto de estudar e fazer prova*”. Demonstrando assim que a avaliação não é realizada de forma processual e contínua. Também foi constatado que as professoras fazem uso de materiais concretos, jogos pedagógicos e atividades lúdicas.

Após assistirem a um filme a professora (K) fez um resumo do mesmo, bem como destacou características de cada personagem, tudo isso sem a participação dos alunos, ficando para eles apenas a tarefa de ilustrar tais atividades, impedindo assim, que o aluno construa seu próprio conhecimento.

Durante as observações verificou-se que os alunos deficientes auditivos realizam as mesmas atividades que os demais, sendo que estes necessitam de maior atenção por parte da professora.

Marques (1999), afirma que: “... *cada criança deve receber atendimento de acordo com sua realidade, para poder vivenciar e explorar ao máximo suas potencialidades*”.

Questionada sobre a forma que os alunos são encaminhados para a escola, a Diretora (Y), afirmou que todos os deficientes auditivos possuem diagnóstico e são encaminhados à escola pela Secretaria de Educação Especial.

Durante a entrevista sobre qual a concepção teórica que segue a professora (K), a professora (W) e a diretora (Y), não sentem segurança ao definirem qual a sua concepção teórica.

A professora (K) diz “*ainda tenho muitos conflitos sobre este assunto*”.

A diretora (Y) ao ser questionada, simplesmente mudou de assunto.

A professora (W) “*não fico presa à teoria*”.

Demonstrando assim não se sentirem segura quanto a esta definição.

Durante a entrevista todo corpo docente afirmou possuir nível superior, capacitação em LIBRAS e que fazem estudos semanais na própria escola. Deixando clara a preocupação constante em estarem sempre se atualizando.

Ao ser questionado o aluno (V) relata que “*gosto muito das aulas de geografia*”. Percebe-se então que as professoras não trabalham de forma interdisciplinar.

A professora (K) relatou que: “*todos os alunos tem aula de libras independente de serem deficiente auditivo, ou não, por que facilita o nosso trabalho, já que todas as crianças também se comunicam através da Língua de Sinais*”.

Conforme afirma Skliar (1997):

as diferenças entre as crianças, bem como destas em relação ao professor, possibilitavam momentos de trocas de experiências que já eram dominadas por uns e não por outros. Aquela criança que já dominava algumas atividades exigia de seus companheiros novos comportamentos. Traduzindo esta ação para uma interpretação sócio-histórica, uma influenciava na zona de desenvolvimento da outra, tornando o que antes era potencial em uma atividade real.

Categoria Inclusão

Segundo Sasaki (1997):

a prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência.

Em relação a esta categoria na análise documental do Projeto Político Pedagógico ficou destacado somente que o desenvolvimento das atividades de interação possibilitam a inclusão social e escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A análise das fichas dos alunos ficou prejudicada, tendo em vista que todas as vezes que solicitamos as fichas à secretária se encontrava fechada, independente do dia ou horário em que se esteve na escola.

Ao analisar o caderno da professora não foi possível detectar a ocorrência de práticas inclusivas, pois o seu planejamento é feito apenas por roteiros.

Já no caderno do aluno, pode se observar algumas destas práticas através de várias atividades que valorizam sentimentos, igualdade, respeito às diferenças.

Ainda no caderno do aluno foram observados vários recadinhos de incentivos deixados pelas professoras. Demonstrando através destes que há uma relação de afetividade entre aluno e professor.

Sendo assim Mantoan (1997), diz que:

a escola, entretanto, poderia se construir em espaço privilegiado que permitisse à criança revelar e afirmar, através de trocas efetivas e significativas, tanto a sua identidade individual, quanto aquela do grupo ao qual pertence. Deste modo, estaria contribuindo através da criação de um real de ação interação, com a inclusão social da criança.

No decorrer das observações verificou-se que todos os alunos participavam das atividades propostas, sendo que alguns apresentavam uma certa lentidão e os deficientes auditivos se comunicavam muito entre si, o que muitas vezes atrapalhava a conclusão das atividades em tempo hábil, fazendo com que as professoras chamasse à atenção dos alunos várias vezes no decorrer das aulas. A professora regente (K) demonstra impaciência ao dizer constantemente “*vamos o tempo está passando*”.

A partir das observações constatou-se que os alunos deficientes auditivos são distribuídos pela sala em fileiras. Sendo assim, os alunos que sentam no final das filas ficam com a comunicação prejudicada, e ainda com a agravante de que a sala é muito pequena, dificultando assim a locomoção das professoras.

As professoras (K) e (W) demonstram mais afetividade no relacionamento com os alunos deficientes auditivos do que com os alunos ouvintes. Deixando transparecer que os ouvintes não necessitam da mesma atenção dispensada por elas aos deficientes auditivos.

A relação aluno/aluno acontece de forma amigável, favorecendo a inclusão na sala de aula. O mesmo não acontece durante o recreio, pode-se notar que há divisão entre ouvintes e deficientes auditivos, formando assim, pequenos grupos, comprovando que nesta hora há uma ausência de posturas inclusivas.

Questionado sobre a forma como a professora orienta suas atividades o aluno (V) afirma “*ela me ajuda muito, toda vez que eu não entendo uma coisa, ela me explica novamente*”.

Segundo o pensamento de Vygostsky apud RABELO (1999, p.20),

“uma criança portadora de um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente”. A criança em sua essência é a mesma, precisa do outro para se socializar e crescer como

pessoa e ser humano. Construir seu conhecimento através de sua interação com os demais fará do PNEE, um ser capaz como os outros não da mesma forma, mas com suas limitações, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e sua vontade de ser respeitado como gente que pensa, sofre, ama, sorri, se decepciona e que busca o que todo ser humano deseja, ou seja, ser feliz e aceito por todos.

Durante as entrevistas pode se observar claramente que todos os entrevistados demonstra não distinguir a diferença entre integração e inclusão.

Perguntada sobre o tema a diretora (Y), ora dizia que a escola era integradora, pois *“o reconhecimento das diferenças é essencial no caminho da integração”*. Ora dizia que era inclusiva *“porque através da inclusão que acontece na escola, buscamos a capacidade de entender o outro, tendo privilégio de conviver com pessoas diferentes”*.

Segundo Kunc (1992):

temos que diferenciar a integração da inclusão, na qual na primeira, tudo depende do aluno e que é que tem que se adaptar buscando alternativa para se integrar, ao passo que na inclusão, o social deverá modificar-se e preparar –se para receber o aluno com deficiência. A inclusão também passa por mudanças na constituição do psíquica do homem, para o entendimento do que é a diversidade humana. Também é necessário considerar a forma como nossa sociedade está organizada, onde o acesso aos serviços é sempre dificultado pelos mais variados motivos.

A professora intérprete (W) considera que o papel da escola é *“integrar bastante”*.

Para a professora regente (K) *“a inclusão não é só dos deficientes auditivos, mas temos outros problemas”*.

A coordenadora da área de surdez (Z) relata: *“devemos ter um jogo de cintura muito grande, quando estamos com os alunos deficientes auditivos resolvendo os problemas da dia-a-dia”*.

Ao ser indagado sobre a participação de sua família na escola, o aluno (M) responde *“meu pai e minha mãe vem nas festas da escola e nas reuniões com a professora também”*.

Os alunos entrevistados (V) e (M) consideram que a escola é inclusiva. Pois para o aluno afirma que *“o importante na escola é o respeito no geral”*. Já a aluna (M) relata que *“o importante é o respeito com o professor, e ter amigos calmos e legais”*.

Os dois disseram que gostam muito da escola, dos professores e de estudar.

Segundo Carneiro (1997):

as inovações que ocorrerão daqui para frente diz respeito à escola, ao aluno especial, à família, ao professor e a todas as pessoas que fazem parte deste processo. Por isso, muito já se discutiu e muito há o que discutir, pois a sociedade, de certa forma, custa a perceber as mudanças que estão ocorrendo e a processá-las em sua prática social. Tudo é uma caminhada, tudo é uma construção que é elaborada em cima de estudos e pesquisas que através de um conhecimento mais amplo e aprofundado, traçam o caminho da sensibilidade. É na formação diferenciada do profissional da educação, que hoje se faz necessário, que irá acontecer a inclusão do P.N.E. Um dos fatores principais dessa formação está relacionado à capacidade de o professor reconhecer e proporcionar o desenvolvimento das potencialidades do P.N.E.

Categoria Deficiência Auditiva

Segundo Moores (1978):

durante a antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem imbecis. Os poucos textos encontrados referem-se prioritariamente a relatos de curas milagrosas ou inexplicáveis.

Na análise documental, percebemos que o tema Deficiência Auditiva não está muito evidenciado, pois no Projeto Político Pedagógico, existe apenas uma referência sobre o tema Deficiência auditiva. “Que se deve desenvolver atividades de interação, que possibilitem a inclusão social e escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, deficientes auditivo e deficientes auditivos e visuais”.

Na análise feita no caderno da professora (K) e (W), não foi evidenciado qualquer referência ao trabalho realizado com os alunos deficientes auditivos.

Já na análise feita no caderno do aluno, foram encontradas atividades referentes a Língua de Sinais.

Segundo Carvalho (1997):

a escola comum ou especializada deve preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições de aprender um código de comunicação que permita seu ingresso na realidade sociocultural, com efetiva participação na sociedade.

Durante o período das observações verificou-se que a comunicação em geral se dá através da Língua de Sinais, da leitura labial e através de conversas. Pois alguns dos alunos não são totalmente surdos, portanto conseguem conversar normalmente. Dentro

desta comunicação usa –se também a palavra “digital”, que significa escrever letra por letra usando o alfabeto de Libras.

Segundo Silva (2003):

as proposições de Vygotsky nos levam a pensar em uma forte mudança na prática pedagógica, que não será consolidada em curto espaço de tempo, mas deve orientar-se pela importância do aprendizado da Língua de Sinais. Em relação à criança surda usuária da Língua de Sinais, torna-se necessário que essa língua assuma a mediação entre os interlocutores e funda o processo de construção do conhecimento (por exemplo, dos conceitos escolares), pois este não acontecerá fora da linguagem.

A etapa de observações contribuiu para a constatação das dificuldades apresentadas pelos deficientes auditivos em relação à interpretação de textos, regras gramaticais e ortográficas, ao contrário, demonstram uma grande facilidade nas atividades que envolvem raciocínio lógico matemático.

Observou-se também que durante certas atividades os alunos deficientes auditivos se distraem com muita facilidade, pois eles querem ficar constantemente se comunicando entre si e para isso necessitam olhar um para o outro, perdendo assim, a concentração, fazendo com que as professoras busquem a atenção dos mesmos continuamente.

Durante as entrevistas com as professoras (K) e (W) ficou claro que ambas são conscientes da necessidade de estudar e se aperfeiçoar sobre deficiência Auditiva. Neste ponto elas contam com o apoio irrestrito da direção. A professora (K) deixa isto bem claro quando diz: *“toda semana nos reunimos para fazermos estudos na escola, e a direção nos incentiva e nos libera para participarmos de cursos em outras instituições”*. Segundo Andrade (2005), *“deve atender a um processo de capacitação e aprimoramento dos educadores que, na sua posição modificada de um participante de um processo de ensino-aprendizagem, deixam de ser meros instrutores ou gerenciadores do conhecimento”*.

Mas a professora(W) esclarece que *“não ficamos presas somente a teorias, mas sim as necessidades dos alunos”*.

Como aponta Esteves (1993):

uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornam necessários; uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto

profissional; um profissionalismo aberto, isto é em que o ato de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros.

Dentro deste assunto a professora deixa bem evidenciado que “com os deficientes auditivos o trabalho precisa ser muito mais direcionado”.

Ainda no decorrer da entrevista a professora (W) afirma “*devemos saber entender os alunos deficientes auditivos, pois a linguagem de sinais tem vários significados, pois depende muito de como são feitos os sinais e por quem são feitos*”.

Segundo Gil (2002):

a criança surda adquire sua linguagem ao relacionar a experiência que está vivendo com a verbalização e/ ou os sinais que ela observa em outra pessoa (colega, pais, professores etc.), bem como ao relacionar o que está sendo falado pelo outro com suas próprias experiências e também ao comunicar seus pensamentos e experiências de forma oral, escrita ou com sinais.

Ao ser perguntada sobre a família dos deficientes auditivos a professora (K) diz “*o pai de uma aluna não aceita que sua filha se comunique através da língua de sinais, ele quer que ela faça apenas a leitura labial*”.

Sobre a participação da família a professora (K) relata que “*sempre que solicitado e necessário os pais comparecem à escola*”.

A aluna (M) apresentou muita empolgação ao dizer “*gosto muito de aprender palavras novas e coisas diferentes*”. Demonstrando uma enorme satisfação em estar nesta escola enriquecendo seu aprendizado.

O aluno (V) diz “*existe muitas coisas que gosto nessa escola, o respeito, os amigos calmos e legais*”.

E também “*aqui na escola é bom por que tem muitas crianças com deficiência como eu e a gente conversa muito*”.

4.1 - RESULTADOS

Diante da discussão e análise dos dados coletados, os resultados reforçam a necessidade de uma reflexão em busca de um ensino voltado para a inclusão.

Categoria Políticas Públicas

Nesta categoria evidenciou-se que os pontos negativos destacam-se mais que os pontos positivos.

Sendo que o Projeto Político Pedagógico não contempla de forma eficiente o trabalho a ser realizado com deficiente o auditivo. Visto que no Projeto Político Pedagógico, deveria conter no plano de ação, o que, como, quando ensinar e avaliar, possibilitando o máximo as aprendizagens significativas.

A metodologia de ensino utilizada pelas professoras na sala de aula baseia-se no método tradicional, não lançando mão de um trabalho diversificado por níveis de dificuldades individualizadas de cada aluno, não fazem uso de qualquer tipo de material concreto, bem como de atividades lúdicas ou jogos pedagógicos.

Um dos pontos negativos evidenciados é a falta de definição por parte dos profissionais, em que a concepção teórica está baseada o seu trabalho.

Outro ponto negativo destacado foi o fato da escola não estar adaptada, para satisfazer as necessidades básicas dos portadores de necessidades especiais.

Segundo a Declaração de Salamanca:

uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecidos no documento. “A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais”.

A falta de profissionais capacitados (psicólogos, orientador educacional, fonoaudiólogos e outros) para atuar junto ao deficiente auditivo, faz com que o processo ensino-aprendizagem fique prejudicado.

Consideram-se como pontos positivos à flexibilidade vinda por parte da direção em relação à formação continuada dos profissionais em educação da escola.

Positivamente destaca-se a formação dos professores, em nível superior e capacitação em LIBRAS. E o interesse por parte dos mesmos em estar sempre se atualizando para adequar o seu trabalho às necessidades dos alunos.

Segundo Almeida (1997):

o poder das políticas públicas poderá contribuir para criar espaços, assegurar direitos e deveres, promover projetos mais eficientes, mas não dá garantia nenhuma sobre uma verdadeira inclusão entre pessoas se de fato não nos

envolvermos. Envolver dá trabalho, leva a responsabilidade e compromisso, é caminhar a passos curtos.

A avaliação dos alunos deficientes auditivos é realizada segundo a professora (W), levando em consideração o grau de dependência e de desenvolvimento de cada aluno.

Segundo a Lei nº 10.436/2002:

VI – flexibilizar os mecanismos de avaliação, na correção das provas escritas, valorizando aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa;

Categoria Inclusão

Nesta categoria observou-se como primeiro ponto negativo o fato da escola não ser inclusiva e sim integradora, pois suas estruturas físicas e a falta da diferenciação por parte dos professores sobre integração e inclusão e os materiais da escola serem insuficientes.

Segundo Bueno (1988):

temos que pensar que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas também demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino.

Julga-se negativamente a impossibilidade de se fazer à análise das fichas dos alunos, devido sempre que procurada a secretaria se encontrava fechada.

Observa-se também no caderno da professora a falta de clareza quanto à descrição de atividades relativas à inclusão.

Outro aspecto a ser considerado é que na hora do recreio às crianças não brincam juntas, os deficientes auditivos não se misturam com as crianças ditas normais. Não porquê as professoras não incentiva, mas por opção deles mesmos. Mas dentro da sala de aula isso não acontece, a relação aluno/aluno acontece de forma harmoniosa e espontânea.

Vale destacar como ponto negativo, a disposição das carteiras em fileiras, dificultando assim à comunicação dos alunos, a locomoção das professoras, bem como à aprendizagem dos alunos que ficam sentados nas últimas carteiras.

A partir da observação do caderno do aluno foi possível verificar a ocorrência de práticas inclusivas, através de textos diversos onde se valoriza o respeito, amizade, igualdade e respeito às diferenças. Esta constatação foi considerada um aspecto extremamente positivo.

Outro ponto positivo é o relacionamento entre professor/aluno que ocorre de forma bastante efetiva fazendo com que as ações de mediação que constroem o conhecimento aconteçam com muita naturalidade Segundo Almeida (1997), aonde não exista afeto não há, relação humana possível e portando não haverá inclusão.

Quanto à inclusão a opinião dos alunos entrevistados é de que eles se sentem muito à vontade no âmbito escolar e gostam de freqüentar as aulas.

Categoria Deficiência Auditiva

Dentro desta categoria um ponto negativo a ser destacado é que o Projeto Político Pedagógico e o caderno da professora não contemplam de maneira satisfatória a forma pela qual deverá ser trabalhada a deficiência auditiva. Já no caderno do aluno foram encontradas atividades referentes a Língua de Sinais, demonstrando assim que a deficiência auditiva é trabalhada em sala.

Não houve ajuste em relação aos procedimentos metodológicos didáticos necessários para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Segundo consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica (2001), a contemplação exigida de acordo com as características e necessidades dos alunos, tendo que completar, enriquecer, ampliar a base curricular nacional.

Durante o período das observações foi possível constatar que apesar de haver vários projetos citados no documento, apenas dois estavam em andamento.

No período em que foram realizadas as entrevistas e as observações notou-se que a professora interprete (W) mantém uma relação amigável com a professora regente (K) o que favorece o processo de ensino-aprendizagem dos alunos deficientes auditivos.

As entrevistas realizadas com os profissionais em educação evidenciaram alguns pontos positivos, no sentido de que a família está sempre presente no cotidiano escolar dos deficientes auditivos, fazendo com que os mesmos se sintam mais seguros. Pois a aceitação da criança pelos pais e familiares e a crença nas suas potencialidades fazem com que ela se sinta segura e adquira maior confiança em si mesma e se aceite melhor, procurando auto-suficiência e emancipação, mesmo quando estiver na escola longe de casa.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos. Deverão ser estreitadas as

relações de cooperação e apoio entre a administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (onde poderiam assistir as demonstrações técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extra-escolares) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primórdios o homem sempre teve a necessidade de buscar práticas educativas, para manter viva a sua cultura. Na formação humana mesmo nos tempos em que ainda não existiam escolas, sempre buscou formas de repassar seus conhecimentos de geração a geração mantendo viva a sua história.

Segundo Aranha (1999):

a educação é, portanto, fundamental para a humanização e socialização do homem. Podemos dizer que se trata de um processo que dura à vida inteira, e que não se restringe à mera continuidade, mas supõe a possibilidade de rupturas pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história (p. 11).

A inclusão é um processo complexo que abrange diferentes dimensões, sejam ideológicas, socioculturais, política ou econômica. Abrange também as relações no que diz respeito a sentimentos, significados, necessidades e ações práticas. Os pontos de partida da educação inclusiva são o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos, com necessidades educativas especiais ou não, precisam ter acesso ao conhecimento, cultural e conhecimento no aspecto pessoal e social.

A inclusão prevê a oportunidade do aluno com deficiência auditiva interagir, agir e aprender com os demais alunos em ambientes o menos restritos possíveis, e não centrar a educação na deficiência.

A lei 10.436/2002, em seu artigo 8º diz que:

as instituições de ensino da educação básica 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.

Sendo assim, o direito a educação torna-se fundamental às pessoas surdas não podendo ferir preceitos que garantam sua preparação para a cidadania, desenvolvimento global, e acesso aos níveis mais elevados de ensino, de acordo com a capacidade de cada um.

O tema que se desenvolveu na pesquisa foi: inclusão “Novas perspectivas para os portadores de deficiência auditiva”.

A escolha deste tema tem em vista a urgência de ações educativas capazes de reconhecer a diversidade dos alunos e atender quaisquer que sejam as suas necessidades físicas, sociais e lingüísticas.

O problema investigado foi: investigar se a inclusão oportuniza o aluno e respeitam os seus deveres e seus direitos fundamentais? Promovendo o convívio à diversidade a partir de sua singularidade, de forma flexível, acolhedora e que seja capaz de desenvolver suas potencialidades?

Satisfazer estas necessidades implica conduzir cada aluno a desenvolver seu potencial, o que requer uma maior sensibilidade e competência da equipe escolar. Implica uma nova visão do aluno portador de necessidades educativas especiais pela escola, na mudança de currículo e de metodologia.

Segundo o Marco de Ação de Dakar (2000):

todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, tem direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender a assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientadora a explorar talentos e capacidades de cada pessoa a desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore a sua vida e transforme a sociedade.

O objetivo geral foi investigar se a inclusão oportuniza o aluno e respeita os deveres e direitos fundamentais promovendo o convívio à diversidade a partir de sua singularidade, de forma flexível, acolhedora e que seja capaz de desenvolver suas potencialidades.

De acordo com as reflexões sobre os enfoques dados aos objetivos específicos, considerou-se que mesmos foram atingidos em sua totalidade.

Mediante análise e resultados das categorias constatou-se que o espaço físico da escola analisada não oferece estrutura favorável para que se tenha um bom andamento de certas atividades, o qual interfere diretamente no desenvolvimento eficaz de algumas atividades necessárias no cotidiano do processo ensino-aprendizagem. Segundo Carvalho (2004) *“precisamos de escolas de boa qualidade, acessíveis a todos, que estimulem e aumentem a participação e reduzam a exclusão de crianças”*.

Segundo a lei Federal 9131/1995:

para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

Um outro fato evidenciado positivamente foi à constatação de que os professores demonstram estarem preparados, o qual estão sempre buscando aperfeiçoamento através de estudos realizados dentro e fora do estabelecimento de ensino onde trabalham.

Segundo Delors (1998):

é verdade que toda vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. (...) é desejável que a escola lhe transmita ainda mais gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno.

Em relação aos documentos analisados constatou-se que os mesmos não apresentam clareza na definição de como será realizado o trabalho relativo aos portadores de deficiência auditiva.

Direito este referido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, lei nº 9.394, de 20/12/96, art. 59) *“é de que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica para atender às suas necessidades”*.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) assegura esse direito aos alunos, sendo que na escola pesquisada a lei não é totalmente cumprida desde que o seu espaço físico não é adequado para satisfazer as necessidades básicas dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, bem como a falta de materiais e profissionais especializados como: psicólogos fonoaudiólogos e orientador educacional, para atender os deficientes auditivos em suas dificuldades. Sendo assim a escola não contempla a Lei de Diretrizes e Bases em sua totalidade.

Em relação a esta categoria verificou-se durante a coleta de dados, que os profissionais demonstram não diferenciar o significado dos termos inclusão e integração.

De acordo com Mantoan (1997):

a noção de inclusão não é compatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical completa e sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de

todos os alunos e que é estruturado em virtudes dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Como a inclusão se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência, verificou-se então que na escola pesquisada a inclusão acontece de forma parcial, isto é, somente dentro da sala de aula no que envolve aluno e professor.

A escola não conta com dispositivos físicos e profissionais de apoio que auxiliem no pleno desenvolvimento escolar. Para que faça a inclusão acontecer de forma em todo âmbito escolar e não somente como vem ocorrendo dentro do espaço restrito da sala de aula.

Ainda dentro desta categoria constatou-se que as famílias estão sempre participando da vida escolar de seus filhos o que se torna de suma importância na inclusão desses alunos na escola.

O mundo é um lugar ditado por regras sociais. Ensinar o filho a seguir estas regras, é ajuda-lo a adaptar-se ao mundo e a ter um comportamento socialmente aceitável. Desse modo ele aprende a ter noção dos direitos dos outros e a respeitar esses direitos. Essa atitude mostra que os pais estão preocupados com o comportamento do filho e ele, conseqüentemente, vai interpreta-la como uma expressão de amor. Os pais devem estar atentos a essas reflexões, desde a infância de seu filho, por que à medida que ele cresce os comportamentos vão se cristalizando e tendem a se acentuar na adolescência,

Segundo a Declaração de Salamanca, (art. 61, p.43):

“Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam que seja dada a seus filhos”.

Sendo assim deve-se mais do que nunca, tratar a família como parceira no processo de desenvolvimento dos educandos.

Dentro da Categoria Deficiência Auditiva o termo surdez é designado ao indivíduo que apresenta um certo grau de perda auditiva, dificultando seu acesso aos estímulos ambientais e o desenvolvimento da língua oral.

De acordo com o BRASIL/MEC/SEESP (1994):

é considerado surdo o indivíduo que possui audição não funcional na vida comum, e parcialmente surdo é aquele que, mesmo com perda auditiva, possui audição funcional com ou sem prótese.

Um dos pontos marcantes observados foi à naturalidade com que acontece a relação entre professores e os deficientes auditivos e também entre os deficientes auditivos e os demais alunos, tornando a ambiente agradável e favorável à aprendizagem.

Goldifeld (1997) diz que:

as relações interpessoais vividas pela criança surda no ambiente social no qual ela está inserida, bem como as línguas por ela utilizadas exercem influencia determinante em todas as áreas de seu desenvolvimento.

Na escola a educação acontece de forma diferenciada para os sujeitos surdos, calcados, no reconhecimento de uma língua próprios no caso a língua de sinais.

Segundo Bueno (1993): *“Cabe ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização dos Surdos ao uso desta ou daquela língua, e de amplia-la para o campo sóciopolítico”*.

Ao final da pesquisa observou-se que a inclusão ocorre de forma positiva e significativa, mas só que de forma parcial, pois ela só está acontecendo dentro da sala de aula e no que se refere ao relacionamento professor/aluno, aluno/aluno, tanto para os alunos regulares como para os alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, e no apoio da direção quanto à formação continuada do professor. Nos demais pontos necessários para que a, inclusão aconteça em sua plenitude, a escola precisa receber o apoio necessário previsto em lei.

Ao final da pesquisa realizada concluiu-se que a escola deveria desenvolver uma pedagogia centrada na criança, surda ou não, respeitando as diferenças de todos os seres humanos. A proposta de escola inclusiva ou integradora é não só dispensar uma educação de qualidade para todos, com também mudar de atitudes de discriminação da sociedade no que se refere às pessoas portadoras de necessidades especiais.

Mantoan (1988), nos mostra que:

sem dúvida, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionaria sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade sedem sua prioridade ao desenvolvimento

de novas atitudes e formas de integração na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

A Inclusão sugere uma imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, enriquecida pelas diferenças. Isso implica mudanças de atitudes, reflexão sobre a prática pedagógica, modificação e adaptação ao meio.

A inclusão é o resultado da soma de oportunidades bem sucedidas que são possibilitadas a qualquer cidadão e não somente dos decretos, sem oportunizar o real acesso às oportunidades e aos meios para superar os desafios que promovam o seu desenvolvimento.

Sendo assim para que aconteçam as mudanças fundamentais para a inclusão, será necessário esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista, como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e de todo aluno, independente das dificuldades adequadas para o seu desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possam assim favorecer o processo de inclusão.

Para que iniciativas aconteçam, são necessários investimentos nas instituições comuns, tanto de recursos materiais e específicos ao trabalho com os alunos portadores de necessidades educativas especiais como para a formação de profissionais nesta área. E as Políticas Públicas deverá definir um norte para o trabalho realizado na escola pesquisada, no sentido de buscar mudanças qualitativas capaz de satisfazer o efetivo acesso de todos ao saber produzido pela sociedade. Reforçando assim a importância de ações conjuntas, equipes de apoio, pais, alunos, sociedade e governo, emanados nesta conquista.

Mantoan (2003) afirma que:

a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos

seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

A escola deve buscar construir relações de confiança para que a criança possa perceber-se e viver, como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilhe com seu grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, que não seja impeditiva do desenvolvimento de suas potencialidades pessoais. “Incluir todas as pessoas, independentemente de seu talento, deficiência, nível socioeconômico ou cultural, em salas de aula, com todas as suas necessidades sendo atendidas” Stainback (1999).

Alem de fazer adaptações físicas à escola precisa oferecer atendimentos educacional especializado paralelamente as aulas regulares, de preferência no mesmo local.

Como a escola não recebe apoio específico e verba suficiente para o atendimento dos alunos Portadores de Necessidades Especiais, a mesma deverá fazer parcerias, pois a escola não vive sem a comunidade.

Dentro da própria escola, precisa ser ampliado o campo da aprendizagem, ultrapassando aquilo que pode ser programado pela escola e pelos professores, envolvendo os alunos como todo; no seu próprio processo, que por sua vez; inclui as outras pessoas, os colegas, os professores e as pessoas da comunidade.

Segundo Carvalho (2004):

uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas. (p.35).

A escola e os professores devem enfrentar os desafios que lhes estão colocados, o de ser parte de certa realidade social injusta, de ela sofrer influencias; e; ainda assim; garantir a possibilidade de educar o aluno como cidadão em formação, de forma que atue como sujeito sociocultural, voltado para mudanças; para a busca de um caminho de transformação social.

6 – REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, A. M de. Pensando a Família no Brasil. Da Colônia a Modernidade. Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, UFRJ, 1987.

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. Conversando sobre Escola Inclusiva (on line) disponível na Internet via www.educacaonline.pro.br/art conversando sobre a escola inclusiva. asp capturado em 09/09/2005.

ARAÚJO, P. F. de. Desporto Adaptado no Brasil: origem institucionalização e atualidade. Ministério da Educação e do Desporto (INDESP). Brasília, 1988.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A Educação como Política Pública. Campinas São Paulo, Editora: Autores Associados, 2001.

BEE, H. A Criança em Desenvolvimento. São Paulo Ho Harper e Row do Brasil, 1977.

BRASIL, Estatuto da Educação e do Adolescente. Lei nº 8069, de julho de 1990.

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro. LDB: diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 1996: Emendas à Constituição nº 11 e 14, de 1996 e Lei nº 9.424, de 1996, Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1, Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas e Especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In Revista Brasileira de Educação Especial, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

CARNEIRO, Rogéria. Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular, Revista Integração, Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler, Temas em Educação Especial, 2ª edição. Rio de Janeiro: WVA 1998.

CARVALHO, Rosita Edler, Educação Inclusiva. Com os Pingos nos “is”. Editora Mediação. Porto Alegre, 2004.

CHARLES, C. Thomas Publisher. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (versão de 17 de Fevereiro de 2001). Brasília, MEC/SEF/SEESP, 2001.

DELORS, Jacques (org). Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo. Cortez, 1998.

DOURADO, Luis Fernandes. Planejamento e Gestão Escolar. UNB, Faculdade de Educação, 2003.

G. Perdocini, A. Couto – Lenzi. Audição é o Futuro da Criança Surda, 1996.

GADOTTI, M. Histórias das Idéias Pedagógicas. São Paulo. Ática 1995.

GADOTTI, M. Histórias das Idéias Pedagógicas. São Paulo. Ática 1999.

GIL, Marta. Socióloga. Gerente da Rede SACI – Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação (www.saci.org.br). Capturado em 22/08/2005.

GOLDFELD, Márcia. A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. Editora Plexus, São Paulo, 1997.

GOMES, Pedro Gilberto. Comunicação Social: Filosófica, Ética e Política. São Leopoldo. Ed. Unisinos, 1997.

GUBERINA, P. 1984. O Método Verbotonal para a Reabilitação das Pessoas com Problemas na Comunicação. Zagreb, centro Suvag.

HALL, Stuart. Da diáspora – Identidades e Mediações Culturais.

KANNER, L. (1964). A History Of The Case and Study of the Mentally Retarded. Springfield, Illinois.

KUENZER, Acácia. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade. 68. CEDES. Campinas.1999.

KUNC, N. The Need of belong. Rediscovering Maslows Hierarchy of Needs in VILLA, J. S. THOUSAND, W. STAINBACK E S. SATINBACK – REESTRUCTURING FOR CARING AND EFFECTIVE EDUCATION: NA ADMINISTRATORS GUIDE TO CREATING HETEROGENEOUS SCHOOLS. Baltimore, Paul H. Brookes, 1992.

MCLAREN, Peter (1997). A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre. Artes Médicas.

MALDONATO, Mauro: O Desafio da Comunicação: Caminhos e Perspectivas – São Paulo: Palas Athena, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Integração x Inclusão Educação para Todos, Revista Pedagógica nº 5, p. 48-51, 1988.

MARQUES, Carla Verônica Machado. “Visualidade e Surdez: a revelação do pensamento plástico”, In: Espaço, INES, Rio de Janeiro, 1999.

MARTINEZ, Albertina Mityons. Módulo Aprendendo a Aprender. Componente Curricular Educação Inclusiva. Brasília, 2003.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias. Maceió. Edufal, 1999.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Formação Continuada de Professores: entre o improvisado e a profissionalização. Florianópolis. Insular, 2002.

MOORES, D. Educating the deaf, psychology, principles and practice. Boston: Houghton Mifflin Co 1978.

MOURA, M. C. “A Língua de Sinais na Educação da Criança Surda”. In: Moura, M. C. Et Alii; Língua de Sinais e Educação dos Surdos. São Paulo, Tec Art. 1993.

NÓVOA, Antonio (org). Os Professores e a sua Formação. Lisboa – Portugal, Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio (coord). Os Professores e a sua Formação. Lisboa – Portugal, Dom Quixote, 1997.

OSOWSKI, Cecília. “Educação Básica e Relações de Poder”. Porto Alegre. Editora Sulinas/Unisinas, 1996.

PERRENOUD, P. Avaliação da Excelência e Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RABELO, Annete Scotti. Adaptação Curricular na Inclusão. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC – ano 9, nº 121, 1999.

RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela. A Análise das Necessidades na Formação de Professores.

RODRIGUES, Neidson. Da Mistificação da Escola a Escola Necessária. 10ª Edição. Cortez, São Paulo, 2001.

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

SILVA, Ivani Rodrigues. KAUCHAKJE, Zilda Samira. GESUELI, Zilda Maria (organizador). Cidadania, Surdez e Linguagem. São Paulo. Plexus Editora. 2003.

SILVA, Otto Marques. A Epopéia Ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SNYDERS, Entrevista dada à Lourdes Stanato de Camiles, PUC/SP, 1990.

TEIXEIRA, Fátima Emília da Conceição (org). Guia de Formação para Professores das Séries Iniciais, nº 5. Brasília: UniCEUB, 2003.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

WETTSTEIN, A. & MÜLLER, H. 1992. The role of the speech-language pathologist in the treatment of cerebral palsy Berne – Suíça. Apostila distribuída durante o XV Congresso da Associação Brasileira de Paralisia Cerebral.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ANÁLISE DOCUMENTAL

APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

**APÊNDICE C: ROTEIROS DE ENTREVISTAS PARA DIRETOR,
COORDENADOR E PROFESSOR**

- 8- Como se dá a avaliação da aprendizagem dos alunos?

- 9- Quais os tipos de linguagens que são utilizados durante as aulas?

- 10- Existem profissionais de apoio para atender os alunos portadores de necessidades especiais?

APÊNDICE D: ENTREVISTA DO ALUNO

7.4 - ENTREVISTA DO ALUNO

1- Você gosta da escola? Por que?

2- O que você gosta de fazer na escola?

3- O que você não gosta na escola?

4- Você gosta das atividades desenvolvidas em sala de aula? Por que?

5- Qual é a atividade que você mais gosta de desenvolver na escola?

6- Você gosta de seus colegas? Por que?

ANEXOS

ANEXO I

8.1 - DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS

Políticas Públicas: Segundo Pereira (1994), o termo público, associado à política, não é uma referencia exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesse. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e freqüentemente providas pelo estudo, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controlada pelos cidadãos. A política pública expressa, assim a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos.

Inclusão: Segundo Mantoan (2004), inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Deficiência Auditiva; Segundo Silva (2004), é caracterizada como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldade na detecção e percepção dos sons e que devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias conseqüências ao indivíduo.

ANEXO II

8.2 - SIGLAS E ABREVIACÕES

CNE/CP.-. Conselho Nacional de Educação

CENESP.-.Centro Nacional de Educação Especial

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSB – Língua de Sinais Brasileira

MEC -. Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEE – Portadores de Necessidades Educacionais Especiais

SEE – Secretaria de Educação Estadual

SEESP – Secretaria de Educação Especial

UNESCO – Organização das Ações Unidas, Para ^aa Educação, a Ciência e a Cultura.