

Escola regular: um espaço para o deficiente auditivo

Afonso Lins
Maria Goretti Fernandes
Celia Nonata da Silva
Idabel Nascimento da Silva



10.29327/223013.14.1-3

RESUMO

Uma educação inclusiva de qualidade busca condição eficaz a qualquer pessoa e garantido o seu direito, durante muito tempo as pessoas com necessidades especiais tiveram sua cidadania negada, especialmente pessoas com surdez, que hoje batalham por direitos de igualdade. Este artigo tem como reflexão, levantar discursão sobre os avanços e dificuldades na inclusão de jovens surdos no ensino básico em escolas publicas, entendendo que inclusão é um dialogo novo e que todos os professores, diretores, coordenadores, apoio da escola não se sentem seguros ao ter contato, ministrar aulas para os estudantes surdos. O presente artigo tem por objetivo principal, refletir sobre o atendimento do deficiente auditivo na escola regular de ensino, como também fazer uma análise das discursões acadêmicas sobre a inclusão, levar-nos a identificar possíveis recursos didáticos adaptados, e também a uma possível formação dos professores e profissionais para receber e conviver com esse estudante em todos os departamentos da instituição escolar, de acordo com as leis vigentes, sobre a inclusão não só de alunos surdos, bem como de todo o tipo de deficiência humana.

Descritores: Educação inclusiva. Deficiência auditiva. Alunos deficientes. Inclusão social.

1 INTRODUÇÃO

Os indivíduos que possuem necessidades especiais passaram por diversos tipos de exclusão social e preconceito ao longo da história da humanidade, principalmente no que se refere à educação escolar. Pois nas décadas passadas estes indivíduos eram considerados como indignos de possuírem qualquer tipo de educação no âmbito escolar. (GUEBERT, 2007)

Nos primórdios das civilizações mais antigas, notava-se a rejeição aos portadores de necessidades especiais, por meio do código de Hamurabi. Nesta época, normalmente eram registradas as deficiências mentais. Contudo, Vale ressaltar que até mesmo em Esparta os portadores de deficiência sofriam grandes preconceitos e chegavam a ser até abandonados e impedidos de manter qualquer contato com a sociedade. (BEYER, 2013)

De acordo com Freitas (2015, p.05):

Na Grécia Antiga, cultivou-se a visão espartana do homem forte e perfeito, de maneira que as crianças que nasciam com deformidades podiam ser abandonadas em lugares sagrados ou nas florestas. Por outro lado, os soldados mutilados em função de seus atos heroicos nas guerras recebiam tratamento mais digno, sendo recompensados com práticas terapêuticas de cura e alívio.

Nota-se, que havia um culto aos corpos perfeitos, bem como aos corpos que não possuísem deficiências sejam elas do tipo físico ou mental. Sendo assim, os indivíduos que portassem alguma deficiência eram tratados como pessoas imperfeitas.

Contudo no início do Século XXI, as pessoas portadoras de deficiências passaram a ser vista como indivíduos importantes para a sociedade, isto se deve ao fato das correntes tentativas das organizações defensoras dos deficientes de fazerem com que estes indivíduos fossem reconhecidos como pessoas importantes, igualmente a aos outros seres humanos que não importam deficiências. Neste sentido, começaram a surgir organizações que aceitavam deficientes e também surgiram escolas denominadas como escolas especiais.

2 ATENDIMENTO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NA ESCOLA REGULAR

Atualmente, mesmo com as leis que amparam a educação inclusiva, percebe-se que o atendimento as crianças com necessidades educativas especiais, ainda é um grande desafio, uma vez que requer do educador e de toda a instituição conhecimento e entendimento do seu processo de desenvolvimento. A escola tem a finalidade de trabalhar o desenvolvimento integral de todas as crianças, inclusive da criança com necessidades especiais, promovendo o seu crescimento nos aspectos linguístico, físico, psicológico, social, intelectual e cultural. Diante da busca incontrolável pela inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e, principalmente na educação, realizou-se em 1994 uma conferência na cidade de Salamanca, Espanha, com representantes do mundo todo, da qual resultou um documento denominado declaração de Salamanca.

“A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi de lamentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de jovens e adultos com necessidades pode progredir no terreno educativo e no da integração social. [...] As necessidades educativas essenciais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. [...] (BRASIL, 1994, p. 23).”

Para que se possa realmente efetivar uma inclusão satisfatória da pessoa surda na Educação Escolar, é indispensável que este aluno esteja dentro desse ambiente, como se faz necessária de acordo com a LDB no art. 59 do cap.

A educação é a base para uma sociedade justa, se todos seguissem essa linha de raciocínio e que realmente fizessem acontecer em nosso país uma educação de qualidade, certamente não haveria tantas desigualdades sociais, tanta gente sem ter acesso ao conhecimento. Veja o que diz Beyer na construção de uma pedagogia em uma escola inclusiva:

“A escola que se pretende inclusiva em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui está os alunos “normais” E ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais. (Beyer, 2006, p. 75 –76)”

Uma escola que acolhe e se prepara pra isso e que respeite as diversidades que se encontram seus alunos sejam elas nas suas necessidades especiais ou não, mas que todos merecem a mesma atenção e um ensino de qualidade.

2.1 EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A epistemologia clássica da educação tem origem a partir de um movimento histórico associado à construção da racionalidade moderna a qual designou-se à escola dar conta e fazer dos sujeitos sociais, sujeitos modernos, funcionais e evolutivos. Para isto, alguns elementos se fazem importantes os quais nem sempre têm afinidade com os pressupostos da educação inclusiva tais como a homogeneidade, a universalidade dos parâmetros de verdade, a funcionalidade, a evolução, entre outros.

A construção da base da ciência e do Estado Moderno, o que se constituiu fundamento clássico epistemológico das políticas e ações educacionais. Este movimento, apresentando a construção da “razão” como meta, dedicou-se em torno de dois principais enfoques: o método científico e a organização social (o Estado). “Razão” designava a busca de uma sociedade nova, comparativamente à sociedade medieval, a busca de uma sociedade racional com base na cientificidade na utilização de um método de explicação do real e da organização social. Assim, de um lado, Francis Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650)

contribuíram com a construção das bases epistemológicas do que se convencionou chamar de Ciência Moderna, enfocando prioritariamente o método científico. De outro lado, a “razão”, como sinônimo de cientificidade, de verdade, estava presente também na busca da superação do Estado medieval. Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), com perspectivas diferentes em relação ao “Contrato Social” sedimentaram as bases epistemológicas da organização social, o Estado, na modernidade.

Portanto, trata-se de um movimento histórico de construção de uma unificação entre um conceito de verdade científica e um conceito de verdade institucional, passando a se constituir em epistemologia clássica da escola até nos dias atuais. Na prática, isto significa que a institucionalidade da escola, o seu conjunto de regras, normas e valores, está associada a um saber que se diz universal, com dificuldades de atribuir veracidade aos outros saberes (originais) e diferentes daqueles. De acordo com essa lógica também se exige a funcionalidade do saber (o saber apreendido na escola deve servir para alguma coisa prática, do contrário fica sem sentido), construindo assim um sujeito social com

capacidade de evolução, transformação (como a ação industrial) e funcionalidade. Com isto instala-se o preceito de associar o modelo cultural burguês e hegemônico associado à atividade industrial, como sinônimo de civilidade, atribuindo à escola o papel de o implementar.

No mundo acadêmico faz-se importante lembrar o debate originado desde o início do Século XX, o qual ficou conhecido como a Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt. Intelectuais como Max Horkheimer, Theodor Adorno e Hebert Marcuse, Jürgen Habermas, etc., construíram notoriedade ao questionarem o pressuposto associando Razão à Técnica. Dentre muitas obras produzidas por este grupo de intelectuais sobre a temática citada, indispensável citar Técnica e Ciência como “ideologia” de Habermas (1970).

Mas a dinâmica social contemporânea, ela própria extrapola os muros da academia construindo um debate em torno da elaboração e da implementação de uma política educacional voltada às diferenças e as singularidades sociais. Com isto destitui-se o modelo cultural burguês e hegemônico como sinônimo de civilidade a partir, especialmente, da ocorrência de eventos diversos envolvendo o mundo social. No caso brasileiro, pode-se considerar como um primeiro caminho deste processo o advento da urbanização quando afloram diferenciações de grupos sociais distintos nas periferias urbanas (BONETI, 2013, p. 270).

Esse processo de mudança também está associado a outros eventos, como por exemplo: a chegada ao Brasil de estudos científicos, etnográficos, sociológicos e antropológicos, para os quais o mundo cultural passou a ter outro enfoque, diferente daquele associado aos saberes e costumes da classe burguesa. Contribuiu com estes debates também os estudos estruturais de cultura de Lévi-Strauss e a análise funcionalista da cultura de Malinowski como expressão da vida no presente, destituindo assim a relação entre a cultura e a evolução social. Outro evento importante que contribuiu com este debate, a Semana de Arte Moderna de 1922, a qual contribuiu com a quebra do preceito que associa cultura ao mundo formal burguês. Nesta época chega ao Brasil a influência de algumas manifestações sociais e culturais americanas, como é o caso do hip-hop, as artes, a música (blues e jazz) e a literatura, influenciando a expressão cultural da periferia urbana (BONETI, 2013, p. 270).

Esta fase de manifestações culturais e sociais impactaram sobre uma nova forma de ver a educação e a ação escolar, a partir de um novo projeto de política educacional. Como exemplo deste processo se tem o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Mesmo que, contraditoriamente, se de um lado representou a expressão de intelectuais almejando um modelo educacional nacional comprometido com o projeto de modernidade, por outro lado destitui-se a unicidade das finalidades

educacionais ao projeto burguês e de classe. Constituiu-se, assim, um caminho para se construir uma política educacional com a perspectiva de receber na escola crianças advindas de diferentes camadas sociais.

Os novos processos sociais anunciados acima dão origem a um novo debate, o da presença na escola das diferenças e dos sujeitos advindos de diferentes camadas sociais. Este novo debate ocorrido no mundo social penetra no mundo da política quando tem origem políticas educacionais voltadas à inclusão social e educacional.

2.2 DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A INCLUSÃO NO BRASIL: CAMINHOS DA INCLUSÃO

Certamente este debate originado de diferentes eventos sociais no Brasil e no mundo, contribuíram significativamente para a implementação de instrumentos legais para a inclusão social e educacional no Brasil. Diferentes dispositivos legais em nosso país e fora dele asseguram o direito de todas as pessoas à educação. Dentre esses dispositivos destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), da qual o Brasil é signatário, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, o sistema educacional inclusivo deve ser assegurado em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. De acordo com a Convenção os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar a plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (FIGUEIREDO, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 propõe mudança de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação. Ela pretende implementar uma educação de qualidade e assegurar a inclusão escolar de todos os alunos e os serviços da Educação Especial que é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação básica ao ensino superior.

Esta Política prevê que o ensino comum responda pela escolarização de todos os alunos nas classes comuns de ensino, e ofereça os serviços da Educação Especial, dentre eles, o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Este atendimento de acordo com a Política do MEC deve assegurar que os alunos público alvo da educação especial aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. Este Serviço tem como papel oportunizar a inclusão, distanciando os alunos de centros especializados públicos e privados, que os excluem de um ambiente de formação comum a todos, discriminando-os e

segregando-os e ainda porque é neste espaço que os problemas do aluno devem ser tratados e discutidos com todos os profissionais que com ele atuam (BRASIL, 2008).

2.3 A INCLUSÃO NO CONTEXTO ACADÊMICO

O direcionamento político acima apresentado expresso tanto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva quanto na Convenção da ONU está em consonância com uma visão de escola inclusiva que remete à ideologia e a políticas educativas que se fundem sobre um sistema e uma só via (a da escola comum), na qual cada aluno tem o direito de ser escolarizado em um estabelecimento próximo de sua casa. (THOMAZETI, 2008 apud MOREAU, STANKÉ e LAFONTAINE, 2014, p.10).

Segundo Moreau, Stanké e Lafontaine (2014, p. 10), a escola Inclusiva promove a acessibilidade e a educação. “Trata-se de um olhar para além da diferença do aluno, e, enxergar elementos do ambiente que constituem obstáculos às suas aprendizagens” (tradução livre) e a sua participação social a fim de oferecer os ajustamentos e as modificações que se fazem necessárias.

De acordo com Poulin (2010) a escola inclusiva assenta-se sobre o princípio da cooperação. A sala de aula nesse contexto se constitui em um reagrupamento no qual cada aluno deve colaborar com o processo de construção do conhecimento dentro de suas possibilidades (POULIN, 2010). O autor argumenta que a educação inclusiva resguarda os princípios de como ocorre a construção do conhecimento: a partir da atividade do sujeito diante das solicitações e desequilíbrios do meio e que o sujeito de conhecimento é um sujeito autônomo e a cooperação é elemento central do processo de aprendizagem. Cooperar, participar ativamente das atividades escolares constitui um desafio para os alunos que apresentam deficiência, especialmente para aqueles com deficiência intelectual que na maioria das vezes se sentem inibidos frente às exigências das tarefas. Algumas estratégias didáticas podem contribuir para favorecer a participação desses alunos na classe. (FIGUEIREDO, 2015).

Uma dessas estratégias, a aprendizagem cooperativa foi investigada por Poulin, Figueiredo, Silva e Gomes, (2014) para verificar se a mesma favorecia a aprendizagem da linguagem escrita e a interação social de alunos com deficiência intelectual em contexto de inclusão escolar. O estudo demonstrou que a aprendizagem cooperativa contribui de forma importante para a evolução da língua escrita, a participação e interação de alunos com deficiência intelectual na sala de aula do ensino comum. De acordo com os autores comportamentos de inibição que foram manifestados no início da pesquisa cederam lugar a comportamentos de interação positiva ao término da pesquisa. Os alunos sem deficiência demonstraram muito mais abertura em relação aos colegas com deficiência intelectual. Eles passaram a oferecer ajuda e solicitar a opinião do colega com deficiência que por sua vez passaram a expressar suas ideias e argumentações. No que consiste a aos comportamentos relativos a

participação nas atividades de escrita os autores ressaltam que uma conquista importante se verifica no momento em que os alunos com deficiência passam do status de escriba para o de autores de ideias (FIGUEIREDO, 2015).

O estudo acima referido confirma o que outras pesquisas já indicaram: que a classe comum se revela um meio que favorece a aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência intelectual. O estudo indica ainda que a aprendizagem cooperativa se mostra como abordagem pedagógica importante contribuindo especialmente na qualidade das interações sociais estabelecidas na classe. Os alunos sem deficiência desenvolveram habilidades de apoiar e de colaborar com os colegas com deficiência intelectual, assim como, avançaram na qualidade da mediação e diminuíram gradualmente comportamentos inibidores da comunicação de seus pares. Por outro lado, os alunos com deficiência intelectual aprenderam a expressar suas opiniões e a defendê-las. Eles progrediram também no que consiste a comunicação e a autonomia (FIGUEIREDO, 2015). É importante ressaltar que a aprendizagem cooperativa requer o desenvolvimento de habilidades sociais pelos estudantes, essas habilidades devem ser aprendidas e os professores não podem as negligenciar durante a mediação. Em nenhum caso, esta mediação deve favorecer a superproteção “especialmente porque os alunos com deficiência intelectual testemunham frequentemente forte dependência em relação ao meio quando estão em situação de aprendizagem ou de resolução de problemas” (POULIN et al, 2014, p. 196, tradução livre).

Atualmente a política educacional brasileira aponta para a transformação da escola pública para uma escola inclusiva. Face a essa demanda, a universidade brasileira precisa transformar profundamente a sua prática de formação inicial de professor, passando de uma formação centrada no aluno abstrato para uma formação centrada nas diferenças reais dos alunos. Essa mudança deve se apoiar em grande parte sobre experiências e conhecimentos emergentes de práticas pedagógicas voltadas para as diferenças dos alunos. Logo, há necessidade de um engajamento ativo dos atores educativos em experiências de transformação de práticas educativas no meio escolar (FIGUEIREDO, 2015). No que consiste a formação continuada de professores diferentes concepções permeiam o meio acadêmico como, por exemplo: 1- a formação através de cursos, seminários e ateliers que se constituem no formato mais tradicional e 2- a implicação dos professores em projetos de pesquisa colaborativa ou projetos de extensão.

As estratégias de ensino podem variar muito no contexto da educação inclusiva. O professor às vezes apela ao ensino individualizado, em outras vezes em grande grupo ou, em certos momentos, utiliza diferentes estratégias com base na cooperação entre os alunos. Mas não é da variedade de estratégias de ensino que o professor vai se valer que importa verdadeiramente quando se trata de educação inclusiva. O que importa antes de tudo é o espírito a partir do qual estas estratégias são

utilizadas. Na verdade, a educação inclusiva está profundamente enraizada no respeito e na valorização das diferenças. A ação educativa do professor deve se constituir de uma reflexão, permitindo que cada membro desta comunidade de alunos descubra gradualmente a importância da sua própria participação ou a contribuição para si e para os outros no desenvolvimento do grupo. A interação social deve ser, portanto, proeminente na sala de aula inclusiva. Molina Y Garcia e Alban-Metcalfe (1998) falam de educação interativa e as diferentes estratégias de ensino, independentemente da sua natureza, devem, permanentemente, levar à construção de conhecimento no e para o social. A sala de aula inclusiva se constrói basicamente num ambiente onde o aluno, independentemente de suas competências e habilidades, será capaz de se ver como um indivíduo que contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos coletivos e colher para si muitos benefícios que fortaleçam seu desenvolvimento intelectual e social. Esta contribuição, ou dizendo em outras palavras, esta participação no desenvolvimento do conhecimento, saber fazer e saber coletivo, bem como o reconhecimento desta contribuição pelos outros, constituem fatores determinantes para a valorização do papel social para todos os alunos e especialmente para aqueles que estão em situação de risco, a caminho da exclusão social. A valorização do papel social do estudante é de fato um desafio da educação inclusiva e a pedra angular de inclusão social. A partir desta perspectiva, convém, em primeiro lugar se perguntar se não seria mais justo falar de “Pedagogia da Contribuição” do que de uma pedagogia da inclusão (POULIN, 2010).

3 CONCLUSÃO

Vimos que a educação especial foi vista sob diferentes enfoques, a saber, as definições próximas aos de integração social. As escolas buscam andar em concordância com à inclusão dos alunos com deficiência auditiva na sala de ensino regular buscando dispor profissionais tradutor/intérprete de LIBRAS o qual realiza atividades de valorização a língua de sinais, e trabalha não apenas na formação de alunos com deficiência auditiva/surdez, mas com toda a equipe profissional e alunos ouvintes da instituição.

Entretanto muitos professores ainda não estão preparados para a inclusão, um dos fatores que nos faz acreditar nessa possibilidade, é o grande número de intérpretes sendo contratados pelos estados federativos.

Sendo assim, em todas as escolas é visível a necessidade da qualificação nas práticas educacionais essenciais, onde os professores devem participar de capacitações para a promoção da inclusão, mais não só os professores, o estado deve também incentivar essa prática para o melhoramento do atendimento a criança com necessidades.

Também é importante lembrar que a grande maioria dos educadores acredita que inserção dos alunos na escola do ensino regular, apesar de ser um grande desafio, torna-se possível a partir de um trabalho sério e contínuo realizado com atendimento especializado.

Portanto, o apoio educacional das entidades como secretarias e gerencias de ensino aos professores e às crianças deficientes deve criar condições e a acesso a qualificação por parte dos professores para as crianças terem aprendizagem básicas, no entanto, fica claro que alguns educadores não percebem o impacto da metodologia utilizada neste atendimento, mas compreendem que o procedimento, através dos materiais didáticos e pedagógicos acessíveis facilita no ensino e na aprendizagem dos alunos atendidos.

REFERÊNCIAS

- BASSEADAS, Eulália. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes médicas. 1996.
- BRASIL, MEC – Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares. Secretaria da Educação Fundamental. 3. Ed. Brasília. A secretaria, 2001.
- FERREIRA, Emília. Alfabetização em processo. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FINI, Lucila Diehl Tolaine. Rendimento escolar e psicopedagogia. In: SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de; BRENELLI, Rolex Palermo. (orgs) atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis Rj: Vozes. 1996. Pag 64 a 76.
- FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2ª Ed. Porto Alegre, Artmed:1995.
- GRIGORENKO, Elena L. STERNBERG, Robert J. Crianças rotuladas – o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: Formação de Professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.
- MORAIS, A. M. P. A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura. Dissertação de mestrado, PUC- SP, 1994.
- SILVA, J. M. S (org) Os educadores e o cotidiano escolar. Capinas, SP: Papyrus, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.