

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro – ISSN 2178-6925
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni - Junho de 2017

INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO REGULAR NO BRASIL

*Josiane Barbosa da Silva ** Marilda de Souza Lima *** Geovana Maria dos Santos Gomes

Resumo

O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da educação dos alunos com deficiência auditiva no Ensino Regular no Brasil, suas realizações e dificuldades. Partirá do conceito de surdez e um breve levantamento histórico da deficiência ao longo dos tempos, acompanhando a tentativa de adaptação da mesma na escola regular a partir da educação inclusiva prevista na lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação. A pesquisa se justifica por considerar importante a educação inclusiva de alunos com deficiência auditiva já que não podem compreender o mundo com a mesma ótica do aluno ouvinte, necessitando assim que o ensino adapte à sua realidade. O objetivo é compreender a realidade da prática inclusiva do aluno com deficiência auditiva no ensino regular e à luz da legislação vigente averiguar se há discrepância com a realidade. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica de artigos, revistas, sites, livros de renomados estudiosos do tema como PACHECO (2007); MIRANDA (2008); CICCONE (1990); GOLDFELD (2002), MANTOAN (1990); SASSAKI (1990); dentre outros. Considerou-se pesquisa qualitativa, pois, não se utilizou de dados estatísticos, pesos, medidas que geram quantidade. Quanto aos fins, considera-se explicativa. Se existe o amparo legal da educação inclusiva que busca reafirmar o direito à igualdade e à educação previstos na CF/88, também deve existir subsídios para que essa prática seja eficiente. A realidade deve estar coerente com a equidade prevista na legislação.

Palavras - chave: Deficiência Auditiva. Ensino Regular. Educação Inclusiva.

Abstract

STUDENTS INCLUSION WITH HEARING DEFICIENCY IN REGULAR EDUCATION IN BRAZIL

The present paper proposes a reflection about the education of students with hearing impairment in Regular Education in Brazil, the achievements and difficulties. It begins with the concept of deafness and a brief historical survey of disability over the time, following the attempt to adapt it in the regular school thinking of the inclusive education provided by the Law 9,394 / 96, (National Education Guidelines and Bases). The research is considered important because of the aspects of the inclusive education of students with hearing impairment since they can not understand the world with the same perspective of a student who listens well, so is necessary that the education adapts to their reality. The objective is to understand the reality of the inclusive practice of the hearing impaired student in regular education and thinking of the current legislation to check if there is a discrepancy with reality. The methodology used was a bibliographical review of articles, magazines, websites, books of renowned scholars of the theme as PACHECO (2007); MIRANDA (2008); CICCONE (1990); GOLDFELD (2002), MANTOAN (1990); SASSAKI (1990); among others. It was considered a qualitative research, therefore, we did not use statistical data, weights, measures that determine quantity. Regardless, it is considered explanatory. If there is legal support for inclusive education that seeks to reaffirm the right to equality and education under CF / 88, there must also be subsidies to make this practice effective. The reality must be consistent with the equity the legislation.

Key - words: Auditory Deficiency. Regular education. Inclusive education.

*Acadêmica do 7º período do Curso de Pedagogia da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni. E-mail: tutinhobarbosa18@hotmail.com ** Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Presidente Antônio Carlos – Teófilo Otoni. E-mail: Marilda_souza2011@hotmail.com *** Professora curso de Pedagogia da Faculdade Presidente Antônio Carlos Teófilo Otoni. E-mail: geovanasantos@ig.com.br

1 Introdução

A educação, como uma prática social, dentro de um contexto sócio-econômico-político, não é uma atividade neutra. Quando realizada de modo subserviente ao atual modelo hegemônico, caracterizado pela primazia absoluta da competitividade e lucrativamente, reproduz e reforça a exclusão social.

As políticas públicas inclusivas propõem na organização sócio-política a necessidade de viabilizar os direitos individuais do público a quem se destina, bem como, assegurar-lhes o direito e permanência na escolar regular.

O fato de a Lei 9394/96 reservar um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras.

Com vistas ao acesso e permanência do aluno, com necessidades educacionais especiais no espaço escolar, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), preconiza no seu artigo 59 inciso I, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades; (LDB, art. 59).

Já o artigo 4º, inciso III, da referida Lei, estabelece o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O artigo 58, parágrafo 2º da LDB, estabelece que "o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do Ensino Regular". (LDB; art. 58; 2º§), mas que a preferência é de atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares, deixando as escolas especializadas para os alunos que apresentem deficiências graves (deficientes mentais, entre outros).

Segundo Bueno (1994, p. 36), a educação especial no Brasil e, em particular, a educação do deficiente auditivo, em todo o seu percurso histórico

passa por um processo de seletividade escolar, pois, a população com NEE em idade escolar não recebe um atendimento educacional especial com prioridade devido a uma série de fatores, entre eles, o despreparo do profissional docente, provocando a evasão escolar da maioria da clientela com NEE, que não consegue ultrapassar os níveis iniciais do ensino fundamental e mal consegue se apropriar do conhecimento matemático básico e da linguagem escrita.

O objetivo da pesquisa foi conhecer a realidade da inclusão do aluno com NEE, em especial o deficiente auditivo no ensino regular, e à luz da legislação vigente de educação inclusiva averiguar se há discrepância com a prática.

Norteia-se a pesquisa a partir da questão-problema: Qual a situação atual da inclusão do aluno com deficiência auditiva no ensino regular no Brasil?

Utilizou-se da metodologia de revisão bibliográfica de artigos, revistas, sites, livros de renomados estudiosos do tema como PACHECO (2007); MIRANDA (2008); CICCONE (1990); GOLDFELD (2002) MANTOAN (1990); SASSAKI (1990); dentre outros.

Para melhor entendimento da pesquisa ora realizada, esta foi estruturada em títulos, sendo que o primeiro aborda a introdução da pesquisa, o segundo enfoca o conceito de deficiência auditiva, o terceiro retrata um pouco da história da deficiência auditiva, o quarto discorre sobre as dificuldades que o deficiente auditivo encontra no processo de inclusão: oralismo, comunicação total e bilinguismo, o quinto abordará sobre a língua brasileira de sinais: Libras, o sexto dará enfoque ao processo de inclusão do deficiente auditivo no ensino regular e para fechamento da pesquisa, a conclusão.

Foi possível detectar que dentro dos limites na produção deste artigo, torna-se necessário buscar outros elementos que merecem aprofundamento através de pesquisas mais abrangentes.

2 Conceituando deficiência auditiva

Segundo Couto (1996, p. 35), “A audição é um sentido geneticamente existente no momento do nascimento de uma criança normal. Esse sentido pode ser como a capacidade de ouvir os sons”. Assim, deficiência auditiva é o nome usado para indicar a perda de audição, ou seja, a capacidade de escutar os sons.

Muitas pessoas podem perder a audição por causas adquiridas, ou seja, por corpos estranhos, otites, tampões de cera, perfuração timpânicas, traumatismo e envelhecimento, congênita, podendo manifestar como surdez leve, moderada ou severa profunda, ou traumas mecânicos, devido acidentes de trânsito, perfuração por objeto introduzido no ouvido, doenças, barulho excessivo.

Para uma pessoa ser considerada deficiente auditivo é necessário que seja feito um diagnóstico que comprove a perda auditiva nos dois ouvidos.

O Ministério da Saúde considera como Deficiência Auditiva o que determina o art.70, do capítulo IX, das disposições finais do Decreto nº 5.296, de 2004, "Deficiência Auditiva perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz.

De acordo com a classificação do Bureau Internacional d'Audiophonologie-BIAP e da Portaria Interministerial N°. 186, de 10/03/78 (MEC/SEESP, 1995), considera-se "parcialmente surdo" e "surdo" os indivíduos que apresentam, respectivamente, surdez leve ou moderada e surdez severa ou profunda.

Segundo Ciccone (1990, p. 25), surdez leve é a perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da linguagem.

Já a surdez moderada é a perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra e é frequente o atraso na linguagem e nas alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, problemas linguísticos bastante graves.

Para a autora acima citada, surdez severa é a perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que o indivíduo apenas perceba sons fortes e conhecidos, podendo ele atingir a idade de quatro ou cinco anos sem aprender a falar.

A surdez profunda é a perda auditiva superior a noventa decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba e identifique a voz humana, impossibilitando-o de adquirir a linguagem oral.

Conforme Marchesi (1996, p. 208), a perda auditiva tem consequências graves sobre o desenvolvimento da criança. Quanto mais idade tiver a criança, e

quanto maior for a experiência com o som e com a linguagem oral, mais probabilidade terá na evolução linguística.

Góes (1996, p. 39) afirma que os efeitos da restrição de experiências com a linguagem são associados a estereótipos à pessoa surda, a quem se atribui elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional, etc.

Torna-se, pois necessário, intervir e identificar precocemente a perda auditiva em bebês e crianças de forma que o processo de adaptação e socialização da criança ao mundo exterior seja menos exclusivo.

3 A Deficiência Auditiva ao Longo da História

A deficiência sempre foi mal compreendida pela sociedade, na qual havia reações repugnantes e excludentes a depender da época. Segundo Miranda (2004, p. 4) na Antiguidade os surdos eram rejeitados e condenados à morte por causa de sua condição, pois acreditava-se que eram amaldiçoados pelos deuses. Na Idade Média recebiam castigos e eram considerados uma raça inferior, a degeneração da espécie humana.

No séc. XII, os surdos "não tinham direitos às heranças, não frequentavam nenhum meio social e eram proibidos de se casarem." (COUTO, 1994, p. 11).

Já na Idade Moderna a igreja teve uma maior preocupação com relação a esses deficientes auditivos severos por não se apresentarem com frequência nas missas e confessionários, e pelo alto índice de natalidade (COUTO, 1994, p. 14).

A medicina começou mostrar interesse pelas pessoas acometidas de deficiência, mas ainda eram excluídas e considerados anormais (MIRANDA, 2004, p. 8).

O deficiente era considerado uma raça sub-humana, não tendo assim direitos e não podia ser participante da sociedade, que o excluía categoricamente. As atitudes sociais mudaram com o tempo em relação ao deficiente, pelo menos as mais explícitas. Pacheco; Alves (2007, p. 243) acreditam que o Cristianismo com a valorização do homem como filhos de Deus contribuiu para que o deficiente fosse visto com mais humanidade.

Pacheco; Alves (2007, p. 243) falam da não aceitação e da autoexclusão dos deficientes.

A associação da deficiência física a valores morais e de punição ainda pode ser vista atualmente, mesmo que de forma implícita, quando a pessoa com deficiência pergunta-se o que fez para merecer tal destino, ou quando exclui-se do contato social com vergonha da marca de seus "erros" e "pecados". Esta postura expressa, muitas vezes a autoexclusão da pessoa que por ser socializada com tais valores culturais, pode perceber-se impura ou digna de punição/castigo. (Pacheco; Alves 2007, p. 243)

Toda discriminação enraizada ao longo dos tempos na sociedade contribuiu para que de uma maneira geral o deficiente internalizasse toda essa negatividade, se colocando em um nível inferior aos demais, apresentando um comportamento de isolamento ou restringindo sua vida social e muitas vezes imaginando que sua condição é mérito seu.

No Brasil, diversas leis foram criadas para amparar os deficientes e diminuir as diferenças sociais. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à igualdade e à vida. Foi aprovado também em 2015 o Estatuto do Deficiente que em seu artigo 1º expõe seu objetivo:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (LEI 13.146, 2015, art 1º).

No Brasil houve uma evolução dos aspectos sociais e culturais aumentando a aceitação da pessoa com deficiência auditiva como uma comunidade que tem seus costumes, língua própria e leis próprias, fazendo com que a pessoa surda ocupe seu espaço na sociedade e não seja vista como uma pessoa incapaz, mas sim como uma pessoa com costumes diferentes.

As legislações que oferecem suporte ao deficiente auditivo buscam a inclusão destes na sociedade de forma a promover mais respeito e compreensão aos mesmos, atenuando o preconceito que ainda é presente no comportamento social.

4 Dificuldades que o deficiente auditivo encontra no processo de inclusão: Oralismo, comunicação total e bilíngüismo

O deficiente auditivo sempre encontrou inúmeros problemas no processo de educação, a começar pela incompatibilidade do meio de comunicação e despreparo dos professores na atuação com o aluno NEE, o que permeia até os dias atuais. Por isso, ao longo da história observam-se filosofias que tentaram construir um método educacional que atendesse às dificuldades do aluno com problemas de audição. Essas filosofias segundo Goldfeld (2002, p. 42) são: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

O Oralismo foi seguido em 1911 pelo INES (Instituto Nacional dos Surdos) onde o surdo era coibido a utilizar comunicação gestual. Essa filosofia força a inserção do surdo ao meio ouvinte utilizando a leitura facial e a fala, impondo ao deficiente uma conduta contrária à sua condição por acreditar que a "criança surda só comunicará bem se for oralizada e que o pensamento e sua expressão só ocorram através da fala" (GOLDFELD 2002, p. 44).

A Comunicação Total surge no Brasil em 1970. A comunicação total leva em consideração as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas do deficiente auditivo.

Aqui toda forma de comunicação é aceita para a transmissão da linguagem, de forma livre e espontânea. Apesar de aceitar a comunicação gestual ainda não prioriza a LIBRAS. A Comunicação Total acredita que é preciso lançar mão de outros métodos para a aprendizagem ser eficiente, pois a língua oral não supre essa necessidade; também considera a família fundamental para escolher qual método deseja utilizar com sua criança. Essa filosofia começa a enxergar o deficiente de uma forma diferenciada, como descreve Goldfeld (2002, p. 46), "em oposição ao Oralismo, não vê o surdo como portador de uma patologia clínica, mas sim como um sujeito que possui uma especificidade que o faz ser discriminado em suas relações sociais, afetivas e cognitivas".

Já o bilinguismo propõe capacitar a pessoa com deficiência auditiva para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. No Brasil, as experiências

escolares com essa abordagem são muito recentes e as propostas pedagógicas ainda não foram sistematizadas.

Segundo Goldfeld (2002, p. 48), o bilinguismo surgiu no Brasil, em 1980, por meio da professora linguista Lucinda Ferreira Brito. O bilinguismo acredita que a língua de sinais deve ser dissociada da língua oral, ou seja, utilizada separadamente. A língua de sinais é considerada a língua materna do surdo, e, através dela é possível se tornar bilingue aprendendo a língua dominante no seu país. A partir do bilinguismo também é trabalhada a identidade de surdo, proporcionando a aceitação e a convivência positiva com sua necessidade especial.

5 Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais é a língua utilizada pelos surdos para se comunicarem e é considerada sua língua materna, já que é a primeira que deve ser aprendida. A LIBRAS nem sempre foi bem aceita na sociedade, por ser considerada apenas gestos. Após reivindicações da comunidade surda, essa situação mudou; hoje a LIBRAS é reconhecida em todo território brasileiro (FERREIRA, 1997, p. 45-56).

No Brasil, a primeira lei que viabiliza o uso da Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua dos surdos foi assinada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Foi a Lei nº10.436, de 24 de Abril de 2002.

Foi a maior conquista de a comunidade surda ter seus direitos de comunicação e expressão regulamentada pela referida Lei, como se vê a seguir:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e

tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (Lei nº10.436, de 24 de Abril de 2002).

A lei 10.436/2002 reconhece a LIBRAS como língua do surdo e impõe às instituições a responsabilidade de garantir atendimento especializado aos deficientes auditivos e ainda a incluir o curso da Língua para profissionais da área de educação especial para estarem capacitados para tal práxis. Apesar de tal importância da LIBRAS, não pode substituir a língua portuguesa escrita, mesmo que deva ser aprendida como uma segunda língua.

Segundo Dizeu; Caporali (2005, p. 589) a LIBRAS tem característica diferente da língua oral, porém deve ser aceita e respeitada pela sociedade, como explicita:

A Língua de Sinais tem como meio propagador o campo gesto-visual, o que a diferencia da língua oral que utiliza o canal oral-auditivo. Além dessa diferença, também apresenta antagonismo quanto às regras constitutivas. No entanto, a língua de sinais deve ser respeitada como língua, pois assume a mesma função da língua oral, a comunicação. (Dizeu; Caporali, 2005, p. 589)

Goldfeld (2002, p. 48) também defende a LIBRAS alegando que a mesma é "composta por todos os aspectos linguísticos que qualquer língua possui", exaltando ainda mais sua autenticidade e fidedignidade.

Dizeu; Caporali (2005, p. 588) afirmam que a família ouvinte tem um papel fundamental para o desenvolvimento da criança surda, que deve inseri-la em grupos que compartilhem da mesma deficiência, contribuindo para o aprendizado de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Assim, "ela se tornará capaz de significar o mundo (...)" trabalhando na formação de sua identidade.

Ferreira (1995, p. 28) observa a importância da língua de sinais para o desenvolvimento da criança, que desde a detecção da deficiência já deve ser introduzida ao ensino da mesma para que o aprendizado seja natural e o desenvolvimento de suas funções cognitivas não sejam atrasadas.

6 O processo de inclusão do deficiente auditivo no ensino regular

O indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis é considerado deficiente auditivo não sendo permitido a este as informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, dificultando, assim, a comunicação e a interação no ambiente escolar.

Conforme registra Fernandes (1990, p. 84), a inclusão de deficientes auditivos é complicada e muitas dúvidas perpassam pelos professores, principalmente sobre a forma de se comunicar com os mesmos.

A capacidade de comunicação é responsável pelo processo de desenvolvimento da criança surda, da sua potencialidade desempenhando seu papel e integrando-se na sociedade conforme afirma o Ministério da Educação (2003).

Para Dámazio (2007, p. 21) a Língua de Sinais é o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez. Portanto, o envolvimento da comunidade escolar e da sociedade é fundamental para que se processe a inclusão, bem como, as práticas educativas devem ser utilizadas de forma que levem o aluno à verdadeira aprendizagem, seja ela através da escrita ou da língua de sinais.

Para Romanowski (2007, p. 118) sobre a inclusão afirma:

A “Educação para Todos” exige a garantia de educação e acesso á escola a todas as crianças e jovens, tornando a escola um espaço democrático, melhorando os níveis de escolarização da população como um todo. (ROMANOWSKI 2007, p 118).

A Declaração de Salamanca (1994), com muita propriedade, se manifesta a esse respeito, assegurando em seus relatórios, que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais necessita passar por um processo de reforma total do sistema educativo tradicional, cujo objetivo deve ser a criação de uma escola que ofereça uma educação de qualidade e diferenciada a todos, em razão das suas necessidades.

Lima (2010, p. 39) ressalta que para a inclusão ser efetivada torna-se necessária a contribuição de todos os cidadãos e que estes se comprometam com a cidadania e com a construção de uma sociedade democrática e não

excludente, promovendo o convívio com a diversidade. Dessa forma, a escola inclusiva precisa buscar cidadãos compromissados e empenhados no fortalecimento de uma sociedade democrática, justa solidária e equitativa e dessa forma, efetive as políticas públicas como alternativas de atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8069/1990) determina que a Educação Especial seja ressegurada como dever do Estado de garantir o direito à educação à criança e ao adolescente, e que o atendimento educacional deverá ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54, inciso III).

O capítulo sobre Educação Especial previsto na LDB 9394/96, preconiza que o educando com necessidades especiais, seja atendido preferencialmente na rede regular de ensino. O seu Artigo 58º relata que entende por Educação Especial:

Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando que apresentam necessidades especiais, e que haverá quando necessário serviço de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino (LDB 9394/96, Artigo 58º).

Portanto, há duas décadas que a legislação brasileira vem garantindo a matrícula obrigatória de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular requer o ingresso, a permanência e o sucesso do aluno envolvendo o rendimento escolar e sua interação social com toda comunidade escolar. Portanto, a escola deve, primeiramente, integrar o aluno em classe regular. Pela integração, o aluno tem acesso às escolas e um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. (MANTOAN, 1999 p. 68).

Quando se fala sobre integração ou inclusão, é importante lembrar que envolve os sentimentos de solidariedade humana, afeto, fazendo com que o ser humano tenha uma visão bastante generosa do significado de ser companheiro,

colega, ser leal, ter compreensão da ética nas relações humanas. Dessa forma, Mantoan (1999, p. 75) ressalta:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 1999, p 75).

Para Lemos (2001, p. 45), os termos integração e inclusão, embora pareçam ter sentidos semelhantes compreendem formas diferentes de inserção. A integração implica a inserção da pessoa com necessidades especiais viver e conviver em sociedade. Já a inclusão implica a mudança da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidades especiais possa promover seu desenvolvimento e desempenhar sua cidadania. Dessa forma, o termo inclusão só tem sentido para os deficientes quando estes podem participar ativamente da convivência em qualquer grupo social.

Portanto, na escola só haverá inclusão de fato se o aluno com necessidades especiais e os que possuem problemas de aprendizado tiver rendimento escolar satisfatório no processo ensino-aprendizagem interagindo com o professor seus conhecimentos e suas culturas para que não fique a margem do sistema educacional.

Percebendo a necessidades de inovar as práticas dos docentes em sala de aula (Demo, 2011 p. 120), enfatiza que: “Ser professor é substancialmente saber fazer o aluno aprender, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem sucedida”.

Ou seja, o professor educador precisa descobrir e buscar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas.

Do ponto de vista didático-pedagógico a inclusão do deficiente auditivo no ensino regular requer a inserção de metodologias que atenda as necessidades do aluno de tal forma que este aprenda satisfatoriamente os conteúdos da ministrados sala de aula. O deficiente auditivo tem o direito e a necessidade de aprender a ler e escrever, mesmo que sua aprendizagem apresente dificuldades

cabendo, portanto à escolar, atender suas peculiaridades individuais. Conforme determina o art. 59 da LDB, à escola deve fornecer um atendimento qualificado para os alunos com deficiência auditiva, com profissionais especializados e intérpretes de libras - Língua Brasileira de Sinais.

Conforme Couto (1996, p. 35), surdez não significa inferioridade, pois o surdo tem todas as capacidades e potencialidades para se integrar na rede regular de ensino, bem como, na vida social e política como qualquer cidadão.

Como a criança surda não adquire linguagem de modo natural, como acontece com a pessoa ouvinte devido a fatos biopsicológico ou ambiental que se encontram afetados, compete então à escola, propiciar meios e formas para promover o desenvolvimento da linguagem do aluno surdo com metodologias adequadas e qualificação de seus profissionais.

O trabalho de linguagem com o aluno surdo deve ser desenvolvido de forma a dar a ele instrumentos linguísticos que o torne capaz de se comunicar, valendo-se das atividades de imitação, jogo simbólico, desenho, escrita e fala. A sociedade, a escola e a família devem acreditar no potencial do deficiente auditivo, pois se este for bem estimulado precocemente pode levar uma vida normal, com as mesmas capacidades intelectuais de qualquer outra pessoa (MATOS, 1996, p 57).

A linguagem é um fator importante para o desenvolvimento dos processos mentais da personalidade e integração social do surdo. Conforme Amaral (1993, p. 63), na generalidade o aluno surdo possui uma língua oral reduzida, limitada, na maioria dos casos pouco compreensível, domina um escasso e estereotipado vocabulário e não consegue interiorizar a estrutura da língua oral: não entende um texto escrito dos mais simples e não consegue utilizar a escrita com correção ou tratar de forma concatenada um tema. O surgimento de novas teorias preconiza-se a utilização de métodos como a linguagem gestual, que facilita a comunicação e o acesso à linguagem oral. A aplicação de novas metodologias, paralelas ao uso das linguagens gestual e oral conduzirão certamente o aluno surdo a um desenvolvimento cognitivo melhor e mais rápido.

Com a implantação do código de Libras nas escolas regulares, tem diminuído a distância entre professores e alunos com deficiências auditivas. A comunicação ficou mais acessível, porém, os professores precisam se

aprofundar mais no assunto, pesquisando, capacitando, e tendo intérpretes para que se atinja o objetivo da educação, o aluno.

Percebe-se que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino eficiente e de qualidade ao aluno com necessidades especiais. Mas para que se concretize o objetivo da escola, faz-se necessário que os profissionais façam atendimentos diferenciados com a intenção de praticar a cidadania permitindo a todos os alunos, sem exceção, a oportunidade de desenvolverem-se e lutar por uma vida melhor e mais digna.

É imprescindível uma formação sólida dos profissionais da educação que atuam com alunos com necessidades especiais, em especial, o aluno surdo, bem como, é importante estarem abertos aos diferentes métodos de comunicação, pois somente assim será possível assegurar respostas adequadas às especificidade de cada um.

Outro aspecto importante quanto ao aluno deficiente auditivo/surdo na escola regular é que esta deve assumir também o compromisso de garantir a este a construção das habilidades necessárias para ingressar também no mercado de trabalho.

Sasaki, (2003, p. 49) ressalta que ao ingressar no mercado de trabalho os deficientes auditivos ainda sofrem com preconceitos e discriminação, embora o mercado esteja mais conscientizado e sensibilizado com a questão da deficiência, possibilitando contratações de muitas pessoas com necessidades especiais. Naturalmente, o deficiente auditivo busca satisfazer seus anseios de conquistar sua independência financeira.

Klein (2012, p. 85) afirma que a preocupação do trabalho esteve sempre associada com a possibilidade de independência, de autonomia das pessoas surdas bem como, com conquista de cidadania.

Portanto, para que a inclusão no seu aspecto geral tenha êxito, faz-se necessário que o ensino oferecido na rede regular aos deficientes especiais, seja realmente especializado para todos, preparando-os para a vida social, política e para o mercado de trabalho.

7 Considerações finais

Na realização da pesquisa utilizou-se de algumas referências que auxiliaram e fundamentaram o tema em questão. Observou-se na visão dos autores que a educação como ferramenta de inclusão é um processo que promove o aluno com necessidades especiais a ingressar em uma sociedade que o respeite e valorize suas capacidades e limitações.

O direito de toda criança à educação é o princípio fundamental da CF/88 e da LDB 9394/96, ou seja, as escolas regulares devem aceitar todas as crianças, independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras.

Os aspectos legais para a inclusão do deficiente auditivo, em especial, no sistema educacional estão bem organizado e amparado por uma legislação bastante vasta. Mas o que falta ainda é priorizar o ensino de LIBRAS para professores no ambiente escolar o que facilitaria o convívio com os diferentes que promoveria um enriquecimento e compreensão da experiência de vida e de convivência.

Há necessidade ainda de priorizar no espaço escolar o desenvolvimento de novas formas de interação e novas atitudes, exigindo-se assim mudanças no relacionamento pessoal e social e na forma de efetivar os processos de ensino e aprendizagem em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, é de suma importância investir na formação dos profissionais da educação, bem como a assistir às famílias proporcionando aos pais de crianças surdas a conscientização que tudo está ao alcance dos seus filhos, mantendo expectativas positivas em relação ao futuro destes, e, para que isso seja possível, precisam ser orientados com informações e aconselhamentos que os prepare para o desafio que constitui educar uma criança com deficiência auditiva.

De fato os professores da rede regular de ensino ainda não estão preparados para receber o aluno surdo e quando o recebe tem ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, resultando em imagens muitas vezes depreciativas, atribuindo à deficiência do aluno a dificuldade no aprendizado se eximindo do papel de ensinar.

Vale ressaltar que para a inclusão realmente se efetivar é necessário que o ensino oferecido na rede regular seja compatível com a escola democrática, na

qual os direitos de todos sejam respeitados, que se faça uma reflexão e observação acerca dos deficientes que compõem o conjunto de alunos que estão na escola regular, entre eles os surdos e ou deficientes auditivos e construa ações pedagógicas condizentes com o desenvolvimento de todos os alunos preparando-os para a vida social, política e para o mercado de trabalho como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

Enfim, faz-se necessário sensibilizar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com relação à inclusão no seu sentido amplo e irrestrito.

Referências

AMARAL, M.A. (1993). **Reflectindo sobre a Reabilitação de Surdos**. Integrar, nº 2 Lisboa: IEFP/SNR, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução de: Edilson A. da Cunha. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da Inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: surdez** – 2. ed. ver. – Brasília: MEC, SEESP, 2003.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, 20 de novembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Política nacional de educação especial**. Brasil: MEC/SEESP, 1990.

_____. **Lei Federal 8069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Santa Maria: Palloti, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. **Portaria Interministerial Nº. 186, de 10/03/78** (MEC/SEESP, 1995).

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

BUENO, J. G. S. **A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas**. Soriano de Alencar (Org.). Tendências e Desafios da Educação Especial. Brasília, 1994.

CICCONE, M. **Comunicação Total - Introdução - Estratégia - A Pessoa Surda**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica Ltda, 1996.

COUTO, A. **Reaprendendo a ouvir: o deficiente auditivo**. Rio de Janeiro: EDC, 1996.

_____. **O deficiente auditivo de 0 a 6 anos**. Rio de Janeiro: Skorpios, 1994.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação Escolar de Pessoas com Surdez: uma proposta inclusiva**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2005.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, vozes, 2011.

DIZEU LCTB, CAPORALI A.S. **A Língua de Sinais Constituindo o Surdo como Sujeito**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, 2005.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Ed. AGIR, Rio de Janeiro, 1990.

FERREIRA, Lucinda Brito. **Língua Brasileira de Sinais**. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda et. al. *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SEESP, 1997.

_____. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GÓES, M. C. R. **Linguagem. Surdez e Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KLEIN, Madalena. **Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador**. In: SKLIAR Carlos. do et al. A surdez: um olhar as diferenças. 4º ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEMOS, E. R. **Educação de excepcionais. Evolução Histórica e Desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LIMA, Francisco José de. **Ética e Inclusão: o e status da diferença**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et. al. [orgs.]. Inclusão: Compartilhando Saberes. Petrópolis: ed. Vozes, 2010.

MARCHESI, A. - **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. In: C. COLL; J. PALACIOS e A. MARCHESI (org.): Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MATOS, L. C. **A pré-escola e o Método Perdoncini**, 1996.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Maria Tereza Eglér. **A integração de Pessoas com Deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon, 1997.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, 2004

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Tradução de G. Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: IBPEX, 2007

SASSAKI. Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WWA, 2003.