

## UM DOS DESAFIOS NA HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A inclusão da criança com deficiência auditiva

Josilene Souza Lima Barbosa (UFS/UNIT) <sup>1</sup>  
[josylenelbarbosa@hotmail.com](mailto:josylenelbarbosa@hotmail.com)

Rita de Cácia Santos Souza (UFBA/ UNIT) <sup>2</sup>  
[ritacssouzaa@yahoo.com.br](mailto:ritacssouzaa@yahoo.com.br)

Chrystiane Vasconcelos Andrade Toscano (UNIT)<sup>3</sup>  
[chrystoscانو@yahoo.com.br](mailto:chrystoscانو@yahoo.com.br)

### RESUMO:

O presente artigo objetiva compreender os desafios na história das políticas educacionais para incluir a criança com deficiência auditiva no ensino regular. A pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo com um enfoque qualitativo, os sujeitos de estudo foram 09 crianças da educação infantil que frequentam as classes regulares das cidades de Estância e Itaporanga e a classe especial da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA SE). Os instrumentos utilizados foram observações dirigidas e entrevistas semi-estruturadas. Para fundamentação teórica nos apoiamos nos estudos de Stainback (1999), Fonseca (1995), Ferreira e Guimarães (2003), entre outros. Os resultados desse estudo contribuíram para uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pela criança com deficiência auditiva ao ingressar no ensino regular inclusivo; como também analisar as práticas pedagógicas à luz dos estudos relacionados à educação destas crianças, identificando as dificuldades nesse processo e comparando o desenvolvimento das mesmas em ambas as classes. Nesse sentido, pode-se concluir que o desconhecimento dos pressupostos teóricos, da função social do professor e a resistência à aceitação do novo dificultam a inclusão do aluno com deficiência auditiva.

**Palavras-chave:** Deficiência Auditiva; Educação Infantil; Inclusão

## ONE OF CHALLENGE IN THE HISTORY OF EDUCATIONAL POLICIES: The inclusion of deaf children

### ABSTRACT:

This paper aims to understand challenges in the history of educational policies to include deaf children in the regular school. The research is a descriptive study with a qualitative approach. Nine children of kindergarten of regular classes from Estância and Itaporanga d'Ajuda and the special class of Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo – APADA SE (Deaf People Parents and Friends Association) were object of study. The instruments used were direct observation and half-structured interviews. The text theoretical considerations transit between the studies of Stainbak (1999), Fonseca (1995), Ferreira e Guimarães (2003), from whom other authors are visited. This studies results contribute to a reflection about difficulties found by deaf children who begin the inclusive regular school; as like analyze pedagogical practices according to the related theories for those children education, identifying difficulties in this process and comparing their development on both classes. In this sense, we can conclude lack of knowledge about the theories, teacher's social function and resistance in accepting the new difficult an inclusion of deaf children.

**Key-words:** deafness; Children Education; Inclusion

## Introdução

Toda educação varia e se reflete, de acordo com a época e o contexto social no qual o sujeito está inserido. Outrora apenas a nobreza podia ter acesso à cultura e era voltada para o ensino religioso e formação do homem virtuoso.

Na virada do ano mil, com o impulso do pensamento, as sociedades antes submissas, passam então a lutar por seus ideais, sociais, políticos e/ ou econômicos e começam a produzir literatura e arte para o povo.

Com o surgimento das Universidades os homens se desprendiam do mito e começavam a ter uma visão crítica, tanto na ordem social como religiosa. Os livros começaram a ser escritos em muitos exemplares e serviram como grande fonte de pesquisa, pois os mesmos até então eram escritos manualmente e pouco divulgados. Ao ter acesso à informação o homem sentiu-se mais preparado e correu em busca de seus direitos. Os anos passam e conseqüentemente muda-se a concepção de educação. Hoje em pleno século XXI lutamos pelo direito de educação para todos, e dentre esses a Educação para as pessoas com deficiência, excluídos ao longo da história. Mas afinal o que é Educação Especial?

A educação especial destina-se às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem originadas quer por deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, ou por características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A Educação Especial surge nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII, como parte mais significativa de um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida (material e cultural) e que desembocou na construção da democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789.

Na virada do século XX, com o movimento da eugenia aumenta a desumanização das pessoas com deficiência. Entre 1900 a 1930, disseminou-se generalizadamente a idéia de que as pessoas com deficiência tinham tendências criminosas que era a mais séria ameaçada a civilização, devido a sua composição genética. Esta percepção foi acrescentada à disposição de muitos educadores e do público em geral para permitir a segregação, indo de encontro com várias iniciativas já existentes e outras práticas, tais como a estabilização e encorajaram o currículo escolar baseado nas necessidades ou nos níveis de habilidade do aluno e a expansão as classes especiais nas escolas públicas. Ou seja, os conceitos de deficiência determinaram quem teria acesso à educação.

A partir das décadas de 1940 e 1950 houve a proliferação de entidades assistenciais privadas, ampliando se também o número de pessoas atendidas na rede pública. Já o sistema público começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

A partir da década de 1960 o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, no Paradigma de Serviços, voltados para o objetivo de integração da pessoa com deficiência na sociedade em diversas instâncias.

Nos anos de 1970, o MEC criou um Grupo Tarefa para tratar da problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para tratar da Educação Especial. A Lei nº 5.691/71 veio introduzir a visão do tecnicismo para o trato da deficiência no contexto escolar.

Em junho de 1980 realizou-se em Bauru, estado de São Paulo, promovido pela Fundação Educacional de Bauru, atual UNESP-Bauru, o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional. Contou com a participação de 300 pessoas do País inteiro e nessa ocasião, discutiram-se formalmente, pela primeira vez no País, as bases filosóficas e

teóricas do novo paradigma que se impunha, na relação da sociedade brasileira com a parcela de população constituída pelas pessoas com deficiência. Pessoas participantes desse evento tornaram-se, posteriormente, Pilares da transformação dessa relação no País.

O ano de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente veio motivar uma sociedade que clamava por transformações significativas nessa área, para debater, organizar-se, e estabelecer metas e objetivos que encaminharam novos desdobramentos importantes.

Dando continuidade a esse processo, o Brasil adotou a proposta da Declaração de Salamanca, em 1991. Esta é o principal documento dentro da Educação Especial da atualidade. Patrocinada pela UNESCO em mais de 90 países, em Salamanca na Espanha. Demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.

O fluxo de atendimento educacional especializado é similar ao oferecido a qualquer criança dita normal. Dependendo das especificidades do alunado, entende-se desde a creche até o ensino superior.

Em cinco unidades federadas, o atendimento começa na mais tenra idade. Já se encontram implantados serviços de estimulação é essencial a bebês de 0 a 3 anos, portadores de deficiências ou com "alto risco" de comprometimento no desenvolvimento psicossocial. Esses serviços encontram-se organizados em creches, em escolas especiais, em outras instituições ou no lar, com o apoio de equipe especializada.

Na faixa de obrigatoriedade escolar, de 7 a 14 anos, os alunos são atendidos de forma integrada no ensino regular (classes especiais, classes comuns), ou em escolas especializadas, conforme o caso. As unidades federadas trabalham com autonomia, o que gera a diferenciação nas propostas curriculares. São utilizados os conteúdos da educação básica, com adaptações necessárias.

O horário de atendimento é integral ou parcial, dependendo das condições locais e das características dos educandos. Os alunos atendidos nos programas de oficinas pedagógicas, geralmente, cumprem horário integral. O calendário escolar é o mesmo adotado para toda a rede de ensino, ou seja, cerca de 200 dias letivos.

O limite máximo de idade para o término dos estudos para alunos portadores de deficiências, particularmente para os deficientes mentais, ainda não foi definido. O sistema educacional brasileiro absorve, eventualmente, um número enorme de alunos com idade muito avançada.

Como o campo da educação especial e inclusiva é deveras amplo, optamos por investigar a educação voltada para o aluno com deficiência auditiva.

### **A educação da pessoa com deficiência auditiva: um breve recorte**

A educação das pessoas com deficiência auditiva, em seu desdobramento histórico, revela que na Idade Antiga a impossibilidade destas pessoas ouvirem e falarem permitia sua exclusão do convívio social por meio do infanticídio. Segundo Strobel (2006):

(...) ao final da data antiga, falávamos em textos jurídicos de opinião sigilosa, também equiparando entre surdos e dementes, nada disso nos devia nos assombrar, por isso muitas legislações que não estavam em vigência, apresentavam os mesmo erros conceituais (STROBEL apud QUIRÓS 2006, p. 245).

Em Roma, por exemplo, a não aceitação dos indivíduos anormais não foi diferente da Grécia. Aqueles que nascessem defeituosos teriam que ser sacrificados. Isto não acontecia com os bebês surdos por que esta deficiência não era detectada nos primeiros momentos de vida. Na análise de Strobel (2006):

Em Roma, eles eram colocados na base de uma estatua nas praças principais e então devorados pelos cães. Por este motivo muitos historiadores pensaram que certamente às crianças surdas não se desse tal destinação dado que, seguramente, mesmo hoje é muito difícil fazer um diagnóstico precoce da surdez (STROBEL apud RADUTZKY, 2006, p. 246).

O fundador de Roma, o Imperador Rômulo, sancionou uma lei na qual a criança que nascesse com alguma deficiência teria que ser sacrificada até os três anos de vida, com isso as crianças surdas não ficariam livres deste fato (STROBEL, 2006).

Na Idade Moderna surgiram as primeiras tentativas educacionais dirigidas a pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência.

No Brasil, em 1855, foi trazido pelo Imperador D. Pedro II, o professor surdo, francês, Hernest Huet, para ensinar duas crianças surdas. Em seguida, este fundou a primeira escola para meninos surdos, Instituto Nacional de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), sediado no Rio de Janeiro. Este é mantido pelo Governo Federal, atendendo a crianças, jovens e adultos surdos. A partir disto, os deficientes auditivos passaram a frequentar uma escola especializada para sua educação, possuindo assim a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com base na língua de sinais francesa. (BRASIL, 1997).

Em 1957 surgiram as campanhas educacionais dirigidas às pessoas com algum tipo de deficiência. A primeira delas direcionou-se a educação daqueles com deficiência auditiva. Intitulada “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, ela ostentava as medidas adequadas para a educação dos surdos. Mais adiante, foi lançada a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”. E em 1960, foi a vez da “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME), que tinha o objetivo de fomentar a educação, treinamento, reabilitação e assistências educacionais a esta clientela (MIRANDA, 2003).

Na década de setenta, chega ao Brasil a filosofia Comunicação Total que tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Tendo em vista a aprendizagem da língua oral pela criança surda, acredita-se que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaços-visuais como facilitadores da comunicação (GOLDFEL, 1997).

Os profissionais desta filosofia enxergam os deficientes auditivos de maneira diferente dos oralistas, pois aqueles não eram apenas vistos como um portador de alguma doença, que deveriam ser excluídos dos demais normais, mas sim como pessoas, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessas pessoas (GOLDFEL, 1997 apud CICCONE, 1990).

Esta mesma autora aponta que a diferença entre a Comunicação Total e as demais filosofias educacionais, é que aquela defende a utilização de qualquer recurso lingüístico, língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas deficientes auditivas. Não privilegiando apenas a linguagem, o uso de uma língua, mas a comunicação e a linguagem.

Em seguida, surgiu o Bilingüismo no Brasil a partir das pesquisas da professora Lingüista Lucinda Ferreira Brito sobre a língua Brasileira de Sinais. Esta nova linguagem objetiva que o deficiente auditivo deve ser Bilíngüe, pois este deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural destes sujeitos e tendo como segunda língua a língua oficial do país (GOLDFEL, 1997).

Esta mesma autora comenta que os profissionais ligados ao Bilingüismo vêem os deficientes auditivos de maneira diferente dos profissionais do oralismo e da

comunicação total, pois para eles os indivíduos com esta deficiência não precisam desejar uma vida igual ao do ouvinte, mas deve assumir e aceitar sua surdez. Esta filosofia mostra que os deficientes auditivos constituem uma comunidade com cultura e língua própria.

Diante destas três filosofias, podemos perceber que na atualidade esta prática da língua dos sinais, na educação regular ainda é um pouco escassa. São raros os locais que utilizam esta linguagem, não possui interpretes em locais essenciais como escolas, clínicas entre outros. É necessário que haja cursos especializados para os profissionais da área escolar, para que estes possam dar subsídios aos alunos pertencentes a esta deficiência, evitando que estes sejam excluídos e constrangidos.

Após um congresso em Milão, no ano de 1880, o uso de Línguas de Sinais foi substituído pelo oralismo, que na concepção de Strobél:

Por quase um século, as línguas de sinais foram perseguidas nas mesmas instituições que supostamente deveriam propagá-las. Mas os códigos não chegaram a ser eliminados, mas simplesmente conduzidos ao mundo marginal, onde sobreviveram graças às contraculturas estabelecidas pelas crianças nas escolas clandestinas, rebeldes e cruéis. (STROBEL apud RÉE, 2006, p. 247)

No ano de 1880, o INES adotou o Oralismo puro em todas as disciplinas, sendo proibida a língua de sinais na sala de aula. Segundo Goldfeld (1997, p. 30), o Oralismo ou filosofia oralista “visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral”. Na concepção da autora anteriormente citada, a criança surda para ter uma boa comunicação é preciso que ela possa oralizar, na qual irá diminuir tal deficiência através da estimulação auditiva.

Para que a criança com deficiência auditiva não tenha dificuldade em aprender as regras gramaticais, é necessário que o processo de reabilitação seja iniciado com uma estimulação auditiva precoce, para que se possa aproveitar os resíduos auditivos que os deficientes auditivos possuem para discriminar pequenos ruídos de sons. Caso não seja iniciada a reabilitação precoce, acarretará prejuízo no aprendizado do oralismo (GOLDFEL, 1997).

Diante disto, os indivíduos com deficiência auditiva ficaram reprimidos a cultura ouvintista, pois tiveram que abandonar sua cultura e identidade surda para se adequar a uma cultura ouvinte, na qual tinha que imitá-los e se esforçarem para parecerem ouvintes. E caso utilizassem a língua de sinais, eram submetidos a castigos severos. Na atualidade, muitos desses indivíduos ainda ficam receosos na utilização da linguagem dos sinais, que devido à convivência social não se sente motivados na utilização desta.

Na Idade Contemporânea surge a preocupação de integrar os deficientes auditivos ao convívio social, merecendo o direito a atenção de todas as instituições educacionais existentes, e, assim, houve a extensão do atendimento especializado, das campanhas de prevenção e identificação da surdez (STROBEL, 2006).

A partir dos avanços da medicina sobre a surdez, os deficientes auditivos passaram a se agrupar de acordo com o grau de surdez: de um lado os surdos leves e do outro os profundos, sendo avaliados como doentes e deficientes. Nesta fase, os indivíduos possuidores desta deficiência, eram entregues pela família em unidades filantrópicas e instituições, por um longo período, para que pudessem se tratar (STROBEL, 2006).

A educação do deficiente auditivo tinha um modelo clínico baseado na reabilitação. As instituições especializadas buscavam, através de métodos oralistas, táticas de ensino para transformar estes em falantes e ouvintes. Estas pediam ajuda de custo ao governo para a obtenção de equipamentos apropriados para tais indivíduos. Houve, também, projetos para a formação de professores leigos que também tinham função de

fonoaudiólogos, possuindo, então, uma proposta educacional direcionada a reabilitação da fala dos deficientes auditivos (STROBEL, 2006).

Na atualidade, podemos observar que os deficientes auditivos ganharam espaço nas escolas regulares brasileiras, com salas especializadas possuindo recursos didáticos, como em escolas especiais.

Segundo Strobel (2006):

(...) resistindo às pressões da concepção etnocêntrica dos ouvintes, organizou-se em todo mundo e levantou bandeiras em defesa de uma língua e cultura próprias, voltando a protagonizar sua história. A princípio, as mudanças iniciais vêm sendo percebidas no espaço educacional, através de alternativas metodológicas que transformam em realidade o direito do surdo a ser educado em sua língua natural (STROBEL apud FERNANDES, 2006, p. 248).

Em Sergipe existem algumas instituições especializadas em Educação Especial para os deficientes auditivos, como a APADA, João Cardoso Nascimento, 11 de Agosto, Venuzia R. Franco e IPAESE.

Atualmente, o aluno com deficiência auditiva pode ser inserido no ensino regular ou em classes comuns ou em classes especiais. Para isso, deve-se levar em consideração aspectos físicos e pedagógicos. Quanto aos aspectos físicos, o ideal é que além das salas de aula, a escola disponha de outros ambientes específicos para o atendimento tais como: sala de ritmo, sala de estimulação auditiva em campo livre, sala para atendimento individual, além de possuir equipamentos e recursos didáticos adequados.

Ao professor que atua em “escola ou classe especial” ou “classe comum” do ensino regular, compete desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com o aluno, adotando a mesma proposta curricular do ensino regular, com adaptações que possibilitem: a utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação compatíveis com as necessidades do aluno sem alterar os objetivos da avaliação e o seu conteúdo; a supressão de atividades que não possam ser alcançadas pelo aluno em razão de sua deficiência, substituindo-as por outras mais acessíveis, significativas e básicas.

O MEC orienta que para o processo avaliativo as adaptações curriculares sejam individuais dentro da programação regular, considerando os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada aluno. Algumas considerações são indispensáveis: é imprescindível que se analise o contexto escolar e familiar, a fim de que possa haver mudanças adaptativas necessárias à educação do aluno; as avaliações relativas às condições do aluno e do seu contexto escolar e familiar devem ser realizadas pela equipe docente e técnica da unidade escolar, com a orientação do corpo dirigente, contando com o apoio da DRE/Secretaria de Educação Especial.

As adaptações curriculares admitem as seguintes modalidades de apoio à educação dos surdos, a serem prestadas pelas unidades escolares: sala de recursos; atendimento itinerante; atendimento psicopedagógico; atendimentos na área de saúde oferecidos pela rede pública ou particular.

O currículo e as adaptações curriculares na educação infantil seguem de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2001), o professor deve desenvolver com as crianças a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo.

Segundo as coordenadoras do Programa Saberes e Prática da Inclusão (2004), no que se refere à formação pessoal e social, o currículo a ser desenvolvido deve priorizar que tão da identidade e autonomia da criança. Quanto ao conhecimento do mundo, devem ser priorizadas as atividades que envolvam: expressão corporal; artes visuais; natureza e sociedade; matemática; linguagem oral e escrita.

A proposta curricular utilizada para a criança com surdez é a mesma que a utilizada com qualquer criança. É importante nessa fase estimular a linguagem da criança para que ela possa desenvolver línguas e ampliar suas possibilidades de comunicação. O trabalho deve ocorrer de forma mais lúdica e expressiva possível, com atividades bem contextualizadas, e com muito estímulo visual.

### **A inclusão da criança surda na educação infantil: a realidade**

Para a realização desta pesquisa foi feito um levantamento qualitativo das respostas de pais, diretores, coordenadores e professores do grupo envolvido que freqüentavam as escolas regulares. E também dos pais que freqüentavam a classe especial da APADA. A fim de não expô-los não nomearemos as citações e cabe ressaltar que foram feitas observações nas instituições do ensino regular pelas responsáveis por esta pesquisa, como também aplicação de questionários.

O trabalho foi iniciado em 2004 envolvendo crianças com deficiência auditiva, tendo continuado em 2005. O grupo investigado era composto por nove crianças sendo seis meninos e três meninas, situados na faixa etária de 4 a 6 anos. Dentre elas três são portadores de surdez severa, três com surdez moderada e três com surdez profunda, de acordo com os relatórios médicos. As crianças estudavam também na classe especial da APADA-SE e estavam em processo de alfabetização. Destas cinco eram estudantes também das classes regulares das cidades de Estância e Itaporanga.

Os dados foram registrados através das entrevistas realizadas com pais, professores e diretores, como também mediante observação das aulas nestas respectivas unidades de ensino.

A pesquisa justificou-se pela constatação da necessidade da sociedade e educação em geral entender que a escola deve estar preparada física e humanamente para adequar-se a realidade das crianças com surdez garantindo o seu desenvolvimento intelectual psicológico e social assegurando o acesso aos conteúdos escolares, preservando as características e a qualidade do ensino, tornando possível o exercício pleno da cidadania consciente de seus valores, direitos e deveres na sociedade.

Em entrevistas realizadas em escolas regulares, questionamos os pais sobre como foi o ingresso de seus filhos nas classes regulares e as dificuldades enfrentadas. Obtivemos os seguintes resultados: 45% responderam que seus filhos foram bem recebidos, outros 45% comentaram que seus filhos foram aceitos somente porque a lei determina e a diferença é notória; os demais 10% não estavam com seus filhos matriculados nas escolas regulares. E em suas falas podem ser observadas à intensidade das suas dificuldades:

“Não aceitaram meu filho, os dirigentes falaram que ele não tem capacidade para aprender como os normais”.

“Meu filho já estudou, mas atualmente só freqüenta a APADA, porque na escola, onde estudava, ele passava à tarde no parquinho. A professora falava que na sala ele atrapalhava e não respondia suas expectativas”.

Quanto à metodologia utilizada para ensinar ao surdo, a maioria dos pais responderam que não há adaptações falaram que embora as atividades não sejam tão apropriadas, as professoras se esforçam. Outros preferiram não optar porque seus filhos não estão no ensino regular.

Perguntamos também se existisse uma escola só para surdos os senhores deixariam seus filhos na escola regular? 75% foram categóricos em afirmar que não. Porque os professores não são qualificados e os preconceitos são muitos. 25% não deixariam apenas no ensino especial porque seus filhos precisam aprender a conviver com

a diversidade na sala de aula, para que possam assim a conviver de forma independente na sociedade. E um pai complementa:

“É indiscutível na escola especial tem uma educação apropriada, mas na regular ela aprende a socializar-se com o mundo real. Uma completa a outra”.

Quanto à comunicação entre pais e filhos ambos responderam que até fevereiro de 2004, quando matricularam seus filhos na APADA, a comunicação se dava através de gestos e mímicas. Mas que estavam tentando aprender a LIBRAS, porque seus pequenos estavam aprendendo nas salas da APADA e queriam que eles também aprendessem. E algumas crianças ficavam irritadas quando os pais não as compreendiam. Todas sem exceção estavam freqüentando as aulas de LIBRAS ministradas na Associação, no mínimo duas vezes por semana.

Através das observações feitas em sala de aula pudemos constatar que os relatos dos pais de fato correspondiam com a realidade encontrada. Dos docentes entrevistados nenhum sabia a LIBRAS, nunca fizeram cursos de especialização e não sabiam como poderiam adaptar as atividades para que os alunos maximizassem suas possibilidades de aprendizagem. Quanto a comunicação dava-se através de gestos, dedução e leitura labial. Alguns relatos denotam a grande necessidade de capacitação dos profissionais:

“Não compreendo nada do que ele diz e prefiro que ele fique só copiando as tarefas e sempre que ele chega perto fico angustiada, porque não entendo nada mesmo”.

“Não sei e não quero aprender a Língua de Sinais, pois estou decepcionada com a Educação e não gosto de trabalhar com Educação Infantil”.

Tais depoimentos se contrapõem ao que se idealizava uma professora da área de Educação Inclusiva.

O universo da Educação Especial é deveras complexo, para atuar neste é necessário que o professor possua auto-respeito, espontaneidade, sensibilidade, tolerância frustracional elevada, estabilidade emocional, energia, responsabilidade, abertura e atitude positiva perante as crianças (Rappaport e MC Nary, apud por Fonseca, 1997, p. 197).

Quando foi perguntado às professoras como sabiam se seus alunos atingiram ou não os objetivos por elas almejados, assim foram os relatos:

“Ele sempre faz tudo o que eu peço e noto que ele está assimilando o conteúdo, e está se desenvolvendo muito bem; chego a me surpreender”.

“Ela copia tudo, agora saber se ela assimilou algo realmente eu não sei”.

“Diante da expressividade demonstrada eu noto se ela compreendeu ou não, mas estou contente com o desenvolvimento dela na sala de aula”.

“Não sei responder por que a nossa comunicação é muito pouca”.

Como se pode observa, a maior dificuldade encontrada tanto para pais quanto para as professoras é não saber a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e consequentemente ficou comprometida a aprendizagem dos alunos. Desta forma a maneira mais apropriada para minimizar o problema seria que nos currículos constasse a LIBRAS. Stainback ressalta,

O reconhecimento de que o currículo deve levar em conta a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem sucedidos na vida e no trabalho em comunidade. Para a informação a ser aprendida, usada e lembrada ela deve ser significativa e fazer sentido para quem a está aprendendo, daí o enfoque em que se leve em consideração as experiências, o interesse, o nível de entendimento dos alunos (1999: p. 108).

Ao perguntar a equipe técnica das escolas, quais eram as medidas tomadas ao receber o aluno com deficiência foram unânimes em afirmar que nenhuma. Uma das

entrevistadas disse que só conscientizava o responsável de que a escola não era adequada e complementava dizendo “é só para fazer uma caridade e não deixar o bichinho fora da escola”. Guimarães e Ferreira alerta que “é necessário que a equipe técnica e principalmente os professores se conscientizem de que a política de inclusão escolar, diferentemente da política de integração coloca o ônus da adaptação da escola e no aluno, implica um total remanejamento na reestruturação da dinâmica da escola para atender a todos, sem distinção” (2003: p.87)

Em um curso realizado na APADA em 2002, ministrado pela Dr<sup>a</sup> Maryse Suplino, ela sabiamente expôs que “os professores deveriam passar um momento cada dia divertindo-se com os alunos e interagindo com eles como um amigo. Quando os professores não mostram interesse pelo material que se vale aprender, os alunos não são motivados a aprender”. E nas questões relativas à metodologia, foram percebidas através do relato dos pais e professores, como também das observações realizadas nas salas de aula, no que se refere às atividades feitas pelas crianças, que em algumas salas a metodologia utilizada era inapropriada. São aulas repetitivas onde o principal objetivo do educador era a memorização das atividades. Infelizmente se contrapondo ao ideal para melhorar a assimilação dos conteúdos e consequentemente na aprendizagem.

A aceitação destas crianças pelos ouvintes, segundo a observação e o relato das professoras foi muito boa. Vale ressaltar que notamos preconceito, da equipe técnico-pedagógica de algumas escolas, mas nada foi observado nesse sentido por parte dos alunos.

O grupo entrevistado cerca de 85% não acreditava na Educação Inclusiva, citam que “é só para cumprir a Lei, é uma forma de caridade, ilusória e negligente”.

Como se pode observar, a maior dificuldade encontrada tanto para os pais quanto para as professoras é não saber a Língua Brasileira de Sinais e consequentemente ficou comprometida a aprendizagem do surdo.

O que percebemos foi que as crianças que tinham o suporte pedagógico da APADA conseguiram vencer a insegurança e a timidez. Concentravam-se nas realizações das tarefas, melhoraram a coordenação motora, faziam as atividades com mais motivação e demonstravam interesse em participar das tarefas em grupo. Na aprendizagem, estavam se desenvolvendo dentro dos objetivos traçados pelos professores. Em 2005, alguns conseguiram avançar de série e estavam lendo pequenas frases e realizando pequenas operações matemáticas. Um caso interessante foi de uma aluna que não obteve avanços na escola regular, por diversas vezes a escola sugeriu que a mãe a retirasse, porque ela era incapaz de aprender. No entanto na APADA ela é quem ajuda aos colegas a assimilar o conteúdo. Outro aluno de sete anos encontrava-se matriculado na rede pública de ensino, mas a escola o julgou incapaz de aprender e o colocou em uma sala de crianças de quatro anos, o aluno se recusava ficar com crianças menores e não queria mais freqüentar as aulas. Esse mesmo aluno tem habilidade para a leitura labial, o que facilita a assimilação dos conteúdos.

Essas crianças quando chegaram à APADA eram extremamente sem limites, egocêntricas, arredias, introvertidas. Segundo a professora da classe especial desta associação, foi feito um trabalho de conscientização e orientação às mães para que as mesmas despertassem para a importância e urgência em impor limites a seus filhos em que os mesmos deveriam ser educados como qualquer criança, sem super-proteção e mimos exagerados.

Cabe informar, que as crianças que estão conseguindo ter avanços significativos quanto ao desenvolvimento cognitivo são aquelas onde a professora da rede regular embora sem qualificação específica para com esta área tem compromisso com aquilo que fazem, como também as que os pais ajudam estimulando e reforçando as atividades

ministradas tanto nas classes regulares quanto nas especiais. Segundo as observações realizadas, as crianças que tinham mais dificuldades eram aquelas onde as professoras não acreditavam em seu potencial como também em casa não contavam com a estimulação dos familiares.

Para a grande maioria a educação voltada para essas crianças, funciona apenas como meio para desenvolver a sociabilidade. O deficiente auditivo não atingirá sua independência apenas se tornando “sociável”. O indivíduo com esta deficiência pode conseguir também ser bem sucedido na sua trajetória escolar, mesmo com suas limitações, para tanto se faz necessário que ele seja estimulado dia-a-dia. Rinaldi afirma que “a carência de estimulação nos primeiros anos de vida diminui o ritmo natural do processo evolutivo infantil, aumentando também o distanciamento dos padrões de desenvolvimento psicomotor, sócio-afetivo, cognitivo e da linguagem” (In Brasil, 1998, p.207).

Em busca de um modelo ideal de escola inclusiva, esperava-se que se efetivassem em sua plenitude às medidas propostas na LDB 9394/96 e pela Declaração de Salamanca, onde houvesse intérpretes em cada escola, que os professores passassem às atividades em língua de sinais, houvesse uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e onde os pais deveriam ser considerados como parceiros ativos, ou seja, participando das atividades educacionais em casa e na escola. Ferreira e Guimarães complementam:

É preciso deixar de pensar a educação sob a perspectiva simplista e reducionista, para compreendê-la sob uma ótica em que o acesso e a permanência na instituição escolar ocorra dentro de condições viáveis e satisfatórias para educação e formação de todo e qualquer aluno, constituindo um direito espontâneo e natural, uma responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão (2003, p.148).

No entanto, ainda há uma distância entre o real e o ideal. Para que a educação para todos seja uma realidade é preciso refletir e agir no presente para que o futuro possa ser de uma educação mais inclusiva.

### **Considerações Finais**

A partir da realidade estudada ficou evidenciado que, mesmo com toda a preocupação e iniciativas referentes às políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão, esta modalidade de ensino caminha em passos lentos, porque há muita resistência no sistema escolar em acreditar no potencial do educando com deficiência auditiva. Isto ocorre devido ao desconhecimento e/ou informações equivocadas a respeito desta limitação.

É preciso reconhecer que a criança com essa deficiência está apta para aprender necessitando apenas de estimulação, profissionais devidamente qualificados, investimento do poder público para aquisição de recursos didáticos apropriados, participação da família e principalmente o compromisso das escolas, das associações e professores que acompanharão o seu desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem.

Como pudemos observar as crianças que freqüentavam as escolas de ensino regular e contam com o suporte pedagógico da APADA, conseguem ter um melhor desempenho, o que nos leva a refletir quanto à importância dessa conceituada Associação no processo evolutivo destes educandos. Facilitando a aprendizagem, o crescimento emocional e social. Dando sua contribuição não só para essas crianças e seus respectivos familiares, mas principalmente para a educação sergipana.

Cabe ressaltar, que muito se discute sobre as políticas educacionais voltadas para a implantação e inovação em relação à Educação Inclusiva, mas as possibilidades de mudança ficam reduzidas quando os sujeitos envolvidos não se interam com a melhoria do

processo educativo. Os educadores precisam se conscientizar da importância do seu papel perante a sociedade. Aprender a quebrar seus paradigmas, a reconstruir seus conceitos e enfrentar os desafios que a profissão lhes apresenta, não se acomodando e transferindo a sua responsabilidade para o sistema público de ensino que infelizmente se encontra fragilizado.

Como o estudo nos aponta mesmo num contexto adverso quando há um compromisso do educador e da família a aprendizagem acontece com maior êxito. O que não exime a responsabilidade das autoridades e órgãos competentes para redimensionar a história da educação.

#### **Referências:**

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva** / organizado por Giuseppe Rinaldi et al. – Brasília: SESP, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação Especial. Secretaria da Educação Especial. **Ensino da língua portuguesa para Surdos: caminhos para prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial de Deficiência Auditiva/Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997. V.I (Série Atualidades Pedagógicas; n.4).

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: a integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo. EDUC/PUC-SP, 1993.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB, fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FERREIRA, M<sup>a</sup>. E. C. e GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DPLA, 2003.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feurtein/Vitor Fonseca**. 2ed. Ver. Aumentada – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista** / Márcia Goldfeld – São Paulo: Plexus, 1997.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**. Disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_15.pdf)>. Acesso em: 03/04/2007.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**; trad. Magda França Lopes. Porto alegre; Artes Médicas Sul, 1999.

STROBEL, Karin Lílian. **A visão histórica da in (ex) clusão dos surdos nas escolas**. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/inclusive/getdoc.php?id=283&article&mode.pdf>>. Acesso em: 05/04/2007.

---

**Notas:**

Pedagoga, Pós-graduada em Educação Inclusiva, Aluna em regime especial do Mestrado em Educação

<sup>1</sup> da Universidade Federal de Sergipe, Membro do Grupo de Estudo Extensão e Pesquisa em Educação, Arte e Diversidade da Universidade Tiradentes, Professora da sala de recursos da E.M.E. F Iraildes Padilha de Carvalho em Tobias Barreto-SE.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, membro do Grupo de Educação Inclusiva da UFBA, Membro do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UNIT e membro responsável pelo Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Educação, Arte e Diversidade - UNIT/SE.

<sup>3</sup> Mestre em Educação Especial pela Universidade de Havana-Cuba, Professora membro do Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Educação, Arte e Diversidade - UNIT/SE.

Artigo recebido em 29/2/2008

Aprovado para publicação em 22/06/2008