

Inclusão da criança com surdez na educação infantil:

estudo de uma escola municipal de educação infantil (EMEI) na cidade de Marília - SP

Neuza Sueli Corrêa da Silva

Rosimar Bortolini Poker

Como citar: SILVA, Neuza Sueli Corrêa da; POKER, Rosimar Bortolini. Inclusão da criança com surdez na educação infantil: estudo de uma escola municipal de educação infantil (EMEI) na cidade de Marília - SP. *In:* SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; CASTRO, Rosane Michelli de (org.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva:** eixos do atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 33-55.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-310-6.p33-55>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SURDEZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEI) NA CIDADE DE MARÍLIA – SP

Neuza Sueli Corrêa da Silva
Rosimar Bortolini Poker

INTRODUÇÃO

Nos atuais debates a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais, o desafio do ensino escolar brasileiro pauta-se em encontrar soluções para responder a questões sobre a permanência dos alunos nas instituições escolares. De um lado, a inclusão traz benefícios, do outro, lança novos desafios para professores, instituições e sociedade. Segundo Mantoan (2006), com a democratização do ensino, o sistema educacional tem vivido muitas dificuldades em garantir uma escola de qualidade para todos. No Brasil, a implementação da política educacional inclusiva tem enfrentado problemas, pois há muitos obstáculos a serem ultrapassados, quais sejam: excessivo número de alunos nas salas de aula, grande quantidade de alunos que devem ser atendidos, conservadorismo das escolas, formação inadequada dos professores, espaço físico não

adaptado às necessidades educacionais especiais dos alunos, falta de material adaptado, gestão centralizadora da escola, dentre outros.

Desde a década de 1990, o governo brasileiro vem implementando a política educacional inclusiva, a qual consiste em uma escola que abre espaço e deve estar preparada para educar todas as crianças, inclusive as crianças com deficiência. Porém, a escola inclusiva encontra um grande desafio: o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, na qual todos os alunos devem ser educados, sem distinção, discriminação e respeitando suas diferenças. No caso do aluno com surdez, a escola precisa se adequar para lidar com diferentes formas de comunicação, a fim de garantir o acesso ao currículo e a participação em todas as atividades nela propostas.

De acordo com a UNESCO (1994), as escolas regulares, com orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, pois podem criar comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos. Todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, independentemente de suas condições físicas, sociais e intelectuais.

Para que isso se concretize, as escolas devem estar preparadas para receber esses alunos, buscando alternativas que garantam a integração da pessoa com deficiência, em uma convivência participativa.

O acesso dos indivíduos com necessidades educacionais especiais ao ensino regular também é garantido pela lei nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989, que, no artigo 8º, prevê como crime (reclusão de um a quatro anos) condutas que frustram, sem justa causa, a matrícula de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1989).

A temática sobre a integração do aluno com surdez em salas comuns vem sendo discutida por profissionais de diversas áreas, já que esses indivíduos precisam ter seus direitos respeitados e garantidos, como também devem pertencer e participar do meio social comum e da escola regular, quaisquer que sejam suas necessidades e condições especiais. Essa discussão enfatiza que a instituição escolar precisa se organizar de forma a proporcionar o desenvolvimento integral de todas as crianças com

necessidades especiais, promovendo seu crescimento em todos os aspectos – linguístico, físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

A propósito desse contexto, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, desenvolvido pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, em 1998, ressalta que a qualidade do processo de integração entre a instituição escolar com os alunos com necessidades especiais depende da estrutura organizacional da instituição, a qual deve levar em conta as potencialidades e o grau de deficiência de cada aluno, as disponibilidades de recursos e materiais que a comunidade oferece, entre outros aspectos (BRASIL, 1998, p.37).

Nesse sentido, a proposta da presente pesquisa é verificar de que forma uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Marília-SP se organiza e se estrutura para atender aos alunos da educação infantil com surdez e quais ações são realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, a fim de satisfazer as necessidades educacionais desse alunado.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A deficiência auditiva ou surdez consiste na diminuição da capacidade de percepção normal dos sons (BRASIL, 1997, p. 31) medida em decibéis (dB) por meio de duas vias: via aérea (sons que perpassam pela orelha externa, média e interna) e via óssea (vibração ocasionada pelos sons, verificada através do osso localizado atrás das orelhas).

No Brasil, o número de pessoas com deficiência auditiva é alto. De acordo com os dados populacionais coletados pelo IBGE/2000, nosso país tem mais de 5.700.000 indivíduos com algum grau de deficiência auditiva. Destes, 170.0000 declararam-se surdos¹.

Podemos definir a deficiência auditiva ou surdez como “[...] qualquer alteração produzida tanto no órgão da audição como na via auditiva” (MARCHESI, 2004, p.172). Esta se classifica de acordo com sua localização, grau de comprometimento e a época de ocorrência (DELIBERATO, 2001), em um (unilateral) ou nos dois ouvidos (bilateral).

¹ Dados disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=438&id_pagina=1>. Acesso em: 01 ago. 2011.

Quanto à localização, a surdez é classificada como: neurossensorial ou de percepção (situa-se no ouvido interno ou na via auditiva para o cérebro; afeta também a qualidade da audição – sons distorcidos; pode surgir por intoxicação de medicamentos, infecção (meningite) ou por alterações dos líquidos linfáticos do ouvido interno); condutiva ou de transmissão (a zona lesada localiza-se no ouvido externo ou no ouvido médio, dificultando ou impedindo a transmissão das ondas sonoras até o ouvido interno, normalmente ocasionada por infecções, principalmente na orelha média, ou por malformação genética); e mista (a alteração se localiza tanto no ouvido interno ou a via auditiva como no canal auditivo médio ou externo. Pode ser provocada pela deficiência auditiva neurossensorial ou uma confluência de causas próprias de cada tipo de surdez) (MARCHESI, 2004, p.172).

A audição normal está entre a fronteira de 0 a 25 dB. A classificação dos graus de perda na surdez é elencada como: surdez leve (26 a 40 dB), surdez moderada (41 a 70 dB), surdez severa (71 a 90 dB) e surdez profunda (acima de 91 dB). A época do surgimento da surdez não pode ser confundida com a época do diagnóstico, pois não são coincidentes. Aquela pode ter ocorrido na gravidez, sendo diagnosticada, por exemplo, somente quando a criança atinge os dois anos de idade.

O nascimento de crianças com surdez acontece maciçamente em famílias cujos pais são ouvintes (90 a 95%); os outros cinco a 10% têm pais também surdos, de maneira que, a cada 10 indivíduos com surdez, nove têm pais ouvintes (SANTANA, 2007). Não é de se surpreender que os pais ouvintes se preocupem com a aquisição da língua oral, quando a perda auditiva é diagnosticada. Tal preocupação está inserida nas filosofias educacionais para surdos: oralismo e bilinguismo.

O oralismo e o bilinguismo recebem a denominação de “filosofias educacionais” porque não são necessariamente métodos educacionais. Como filosofias educacionais, “[...] elegem princípios e concepções referentes à linguagem, à língua e à surdez, mas não há padrões e procedimentos educacionais dentro de uma mesma filosofia.” (CONEGLIAN, 2008, p.85).

O oralismo implica a adoção e a aplicação de métodos orais, baseados na concepção clínico-terapêutica da surdo-mudez adotada para a habilitação/reabilitação da língua oral. A concepção oralista tem como

objetivo habilitar e/ou reabilitar o indivíduo com deficiência auditiva para a modalidade oral-auditiva de comunicação, considerada a única forma de expressão que propicia o desenvolvimento das capacidades mentais/cognitivas e linguísticas do deficiente auditivo.

Existem alguns métodos orais desenvolvidos no campo clínico-terapêutico da fonoaudiologia os quais abarcam técnicas, equipamentos e recursos tecnológicos que amplificam sons, como o AASI (aparelho de amplificação sonora individual), e aparelhos e procedimentos cirúrgicos mais avançados, como o implante coclear, um dispositivo que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes da cóclea, possibilitando a capacidade de perceber o som.

Os defensores da filosofia oralista pregam que, por meio da estimulação do resíduo auditivo (quando presente), ocorre a correção da fala oral, tornando o deficiente auditivo o mais próximo do sujeito ouvinte, no que concerne à participação de atividades sociais, culturais e educacionais. Conforme Sá (1999, p. 69),

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade lingüística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social.

Já a outra filosofia educacional, o bilinguismo, pode ser concebida como a necessidade de se optar entre uma língua de base visuomanual e outra de base audioverbal (SANTANA, 2007). Ressalta o Ministério da Educação do Brasil:

A educação bilíngüe para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (modalidades oral e escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família. (BRASIL, 2006, p.22).

O bilinguismo surgiu na década de 1980. A fundamentação dessa filosofia “[...] é o acesso da criança, o mais precocemente possível, à língua de sinais e à linguagem oral” (SANTANA, 2007, p.165).

Essa abordagem tem a seguinte proposta: a condição de bilíngue se altera na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos, com relação ao domínio e à variação de uso das línguas. Porém, há uma falta de consenso na área de surdez com relação à aquisição das línguas (LIBRAS e Oral):

[...] alguns autores defendem a ideia de que a língua de sinais deve ser aprendida antes do português, devido à diferença estrutural das duas línguas e visando ao desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. Outros defendem que as duas línguas devem ser aprendidas simultaneamente. Outros ainda defendem que se deve ensinar apenas a modalidade escrita de língua portuguesa, e não a oral. E, por fim, há aqueles que acreditam que se deve ensinar ao surdo ambas as modalidades do português, o ensino da oralidade podendo ou não ser feito por meio da leitura e da escrita. (SANTANA, 2007, p.166).

Independentemente de se abordar uma filosofia educacional oralista ou bilíngue, é importante que a criança com surdez receba toda a assistência necessária para suprir suas necessidades educacionais especiais na escola, a fim de que seja incluída no processo de escolarização, já que o número de alunos matriculados em escolas vem aumentando gradativamente: os dados do Censo Escolar/2006² registraram a matrícula de 69.420 alunos com surdez ou deficiência auditiva em escolas e classes especiais (33.575 alunos) e em escolas regulares/classes comuns (35.845 alunos). Entre 1998 e 2006, houve um crescimento de 640% das matrículas de alunos com diversas deficiências em escolas comuns e de 28% em escolas e classes especiais: em 1996, o registro de matrículas de alunos com necessidades especiais era de 337.326, dos quais 293.403 eram de escolas e classes especiais e 43.923 de escolas regulares/classes comuns. Em 2006, esse número evoluiu para 700.624 alunos matriculados, dos quais 375.488 são de escolas e classes especiais e 325.136 de escolas regulares/classes comuns. Esse crescimento não é casual, mas resultado da mobilização da sociedade brasileira. A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

² Dados disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

A LDB (1996) dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional. Dentre os princípios contidos no artigo 3º dessa lei, destaca-se o inciso III, no qual a questão da inclusão já é focalizada, pois garante a todos os alunos, sem distinção, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p.8). É dever constitucional do Estado “[...] oferecer atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996, p.9).

Sobre a educação especial, essa lei, no artigo 58, aponta que a escola deve oferecer serviços de apoio especializado na escola regular que atendam às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1996, p.43). Quando esse atendimento educacional não for possível pelas classes comuns de ensino regular, os serviços serão feitos em classes ou escolas especializadas (BRASIL, 1996, p.44).

A LDB (1996), no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos discentes currículo, métodos, recursos educativos e organização específicos, de sorte a satisfazer as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados, para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1999, p.44).

Os sistemas de ensino devem adotar uma educação inclusiva, que consiste num

[...] movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença, transformando os sistemas de ensino, de modo a propiciar a participação de todos os alunos, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão. (BIAGGIO, 2007, p.24).

Para o Ministério da Educação brasileiro, o conceito de necessidades especiais é definido pelo Parâmetro Curricular Nacional (PCN) “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, como:

Diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- crianças com deficiência e bem dotadas;
- crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- crianças de populações distantes ou nômades;
- crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
- crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1999, p. 23).

No âmbito educacional, as “necessidades educacionais especiais” referem-se àquelas necessidades específicas que os alunos possuem no processo de escolarização. O PCN “Adaptações Curriculares” especifica:

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s). (BRASIL, 1999, p. 23).

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial deve assegurar a inclusão de alunos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, inclusão da família dessa criança e especialização dos profissionais envolvidos com a escolarização desse aluno.

As necessidades especiais definem quais estratégias devem ser traçadas para permitir que todos os alunos participem ativa e integralmente das ações educacionais, com resultados favoráveis. Por isso, no caso do aluno com surdez, o ensino de LIBRAS e o ensino da língua portuguesa (tanto na modalidade escrita como na modalidade oral) devem iniciar-se o quanto antes, ou seja, especialmente no período da Educação Infantil.

Constata-se assim que o aluno com surdez precisa, além do atendimento da sala regular, que demanda recursos e estratégias diferenciadas de ensino, o atendimento educacional especializado complementar, que consiste no ensino de Libras e no ensino da Língua Portuguesa, na modalidade oral e escrita.

Quanto ao ensino de Libras, este é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e para a escolarização do aluno com surdez, visto que

[...] fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. Nesse atendimento há explicações das idéias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os recursos didáticos utilizados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares são também utilizados no Atendimento Educacional Especializado em Libras. (DAMÁZIO, 2007, p.29).

Em decorrência, nesse espaço em que a LIBRAS é oferecida, deve haver muitas imagens visuais referentes ao cotidiano da criança com surdez. Dessa forma, estas se interessam, questionam, analisam, criticam e fazem associações entre o que já conhece e os novos conhecimentos em estudo. Nesse atendimento, os professores registram o desenvolvimento de cada aluno, além da relação de todos os conceitos estudados, organizando-os em forma de desenhos, fotos e gravuras, que ficam no caderno do discente.

Tal processo de ensino com imagens visuais vai ao encontro da denominada pedagogia visual, “[...] que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender” (CAMPELLO, 2008, p.131), ou seja, é uma “experiência visual”. Essa mesma autora complementa:

As crianças Surdas-Mudas crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade. A visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados. Entendendo-se que o sentido, de acordo com VYGOTSKI (1993), refere-se à dimensão particular, singularizada pelas histórias de cada sujeito pelo processo de apropriação individual dos significados. O significado, por sua vez, refere-se ao que está

coletivizado e que permeia a relação do sujeito com o mundo, mediada por signos culturais. (CAMPELLO, 2008, p.66).

A Língua de Sinais se dá com e pela construção e associação da imagem, como conjunto de significantes ou signos visuais, partindo dos próprios sujeitos com surdez: “[...] eles só teriam liberdade quanto à ordem que julgassem conveniente para expor suas idéias, ou melhor, quanto aos gestos que empregassem para representá-las.” (DIDEROT, 1993 apud CAMPELLO, 2008, p.69).

No que tange ao ensino da língua portuguesa escrita, o apoio escrito deve ser dado à criança com surdez sempre que possível, e desde muito cedo:

O registro escrito, reforçado com um desenho, foto ou colagem representativa, realizado durante ou após situações vivenciadas pela criança, funciona como apoio visual, facilitando aprendizagem da língua portuguesa, estimulando a leitura e escrita e contribuindo para a memorização de palavras e de estruturas frasais. Poderá ainda ser revivido e “lido” em outros momentos pelos familiares, professores, fonoaudiólogo etc. (BRASIL, 2006, p.27).

Na Educação Infantil, o professor deve, em todos os momentos, recorrer ao estímulo visual, desde a pintura ao computador com tela de apresentação onde poderá aparecer a língua de sinais. É necessário levar em conta os interesses das crianças, para que ocorra uma aprendizagem significativa, que atenda às atividades oferecidas, “[...] observando-se os níveis de desenvolvimento das crianças e suas experiências anteriores, possibilitando, assim, que aprendam em seu próprio ritmo sobre o mundo ao seu redor, manipulando objetos, construindo, dialogando e assumindo diferentes papéis.” (BRASIL, 2006, p.29).

Para o desenvolvimento da língua portuguesa oral em crianças com surdez (quando for o caso), o foco, desde os primeiros anos de vida, deve ser a interação, a comunicação, a conversação significativa e contextualizada. A participação da família junto ao professor e/ou fonoaudiólogo favorece o desenvolvimento das atividades da sala de aula e apresenta resultados positivos.

A diferença entre projetos educacionais que envolvem crianças com surdez depende do tipo e grau de perda auditiva e do período linguístico em que a criança se encontra, das condições e anseios da família da criança, das modalidades de atendimento nas quais a criança está inserida, das competências demonstradas pela criança, das estratégias e da persistência dos professores e dos gestores em desenvolvê-los etc.

Cabe ao sistema educacional e à escola ou instituição de Educação Infantil investir em recursos para viabilizar a implementação de um projeto pedagógico inclusivo, que implica a elaboração e o planejamento coletivos envolvendo a instituição educativa, os gestores do município, a família e os profissionais especializados.

Afinal, a proposta inclusiva exige mudanças em diferentes âmbitos, incluindo o espaço físico, a contratação de profissionais (no caso, o intérprete e o instrutor surdo), a formação de professores, gestores e funcionários, bem como familiares, a orientação ao professor da classe comum, a aquisição de materiais pedagógicos e recursos tecnológicos os quais favorecem a acessibilidade curricular, a construção de parcerias com profissionais da área da saúde etc.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende avaliar e analisar, por meio de um estudo de caso de uma aluna com surdez, a situação de uma rede de ensino municipal e de uma escola de educação infantil da cidade de Marília- SP.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa, aplicamos os questionários constituídos por perguntas fechadas e abertas junto à professora da sala comum da aluna com surdez, a duas funcionárias da escola, à coordenadora da escola e ao diretor de gestão escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Marília, município situado no interior do Estado de São Paulo.

Os questionários foram aplicados de forma individual, com horário previamente agendado e com a presença da pesquisadora. O tempo previsto para a aplicação do questionário foi de uma hora, em média. O local da aplicação foi em uma Escola Municipal de Educação

Infantil (EMEI) e na Secretaria Municipal de Educação (SME), localizadas na cidade de Marília/SP.

As respostas foram examinadas qualitativamente, por meio da análise de conteúdo, que utilizou “[...] trechos (não tabulados) que ilustram categorias em particular” (WILKINSON, 2004 apud SILVERMAN, 2009, p.151). A análise de conteúdo, segundo Bardin (2010, p.44), é constituída de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A comparação e a interpretação dos dados devem estar apoiadas em provas de validação, caracterizadas pelo relacionamento dos dados com a própria literatura de especialidade (BARDIN, 2010). Dessa forma, as categorias foram comparadas com a literatura, a fim de verificar se representam ao que é tratado como essencial e primordial nas discussões sobre a temática de inclusão de alunos com surdez na classe comum.

ANÁLISE DOS DADOS

As respostas dadas pelos sujeitos da investigação foram classificadas por categorias de análise, quais sejam: dificuldades encontradas no processo de escolarização da aluna com surdez, adequações realizadas para favorecer a participação da aluna com surdez na classe comum e relacionamento social da aluna na escola.

CATEGORIA 1: DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA ALUNA COM SURDEZ

De acordo com a professora, as dificuldades apresentadas pela aluna referem-se à elaboração, compreensão e interpretação oral de texto. Relata também problemas de comunicação, pois a aluna não mostra fluência em uma língua (LIBRAS ou oralidade). A professora ainda complementou que a aluna com surdez apresenta dificuldade de expressar suas ideias e de contar fatos.

Para a professora, o fato de não ter domínio de LIBRAS dificulta sua comunicação com a aluna, complementando que não sabia se a aluna estava compreendendo ou não as explicações dadas, mesmo quando a aluna realizava as atividades propostas.

Os problemas no processo de escolarização da aluna acima apontados constituem resultado da falha de comunicação entre professora e aluna, porque ambas não têm domínio da Língua de Sinais e a aluna também não apresenta fluência na língua oral. Porém, é válido destacar que a professora não tem apoio nem auxílio direto de outros profissionais, como fonoaudiólogo, psicólogo e assistente social, por exemplo, como recomendam a LDB (1996) e o PCN (1999), os quais podem auxiliar e complementar a assistência dessa aluna. O processo de escolarização deve se dar pela ação integrada entre esses profissionais, para que seja, de fato, efetivado.

No programa de inclusão do aluno com surdez em classes comuns da Educação Infantil, o professor, junto com esses profissionais, precisa dar ênfase ao “[...] desenvolvimento das habilidades de comunicação e das atividades sociais para que a criança comece a compreender e a interagir com as outras crianças.” (BRASIL, 2006, p.48).

O desenvolvimento cognitivo não depende exclusivamente do domínio de uma língua, “[...] mas dominar uma língua garante os melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos.” (FERNANDES, 2000, p.49 apud BRASIL, 2006, p.17).

No decorrer do desenvolvimento infantil, a criança passa por diversas mudanças e a língua é um dos principais instrumentos utilizados nesse processo (GOLDFELD, 1997 apud BRASIL, 2006, p.17), na medida em que é um fator fundamental na formação da consciência.

A linguagem permite três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: “[...] ser capaz de duplicar o mundo perceptível, de assegurar o processo de abstração e generalização, e de ser veículo fundamental de transmissão de informação.” (LURIA, 1986 apud BRASIL, 2006, p.17). Tanto a criança ouvinte como a criança com surdez passam por estágios de desenvolvimento da linguagem, porém, caso não recebam dados linguísticos suficientes, ambas apresentarão defasagem nesses estágios.

É válido destacar que os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, porém, deve-se levar em conta que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola comum precisa implantar ações que tenham sentido para os discentes em geral e que esse sentido possa ser partilhado com os alunos com surdez. Mais do que o emprego de uma língua, “[...] os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.” (DORZIAT, 1998 apud DAMÁZIO, 2007, p.14).

Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, os indivíduos ouvintes não teriam problemas no processo de escolarização, já que entram na escola com a língua oral desenvolvida. A aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa, como expôs Poker (2001), quando trabalhou com seis alunos com surdez profunda matriculados no Ensino Fundamental, com idade entre oito e 11 anos, investigando, por meio de intervenções educacionais, as trocas simbólicas e o desenvolvimento cognitivo desses discentes.

Segundo Poker (2001), o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, principalmente o escolar, na medida em que não lhe proporciona condições para que se estabeleça trocas simbólicas com o ambiente físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dos indivíduos, comprometendo o desenvolvimento do seu pensamento. A pesquisadora constatou que, nesse caso, a natureza do problema cognitivo do indivíduo com surdez está ligada à

[...] deficiência das trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e consequentemente, os avanços cognitivos. (POKER, 2001, p.300).

O professor deve desempenhar um papel de mediador em relação à criança com surdez e às demais crianças, para que ela se entrose no grupo naturalmente, como qualquer outra criança.

No programa de inclusão do aluno surdo em classes comuns, o docente necessita enfatizar o desenvolvimento das habilidades de

comunicação e das atividades sociais, de modo que a criança comece a compreender e a interagir com os demais discentes (BRASIL, 2006, p.48).

Para que a aprendizagem dos alunos com surdez seja produtiva e eficiente, é indispensável considerar as características e peculiaridades de cada aluno, direcionando as respostas educacionais que o sistema dará a cada um e a todos os discentes (BRASIL, 2000, p. 8).

Face ao exposto, é importante salientar que pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, precisando somente que tenha suas necessidades educacionais especiais atendidas, para que possa se desenvolver.

CATEGORIA 2: ADEQUAÇÕES REALIZADAS PARA FAVORECER A PARTICIPAÇÃO DA ALUNA COM SURDEZ NA CLASSE COMUM

De acordo com a professora, as estratégias utilizadas para atender a aluna com surdez na sala de aula são o uso de material didático e recursos visuais e o uso apoio de gestos de sinais junto com a fala. Relatou também que a própria aluna escolhe o lugar para sentar-se na sala de aula.

Com a finalidade de satisfazer as necessidades educacionais especiais da aluna, a professora emprega as seguintes metodologias diferenciadas: posicionar-se no campo visual da aluna com surdez; auxílio de colegas ouvintes que mantêm boa interação com a aluna; uso de ilustrações e recursos visuais, durante a aula; utilização de gestos, expressão facial; e uso, mesmo que precário, de LIBRAS (poucos sinais que a professora conhece). A professora ainda complementou que conversava frequentemente com a família para perguntar sobre as situações que ela, a aluna, tentava relatar na sala de aula.

Em todas as atividades, tanto orais como escritas, a professora referiu que sempre recorria ao estímulo visual, gestos, expressão facial, procurando envolver a aluna em todas as atividades propostas. O alfabeto em LIBRAS ficava exposto na sala de aula para a aluna com surdez e demais alunos terem livre acesso. As estratégias utilizadas partiam do “bom senso” da professora. Ela não tinha orientações de especialistas ou conhecimento

específico para saber como organizar sua aula, de forma a atender às necessidades educacionais da aluna com surdez.

É nítido, no discurso da professora, que o uso de estímulos visuais e de gestos é recorrente na sala de aula. Porém, para escolarizar um aluno com surdez, tais metodologias não são suficientes, já que a criança deve ser inserida num ambiente estimulador e dinâmico, repleto de “[...] atividades e de recursos, humanos e ambientais, incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento o seu processo evolutivo.” (BRASIL, 2006, p. 44). Caso contrário, ocorre uma diminuição no ritmo natural do processo evolutivo infantil, nos primeiros anos de vida da criança, aumentando o distanciamento do desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico.

No processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez, fica evidente a importância do contato humano adequado, das brincadeiras, da imitação, do diálogo, da utilização e exploração de objetos e espaços, estimulando e enriquecendo o desenvolvimento global da criança nesse período, que resultem em sua formação pessoal.

Para que as atividades acima expostas sejam executadas, o professor necessita do apoio de outros profissionais no acompanhamento do aluno com surdez, como os da área da saúde para a reabilitação do aluno e de professores para acompanhamento pedagógico (de conteúdos e de linguagem). O acompanhamento pedagógico ao aluno com surdez e ao seu professor “[...] poderá ser dado em salas de recursos, num trabalho articulado entre pedagogos, professores especializados, fonoaudiólogos e psicólogos.” (BRASIL, 2006, p.48).

A criança com surdez, ao ser incluída na classe comum da Educação Infantil, no ensino regular, provavelmente necessitará de atendimento em outro turno, em salas de recursos para o desenvolvimento de LIBRAS, da língua portuguesa e para completar as informações obtidas na classe comum. Para isso, a escola, enquanto instituição, deve ter consciência de que haja “[...] professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional” (BRASIL, 1999, p.32), flexibilizando sua organização e funcionamento, de forma a atender

às necessidades educacionais especiais do aluno com surdez, além das necessidades do professor da classe regular.

O currículo necessita contemplar a criança em sua totalidade, propondo a adoção de políticas contextualizadas, de maneira a superar “[...] a idéia fragmentada e compartimentalizada das ações educativas, favorecendo a construção de práticas que respondam às demandas da criança e de seus familiares.” (BRASIL, 2006, p.43). O currículo para a criança com surdez, na educação, deve ser o mesmo desenvolvido com o discente que ouve, com as devidas adaptações linguísticas. A metodologia e a didática é que devem ser diferenciadas, com atividades bem contextualizadas, vivenciadas e com apoio de muito recurso visual. A educação da criança com surdez não deve acontecer somente em sala de aula:

É preciso planejar passeios: museus, jardim zoológico, jardim botânico, parques, lojas, mercados etc. Esses momentos são ricos para que a criança vivencie, compreenda e aprenda sobre o mundo ao seu redor. Essas visitas favorecem o aprendizado de novos vocábulos, a construção de textos, a formação de hábitos e atitudes, a inclusão social. (BRASIL, 2006, p. 83).

Mesmo que a criança não saiba ler, tudo o que for vivenciado em atividades de classe, em passeios, em relatos de vivências das crianças, deve ser registrado em forma de textos e imagens desenvolvidos junto com o aluno com surdez, os demais discentes e escritos pelo professor (BRASIL, 2006, p.27).

Sobre as adaptações feitas na escola para atender à aluna com surdez, a coordenadora relatou que a mudança feita foi um curso de LIBRAS para professores e funcionários da escola. Na escola, há também o projeto “Conviver”, o qual trabalha com todos os alunos, discutindo sobre as necessidades especiais das diferentes pessoas. Na instituição, não há uma sinalização específica, ou seja, não há nenhuma adaptação do ambiente escolar para a aluna se orientar. Ela se orienta pelos próprios desenhos da instituição e também pela convivência e indicação dos alunos, funcionários e professora. Em muitas situações, fica alheia às informações, tentando entender o que está se passando.

A fim de atender às necessidades especiais em alunos com surdez, a escola deve possuir salas-ambiente adequadas para o treinamento auditivo, o treino da fala, do ritmo etc.; adquirir instrumentos e equipamentos que

favoreçam a comunicação e a participação do aluno nas atividades da vida escolar: treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos etc.; e providenciar o ensino de LIBRAS para o aluno com surdez, para sua família, para o professor e para as crianças da sala que o quiserem.

A falta de adaptações não pode ocorrer em escolas onde há alunos com surdez, visto que “[...] a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos”. (PRIETO, 2006, p.40). Essas adaptações também são garantidas pela LDB (1996), artigo 59 (p.44).

O ambiente do atendimento escolar deve ser montado e organizado o mais parecido possível às situações do lar. A presença dos pais é muito importante no momento do atendimento, pois estes recebem orientações de como se relacionar com seu(sua) filho(a) (BRASIL, 2006, p.47).

De acordo com o gestor da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Marília-SP, a rede municipal de ensino conta com um profissional (professor de LIBRAS) que orienta os educadores das escolas e realiza encontros com professores na Universidade Estadual Paulista (UNESP) para oferecer orientações sobre comunicação alternativa e cursos específicos sobre surdez.

Conforme esse gestor, a rede municipal não possui instrutor surdo nem intérprete, nas salas de aula. A rede oferece curso de LIBRAS somente aos funcionários. As ações da rede municipal de ensino são importantes iniciativas, porém, devem ser enriquecidas, já que o curso de LIBRAS apenas se destina aos funcionários, excluindo os pais do aluno com surdez, a própria criança com surdez e os demais alunos da sala de aula. À administração municipal “[...] cabe mapear as pessoas com deficiência existentes na comunidade, identificar suas necessidades especiais, planejar a implementação dos ajustes necessários para que se possa acolhê-las e a elas responder efetivamente, garantindo orçamento para a implementação desses ajustes.” (BRASIL, 2000, p.7).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não se restringe à sua permanência junto aos demais alunos, mas sugere uma reorganização do sistema educacional e aplicação

das políticas públicas voltadas para esses alunos com necessidades especiais, o que acarreta na revisão de paradigmas educacionais na busca de garantir o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e suprimindo suas necessidades.

CATEGORIA 3: RELACIONAMENTO SOCIAL DA ALUNA NA ESCOLA

As funcionárias relataram que antes de fazerem o curso de LIBRAS, a comunicação com a aluna surda se dava pela fala pausada e gesticulação repetida de sinais. Após o curso, a comunicação melhorou muito pouco, porque a aluna com surdez não tinha conhecimento da LIBRAS, e as funcionárias não eram fluentes nessa língua, a ponto de ensinarem tal língua para a aluna. As funcionárias notaram que, a partir do momento em que começaram a usar alguns sinais da LIBRAS, a aluna se sentiu mais acolhida na escola, se tornou mais comunicativa e participativa, fortalecendo a relação de amizade entre todos.

Sobre sua inclusão social, a professora enfatizou que a relação da aluna com os demais colegas da escola era satisfatória, tendo uma boa convivência com os alunos, porém, demonstrando preferência por alguns colegas da sua sala de aula.

Quanto a esse aspecto, o professor deve cuidar para que o aluno com surdez não limite seu relacionamento a dois ou três colegas em sala de aula, mas que faça uma espécie de rodízio para que possa interagir com o maior número possível de estudantes (BRASIL, 2006, p.59).

A interação com o maior número possível de alunos é importante, pois é por meio das relações com o outro que a personalidade vai sendo construída gradualmente. Nesse sentido, a educação infantil exerce grande influência na formação pessoal e social da criança com surdez sob uma perspectiva de educação para a cidadania, a qual se configura na qualidade de formação do ser humano que interage ativamente no meio onde vive.

A criança com surdez possui identidade própria e demanda uma educação que a respeite como ser em desenvolvimento e não como “um vir a ser” em preparação para saberes e conhecimentos futuros. Na educação para a cidadania, o currículo deve garantir o alcance de três objetivos básicos na

educação infantil: “[...] construção da identidade e da autonomia, interação e socialização da criança no meio social, familiar e escolar e ampliação progressiva dos conhecimentos de mundo.” (BRASIL, 2006, p.43).

A ação pedagógica deve estabelecer, na relação cotidiana, medidas didáticas que promovam os princípios da aprendizagem coletiva e que proporcionem relações significativas da criança com seus pares e consigo mesma.

No que concerne à participação da família na escola, a professora descreveu que esta sempre comparecia, quando era solicitada para esclarecer sobre os motivos das faltas da criança. No entanto, de acordo com a professora, muitas vezes a criança demonstrava displicência, não realizando as tarefas propostas para casa e não cuidando bem dos materiais escolares.

A participação da família no processo de escolarização do aluno com surdez é imprescindível, “[...] principalmente “da figura materna”, levando-se em consideração a sustentação (meio de segurança afetiva) e a apresentação dos objetos do meio (conhecimento do mundo externo, descentralizando-a da relação exclusiva com a mãe).” (WINNICOTT, 1979 apud BRASIL, 2006, p.44).

A família do aluno com surdez deve ter conhecimento da metodologia e proposta usadas na sala de aula comum, para que possam colaborar com o professor e demais profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem de seu filho, sobretudo no que diz respeito às experiências vividas pela criança, que os pais podem ajudar o professor a trabalhar em sala de aula. O desenvolvimento da criança é proporcional à participação da família. Cabe ao professor orientar os pais (familiares) a acompanhar o desenvolvimento escolar de seu filho.

CONCLUSÃO

Ao se verificar as adequações escolares necessárias para o atendimento das necessidades educacionais da aluna com surdez e as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Marília – SP, constatou-se que existem falhas que devem ser sanadas para melhorar a participação da aluna, garantindo, de fato, sua inclusão na escola. O processo

de escolarização do aluno com surdez deve ser uma ação integrada de uma equipe de apoio constituída por representantes da Secretaria Municipal de Educação, pela Direção da Unidade Escolar, pelos profissionais técnicos especializados, pelos professores envolvidos no atendimento ao aluno, pela família, pelos funcionários e, sempre que possível, pelo próprio aluno com necessidades educacionais especiais.

Todas as pessoas envolvidas no processo de escolarização do aluno com surdez precisam ter a clareza de que o que faz a diferença na educação não é se a escola ou o recurso utilizado é especial ou comum, mas sim a excelência de seu trabalho. Nesse sentido, todos os participantes do processo de escolarização devem ser capacitados adequadamente, de forma que assumam o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para o aluno com surdez, que seja garantido um ambiente capaz de favorecer a sua comunicação, as trocas com o meio, que o aluno possa efetivamente participar das atividades propostas, possa entender o que está sendo apresentado, possa interagir com todos ao seu redor. Em síntese, é preciso que ocorra uma mudança de concepção, o que implica uma reorganização educacional profunda, de maneira a garantir a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BIAGGIO, R. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança*, Brasília, p.19-26, nov. 2007.

BRASIL. *Lei n° 7.853* de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 out. 1989. Seção 1, p. 19209.

_____. *Lei n° 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Deficiência auditiva*. Brasília, 1997. V. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998. V. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. 2008. 169f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CONEGLIAN, A. L. O. Análise do comportamento informacional de pós-graduandos surdos: subsídios teórico-práticos para a organização e representação do conhecimento. 2008. 165f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007. 52p.

DELIBERATO, D. *Ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área*. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: UNESP, 2001. p. 13-53.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESE, A. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, C.; MARCHESE, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.171-192.

POKER, R. B. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional. 2001. 363f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SÁ, N. R. L. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 376p.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2010