

O DEFICIENTE AUDITIVO E SUA INSERÇÃO ESCOLAR

NASCIMENTO, Juliana Obage da Silva

FELGAR, Júlia Antonietta Simões¹

RESUMO: A educação de crianças surdas fundamentou-se nas perspectivas da aquisição da linguagem oral como requisito essencial para sua integração na sociedade. Ledo engano! Sabe-se que a perda auditiva interfere tanto na recepção da linguagem quanto na sua produção. Pelo fato da linguagem interferir em praticamente todas as dimensões do desenvolvimento, a incapacidade de ouvir e falar é uma deficiência crítica que pode dificultar o ajustamento social e escolar. Este artigo busca mostrar a realidade das crianças com surdez que apresentam dificuldades e desafios na educação. Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. O aluno surdo requer recursos pedagógicos e metodologia educacional específica, o que se tornou possível mediante a Lei nº 12.436 de 24/04/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda. Outro passo importante foi dado no ano de 2010, quanto à profissionalização do intérprete da língua de sinais, que foi a promulgação da Lei nº 12.319 de 01/09/10, que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras. Esta lei representa um avanço no processo de valorização, de formação e reconhecimento deste profissional, tão importante para a sociedade, pois é essencial que seja garantido também o desenvolvimento de toda criança para que possa construir por si mesma seus conhecimentos, compreender e se desenvolver. Pressupõe-se que, por meio de muitos estudos já realizados e em andamento, a criança surda tenda a se desenvolver cada vez mais, podendo sentir-se e ser, social e efetivamente, incluída não só na escola, mas também no mundo.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão. Educação.

INTRODUÇÃO

Durante mais de um século, a educação de crianças surdas fundamentou-se nas perspectivas da aquisição da linguagem oral como requisito essencial para sua integração na sociedade. O uso exclusivo da linguagem oral para a compreensão e a expressão foi, assim, considerado como o princípio fundamental tanto para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, como para sua inclusão no meio social. (GOLDFELD, 2002).

¹ J.O.S.Nascimento é pedagoga e especialista em Educação Especial titulada pelo Centro Universitário de Araras “Dr Edmundo Ulson”. J. A. S. Felgar é professora doutora, titulada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O presente artigo, elaborado em coautoria, é um excerto do Trabalho de Conclusão de Curso da professora Juliana O. da S Nascimento, tendo sido orientado pela professora Júlia A. S. Felgar no decorrer do primeiro semestre de 2014; seu título original é: Surdez - a educação inclusiva do Surdo.

Ao se relacionar linguagem e criança surda evidenciam-se fatos de que, para essa criança, a constituição de uma língua se torna uma tarefa extremamente complexa.

A surdez caracteriza a criança como alguém que não desenvolverá linguagem naturalmente. As bases desse pressuposto se apoiam na ideia de que a criança surda necessita de uma atenção especializada para adquirir linguagem e que, geralmente, leva um período bem mais longo do que a criança ouvinte para alcançar um domínio da língua; porém, esse período é suficientemente satisfatório para que ela possa atingir níveis de compreensão e produção da linguagem escrita e, assim, poder alcançar graus mais complexos de escolaridade (RUSSO, 1994)

Segundo Russo (1994), uma criança que nasceu ou se tornou surda antes de desenvolver linguagem, apresenta, geralmente, problemas linguísticos decorrentes de sua condição de não ouvinte, pois a criança surda dificilmente tem acesso a toda informação que lhe é passada apenas por intermédio da linguagem oral. A criança surda, filha de pais ouvintes, acaba, frequentemente, muito prejudicada na sua tarefa de desenvolver a linguagem, o que implica em prejuízo de seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural.

As alterações que se desencadeiam no processo interativo da criança surda com interlocutores ouvintes estão intimamente ligadas à representação ou imagem que os interlocutores têm ou constroem da surdez, a qual tem um papel fundamental não só no desenvolvimento, como também na constituição da criança como interlocutor.

A aquisição da linguagem, segundo o pesquisador Balieiro (1989), é a incorporação de um sistema linguístico de modo natural, sem um ensino organizado e planejado, enquanto que a aprendizagem supõe planejamento, esforço e intervenção educativa. Ensinar a linguagem para a criança surda se constitui em uma meta para grande parte dos professores especializados.

Na realidade, o professor é preparado para atuar com crianças ouvintes, pois todo o ambiente já está aparelhado para receber as crianças que ouvem e falam; todo o material terá sido escolhido para este tipo de população que é a maioria.

Desde o início do ensino formal, os profissionais envolvidos com as pessoas surdas têm centrado seus esforços no estudo e debate sobre procedimentos que privilegiassem ou não a linguagem gestual. Essa preocupação está relacionada a duas considerações: grande parte dos professores de surdos são ouvintes e o meio social e cultural onde os surdos estão inseridos é também de ouvintes.

No entanto, é urgente preparar todos os professores, de todas as disciplinas, sem exceção, para aceitarem as diferenças individuais de cada criança. Segundo Fonseca (1999), deve-se prepará-los para abandonar os tradicionais “medos”, equipando-os com recursos educacionais inovadores, com modelos pedagógicos experimentais. Seria imprescindível, também, o trabalho de uma equipe multidisciplinar formada por professores, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e assistentes sociais.

A questão que nos atinge é: que tipo de concepção de surdez e de surdo, está permeando a opção pelo processo educacional dessas crianças? Por que no Brasil ocorrem tão poucas pesquisas nesta área? Qual deveria ser o papel da escola nestas questões levantadas?

Este artigo visa a produzir uma reflexão teórica capaz de responder a estas questões, para fortalecer e ampliar o conhecimento sobre as causas da surdez e as estratégias educacionais próprias para lidar com crianças surdas. Pretende, ainda, discutir a educação inclusiva como forma de compreender melhor esta proposta pedagógica e oferecer suporte para a formação de opinião crítica e fundamentada.

Surdez: anatomia do ouvido

O som é um acontecimento procedente da agitação das partículas suspensas no ar. Qualquer evento eficaz de originar ondas de pressão no ar é tido como uma fonte sonora (GOMES, 2000). O som, uma vez originado, é captado pela parte externa do ouvido, conhecido também como ouvido externo, onde se encontram o pavilhão auricular (orelha), o canal auditivo e a membrana timpânica ou tímpano. Essa formação possui a finalidade de receptor as ondas sonoras, captadas pela orelha, conduzindo-as para o tímpano, o qual vibra com a pressão sofrida pelas ondas sonoras. O tímpano divide o ouvido externo do então ouvido médio (CALDAS NETO *et al.*, 2011; RINALDI, *et al.*, 1997)

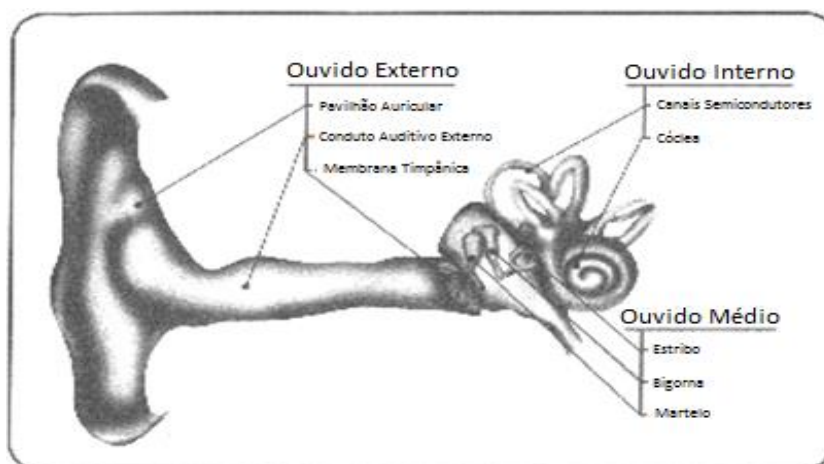
No ouvido médio situam-se três ossos pequeninos e, devido aos seus formatos, denominam-se de martelo, bigorna e estribo. São interligados por músculos e têm função de movimentar-se para frente e para trás, contribuindo, assim, na condução das ondas sonoras até a parte interna do ouvido. Também no ouvido médio está localizada a trompa de Eustáquio ou tuba auditiva, que liga o ouvido à garganta (CALDAS NETO *et al.*, 2011).

A região interna do ouvido ou denominado ouvido interno é muito importante, pois nela encontram-se a cóclea – estrutura que tem o tamanho de um grão de feijão, porém o formato de um caracol –, os canais semicirculares – incumbidos pelo equilíbrio – e o nervo auditivo. Por isso, nessa região do ouvido acontece a percepção do som (CALDAS NETO *et al.*, 2011; RINALDI, *et al.*, 1997).

A cóclea possui células ciliadas (cílios) que são arranjos com terminações nervosas capazes de transformar as ondas sonoras (vibrações mecânicas) em impulsos elétricos, que são mandados ao nervo auditivo e, conseqüentemente, para os centros auditivos do cérebro. O procedimento de como os sinais elétricos são interpretados pelo cérebro, ainda não está claramente decifrado, ou melhor, descoberto (CALDAS NETO *et al.*, 2011).

O processo de decodificação de um estímulo auditivo tem origem na cóclea e termina nos centros auditivos do cérebro, permitindo a captação da mensagem recebida. Qualquer alteração ou distúrbio no procedimento habitual da audição, seja qual for a circunstância, tipo ou nível de severidade, estabelece uma alteração auditiva, originando para o indivíduo uma diminuição da sua aptidão de ouvir e compreender os sons (CALDAS NETO *et al.*, 2011; MACHADO, 2003).

Figura 1 – Anatomia do ouvido



Fonte: BRASIL, 2006.

O conceito de surdez e seu diagnóstico

A surdez consiste na privação total ou parcial do sentido de ouvir. Entretanto, alguns estudos recentes trazem a surdez como um “fenômeno ético, não fundamentalmente uma deficiência física; antes, um conjunto de atitudes e um modo de comportamento” (HUTZLER, 1988, p.125).

Assim, o conceito de surdez atravessa mudanças e se modifica no transcurso da história. Atualmente no Brasil, importantes avanços políticos vêm ocorrendo nesta área, emitindo no Brasil a ideia da pessoa surda com destaque na “diferença” e não mais na “deficiência”. Portanto, começam a ponderar os direitos dos surdos enquanto cidadãos, com suas identidades, línguas, comunidades e cultura. Apesar de haver avanços, ainda se encontra na sociedade muita dificuldade em mudar os novos valores e os conceitos (SILVA, 2005; LIMEIRA DE SÁ, 2002).

Segundo o Comitê Brasileiro de Perdas Auditivas na Infância (CBPAI), a ocorrência de perda auditiva bilateral significativa em neonatos saudáveis é estimada entre um a três neonatos, em cada mil nascimentos (CBPAI, 2007).

Percebe-se, segundo os pesquisadores Lima *et al.* (2006), a magnitude do problema quando os pais notam que as crianças não assustam com barulhos intensos ou altos, não atendem quando são chamados e não reagem da mesma maneira que os demais de sua idade. Portanto, segue uma compilação sobre esses dados, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Identificação de crianças com surdez

Do nascimento aos três meses de idade
- o recém-nascido não reage a um forte bater de palma, numa distância de 30 centímetros; - o recém-nascido desenvolve-se normalmente nas áreas que não envolvem a audição, quando propriamente estimulado.
Dos três aos seis meses de idade
- a criança não procura com os olhos de onde vem um determinado som; - a criança não responde à fala dos pais; - a criança pode interagir com os pais, se a abordagem for visual.
Dos seis aos dez meses de idade
- a criança não atende quando é chamada pelo nome, não atende a campainha da porta ou a voz de alguém; - a criança não entende frases simples como “não, não”, ou “até logo”; - a criança pode entender o que as pessoas estão “falando” com ela, se for utilizada a língua de sinais.
Dos dez aos quinze meses de idade
- a criança não aponta objetos familiares ou pessoas quando interrogadas em língua portuguesa oral; - a criança não imita sons e palavras simples; - a criança não reage ao “não, não” ou ao nome, a menos que veja quem esta falando; - a criança não mostra interesse por rádio; - a criança aponta objetos familiares ou pessoas quando interrogada em língua de sinais.
Dos quinze aos dezoito meses de idade:
- a criança não obedece às instruções faladas, por mais simples que sejam; - as primeiras palavras da criança, como “até logo”, “não, não”, não se desenvolvem; - a criança obedece a instruções dadas em língua de sinais; - a criança inicia sua linguagem gestual, sinalizada.

<p>Dos dezoito meses aos três anos e meio de idade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não há enriquecimento vocabular (via oral); - em vez de usar a fala, a criança gesticula para manifestar necessidades e vontades; - a criança observa intensamente o rosto dos pais enquanto eles falam; - a criança não gosta de ouvir histórias; - a criança tem histórico de dores de cabeça e infecções de ouvido; - a criança parece desobediente a ordens dadas em língua portuguesa oral; - a criança desenvolve a língua de sinais, comunica seus desejos e necessidades, gosta de histórias narradas em língua de sinais e gosta de desenhos.
<p>Dos três anos e meio aos cinco anos de idade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a criança não consegue localizar a origem de um som; - a criança não consegue entender nem usar palavras simples em língua portuguesa oral, como: ir, mim (eu), em grande etc.; - a criança não consegue contar oralmente, com sequência, alguma experiência recente e utiliza a língua de sinais para as funções sociais; - a criança não consegue executar duas instruções simples e consecutivas, emitidas oralmente; - a criança não consegue levar adiante uma conversa simples em língua portuguesa oral e de fala difícil de entender.
<p>A criança com mais de cinco anos de idade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tem dificuldade em prestar atenção a conversas em língua portuguesa oral; - não responde quando é chamada oralmente; - confunde direções ou não as entende, quando expressas em língua portuguesa; - frequentemente dá respostas erradas às perguntas formuladas oralmente; - não se desenvolve bem na escola, onde os conhecimentos são repassados somente em língua portuguesa oral; é morosa; - expressa-se confusamente quando recebe ordem ou quando lhe perguntam alguma coisa em língua portuguesa oral; - possui vocabulário pobre em língua portuguesa; - substitui sons, omite sons e apresenta qualidade vocal pobre; - evita pessoas, brinca sozinha, parece ressentida ou irritada se não tem colegas que com ela interajam; - amanhece cansada; parece inquieta ou tensa quando o ambiente linguístico não lhe é conhecido; - movimentam a cabeça sempre para um mesmo lado, quando deseja ouvir algo, mostrando perda de audição em um dos ouvidos; - tem frequentes resfriados e dores de ouvido; - a criança conhece, entende e utiliza a libras.

Fonte: Adaptado de Lima (2006, p. 20)

Ao observarem esses comportamentos na criança, os pais deverão procurar um profissional qualificado e relatar tais fatos para a concretização possível de um diagnóstico precoce. Havendo a intervenção médica, destaca-se a importância da realização de exame audiométrico como auxílio no diagnóstico (qualitativo e quantitativo), monitorando mediante a repetição do mesmo e colaborando num possível prognóstico da surdez (LIMA, 2006).

No Brasil, no início deste século XXI, a idade média de diagnóstico para a surdez era de quatro anos, considerado muito tardio pelos médicos, visto que a audição começa a se desenvolver no quinto mês de gestação e se intensifica nos primeiros meses de vida.

Entretanto, no ano de 2010, o então Presidente da República Federativa do Brasil, precisamente no dia 02 de Agosto, sancionou a Lei nº 12.303, que torna obrigatória e gratuita a realização do exame chamado Emissões Otoacústicas Evocadas (EOA), mais conhecido

como Teste da Orelhinha, também conhecida como triagem auditiva neonatal universal (TANU), mudando o cenário brasileiro sobre o diagnóstico da surdez (BRASIL, 2010b).

O teste da orelhinha baseia-se nas Emissões Otoacústicas (EOA) que indicam a presença ou a ausência de lesão coclear, sendo muito úteis para a realização do diagnóstico diferencial. (FERRARI; BEVILACQUA, 1997).

Outra técnica para o diagnóstico de surdez tem sido a Audiometria de Respostas Elétricas de Tronco Cerebral, o BERA – *Brainstem Evoked Responses Audiometry*. O teste se inicia com um eletrodo posicionado na testa e outros dois no mastóide. Os estímulos são apresentados por meio de fones de ouvido, onde os eletrodos captam as respostas elétricas do tronco cerebral que podem estimar o limiar de sensibilidade auditiva e a integridade neuro funcional das vias auditivas (FERRARI; BEVILACQUA, 1997; BORGES *et al.*, 2006). É um método rápido, não agressivo, prático, de alta precisão.

A técnica da Triagem auditiva comportamental é aplicada a criança com menos de um ano de idade. Ela é colocada em um local silencioso com tratamento acústico. O pai a segura e em seguida diversos sons são emitidos atrás da mesma por um profissional. Neste momento, outro profissional observa e registra as ações que a criança apresenta e ambos os profissionais avaliam as respostas da criança aos estímulos e são comparados com dados para verificar se o desenvolvimento auditivo está ou não nos padrões de normalidade (ISSAC; MANFREDI, 2005). Em função de seu baixo custo e da não necessidade de aparelhagem de alta tecnologia, esta é uma forma de triagem muito difundida no Brasil (LEWIS, 1996).

Há também a audiometria com reforço visual (VRA), técnica pela qual a criança pode ter de seis a trinta e seis meses de idade. A audiometria lúdica é uma alternativa de teste para diagnosticar a surdez, entre a faixa etária de dois a seis anos e pode ser realizada de acordo com o desenvolvimento neuropsicomotor da criança. Por exemplo, a criança é solicitada a realizar um ato motor, como encaixar uma peça de um brinquedo ao ouvir o estímulo acústico. (FERREIRA *et al.*, 2004; VIEIRA; MACEDO e GONÇALVES, 2007; GARCIA; ISAAC e OLIVEIRA, 2002).

O estímulo sonoro é associado, entretanto, a uma ação motora e as respostas são registrados em um audiograma. A audiometria acústica pode ser dividida em via aérea e via óssea (FERREIRA *et al.*, 2004):

- a) Audiometria Lúdica Via Aérea - o estímulo é utilizado na apresentação por via aérea, por intermédio de fones de ouvido, de um tom puro ou gorjeios, em diversas frequências, hertz (HZ), de maior para menor, conforme respostas da criança. Os resultados são limiares aéreos por um audiograma e a conclusão do diagnóstico é o grau da perda e desenvolvimento da habilidade auditiva (FERRARI; BEVILACQUA, 1997; FERREIRA *et al.*, 2004).
- b) Audiometria Lúdica Via Óssea - o avaliador coloca um pequeno vibrador na mastóide que é um osso situado atrás da orelha. Os tons do audiômetro são transmitidos pelo vibrador ao invés de usar fones e seguem o mesmo procedimento de frequências da audiometria via aérea; a conclusão do diagnóstico pode ser audição normal, perda condutiva, perda neurosensorial e perda mista (FERRARI; BEVILACQUA, 1997; FERREIRA *et al.*, 2004).

Características e causas da surdez

Compreender as características da surdez é um fator favorável às pessoas que convivem ou que almejam desenvolver algum tipo de trabalho educacional com pessoas surdas. Assim, o conhecimento da surdez acrescenta a probabilidade de atender às necessidades especiais encontradas.

A surdez pode ser caracterizada em dois grandes grupos de acordo com seu surgimento (BRASIL, 2006, GÂMBARO, 2007): a) congenitas – quando a pessoa nasce surda; a surdez é a pré-lingual, ou melhor, adveio antes da aprendizagem da linguagem; b) adquiridas – quando a pessoa perde a audição durante a sua vida; a surdez será pré ou pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter sido adquirida antes ou depois da aprendizagem da linguagem.

Quanto à etiologia, as causas da surdez se dividem em: a) pré-natais – provocadas por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação e exposição da mãe a drogas atóxicas²; perinatais – provocadas mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral, ou seja, deficiência de oxigenação no cérebro posteriormente ao nascimento e trauma de parto devido ao uso impróprio de fórceps; pós-natais – provocadas por doenças contraídas pelo indivíduo ao longo da vida como meningite, caxumba, sarampo, entre outras, além do uso de medicamentos atóxicos e outros fatores. (JUAREZ, 1992; BRASIL, 2006; GÂMBARO, 2007; SILVA, 2008);

Com relação ao tipo de perda auditiva, a alteração auditiva pode ser: a) condutiva - está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio; as principais causas deste tipo são as otites, rolha de cera, acúmulo de secreção, danificando a vibração dos ossículos; em muitos casos, a perda é reversível após tratamento; b) neurossensorial - está localizada no ouvido interno, ou seja, cóclea ou em fibras do nervo auditivo; a lesão é irreversível e a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna; c) mista - está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Advém devido a fatores genéticos ou determinantes de má formação; d) central - está localizada desde o tronco cerebral até as regiões sub corticais e córtex cerebral (BRASIL, 2006; GÂMBARO, 2007).

A pessoa com surdez é considerada pela área da saúde e da educação quanto ao grau de comprometimento como: a) **parcialmente surda com deficiência auditiva (DA)**; b) **pessoa com surdez leve** – apresenta perda de quarenta decibéis; o indivíduo não entende todos os fonemas das palavras; a voz baixa ou de longe não é ouvida; de modo geral, este indivíduo é desatento e requer sempre a repetição do que lhe falam; não impede o aprendizado da linguagem, mas causa transtorno na leitura e/ou escrita; c) **pessoa com surdez moderada** – apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis; existe percepção das palavras, porém necessita da voz com certa intensidade para ser percebida; ocorre atraso de linguagem, identifica palavras significativas, mas possui dificuldades com as complexas; depende da percepção visual para compreendê-las; d) **pessoa com surdez severa** – apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis; identifica alguns ruídos triviais ou apenas uma voz forte, com demora de quatro ou cinco anos para aprender a linguagem oral se possui um amparo especializado, mas dependerá muito da percepção visual e contexto das situações; necessita em alguns casos de aparelho de amplificação; e) **pessoa com surdez profunda** – apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis; a perda priva as informações auditivas essenciais para distinguir a voz humana sendo impossível aprender a linguagem oral. (BRASIL, 2006; GÂMBARO).

² Algumas doenças responsáveis pela surdez são: a parotidite epidêmica, o sarampo, a mononucleose infecciosa, a gripe simples, rubéola, varicela zoster, adenovírus, citomegalovírus, influenza A e B, herpes simples, entre outros; as drogas atóxicas são substâncias químicas que trazem problemas funcionais e alteração celular dos tecidos da orelha interna, e os medicamentos potencialmente ototóxicos são os antibióticos do grupo dos aminoglicosídeos (gentamicina, neomicina, Kanamicina), que com uma única dose é capaz de causar surdez súbita total bilateral irreversível; os diuréticos, vancomicina, viomicina, furosemide, ácido etacrínico, mostarda nitrogenada, quinino, salicilatos (AAS) e derivados, ocasionam quadros ordinariamente reversíveis. (GÂMBARO, 2007).

O Brasil e a educação dos surdos

Em 1855, o professor francês surdo, Edouard Huet, desembarcou no Brasil e, em 1857, instalou no Rio de Janeiro a primeira escola para Surdos³. A prática utilizada incidia de linguagem escrita datilológica e de sinais. E com isso, diversos Surdos de distintas regiões do país, tenderam para lá, ao encontro do conhecimento.

A educação de Surdos no Brasil decidiu por estabelecer-se pela educação oralista, cujas marcas são sentidas até hoje. A proposição baseava-se na reabilitação da pessoa surda. Entretanto, permaneceu sendo uma apreciação que não proporcionou implicações fascinantes, pois, ainda com as imissões de anos de vida de uma criança surda na sua “oralização”, ela é exclusivamente capaz de deter, da leitura labial, aproximadamente vinte por cento da mensagem (QUADROS, 1997).

Diante desse saldo da educação oralista, emerge um parecer que consentia na utilização da língua de sinais com o desígnio de ampliar a linguagem na criança surda. A metodologia de ensino não ressaltava mais o oral tão somente.

Contudo, o bimodal versava em dois modos diferentes de procedimento, quando eram instruídos os sinais ou gestos e a fala oral. O bimodalismo passa a ser defendido como a mais perfeita escolha de ensino para o surdo.

Todavia, no Brasil, a sociedade dos surdos, ao abrir os olhos para uma consciência de que estiveram depreciados por muito tempo, pôde compreender a seriedade e o valor de sua língua, a Libras.

Segundo Quadros (1997), a língua de sinais é uma língua natural adquirida de modo instintivo pela pessoa surda, ao se relacionar com pessoas que usam essa língua. Igualmente, se a língua oral é construída de forma estruturada, então as pessoas surdas dispõem do direito de serem instruídas na língua de sinais.

Porquanto, se há uma maneira de obtenção da linguagem, acessível à criança, então ela deve ter acesso a Libras o mais cedo possível, para desenvolver sua linguagem e a sua cognição de modo apropriado. A criança surda tão somente irá incluir-se na sociedade ouvinte, se apresentar um reconhecimento desse universo (GOLDFELD, 2002).

Consequentemente, o sinal de identificação para o Surdo nada mais é do que um aparecimento de sua língua e de sua cultura. O sinal identificador apresenta uma habilidade de explanação do Surdo do mundo que o circunda, tentando promover sua inclusão e compreensão da e na sociedade. Toda surdez e cada Surdo apresentam sua história. É possível mostrar a um Surdo a possibilidade de escutar pela leitura e de falar pela escrita.

Todavia, isso não expressou uma eliminação dos procedimentos oralistas que permanecem sendo utilizados, inclusive presentemente; porém, a língua de sinais e a cultura surda receberam mais reconhecimento. O desafio para a comunidade surda é estabelecer uma nova narrativa cultural, com o necessário prestígio, respeito às diferenças, valorização de sua língua e autonomia dos surdos, libertando-os de qualquer forma de despotismo e oferecendo-lhes ampliação acessível de sua identificação cultural.

Não há um procedimento de educação que desponte no Surdo uma qualidade de usuário de uma língua oral, isto é, no que diz respeito à importância da fala ou da escrita. Como existem Surdos que se identificam com a língua de sinais, há aqueles que não passam por essa

³ As pessoas portadoras de surdez serão tratadas a partir de agora como Surdo(s), considerando-se sua(s) respectiva(s) individualidade(s).

identificação e esse impasse dissimula, ao que parece, a construção do sujeito Surdo, colocando-o entre duas línguas: a Libras e a Língua Portuguesa.

Educação inclusiva – legislações e propostas

A Educação consubstancia-se como prática social e historicamente construída, que demanda uma formação sólida do professor, com base não somente em pressupostos teóricos, mas em uma atitude de reflexão sistemática de sua prática. O professor assume o papel de facilitador na construção do conhecimento do aluno, tanto na educação regular, como especial, foco deste artigo. (MAZZOTTA, 2001).

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca⁴ estabeleceu que a educação é de vital importância para toda e qualquer criança, tendo o direito garantido pela mesma, independente de sua etnia, classe social ou necessidade especial. Atualmente, a maioria das pessoas com deficiência vem sendo incluída nas escolas – de preferência a de melhor acesso a sua família – que pertence à mesma comunidade em que reside (UNESCO, 1994).

O mencionado episódio foi corroborado no Brasil pela sanção da Lei nº 9.394 de 1996, conhecida como LDBN – Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional. Esta Lei salienta que é de direito a oportunidade de acesso e permanência de todos os alunos em escolas de ensino regular. Havendo crianças com necessidades educacionais especiais, (à escola) lhe serão cedidos os subsídios que forem necessários (BRASIL, 1996).

No entanto, ainda que contemplados por Lei, a conjuntura do aluno Surdo exige mais do que acesso e adequação arquitetural para sua efetiva inclusão. O Surdo é uma pessoa com “*know-how*” puramente visual, pessoas com uma visão de mundo muito singular das que escutam.

Havendo esta percepção de mundo de maneira silenciosa e visualmente muito mais perceptivo, é indiscutível que do mesmo modo apresentará uma cultura diferente, a Cultura Surda, bem como uma língua que se compatibilize com tal cultura, que melhor promulgue essa visão de mundo, ou seja, a visão alcançada com a Língua de Sinais, oficializada no Brasil, pela sanção da Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, como já assinalado.

Atualmente, a proposta educacional bilíngue é considerada a mais adequada para os surdos por respeitar sua especificidade linguística e proporcionar à criança surda o contato com a língua de sinais precocemente, uma vez que esta é sua língua natural e lhe possibilita a

⁴ Reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência, organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO, congregou altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores. A Conferência adoptou a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Acção. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa. <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>, outubro/2014.

aquisição de significados. Dessa forma, a criança é capaz de estruturar sua linguagem interna, por meio de experiências visuais.

O bilinguismo também preconiza o aprendizado da língua oficial do país, no caso o Brasil, a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Porém, a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Portanto, o surdo torna-se bilíngue na medida em que lhe é garantido o direito de acesso às duas línguas, utilizando ambas conforme o contexto comunicativo exigir (LACERDA; LODI, 2009).

A filosofia do bilinguismo representa um grande avanço na educação dos surdos visto que no passado os surdos eram considerados como seres que não podiam ser educáveis, sendo que hoje eles garantem e conquistam espaços. Segundo a legislação vigente, a Libras constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades surdas do Brasil, na qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria (BRASIL, 2002 e BRASIL, 2005a).

Na estrutura gramatical de Libras, os artigos, preposições e conjunções são ausentes e a conjugação verbal também é diferente. O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas é denominado sinais, nas línguas de sinais. Na combinação de cinco parâmetros respectivamente: a configuração da mão, o movimento, a direção, o ponto de articulação e a expressão facial, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos que formam as palavras e estas formam as frases em um contexto. Para conversar, em qualquer língua, não basta conhecer as palavras, é preciso aprender as regras de combinação destas palavras em frases.

Por conseguinte, o bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez; ele defende a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente na comunicação total ou isoladamente no oralismo.

A referida primazia, defendida por muitos autores, tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, na qual para aprender uma língua, bastaria estar imerso em comunidade linguística e receber dela *inputs* linguísticos cruciais. Vale reforçar, que na proposta bilíngue, ainda existe uma falta de consenso quanto à aquisição da segunda língua. Existem autores que defendem o aprendizado da língua de sinais antes do português, devido à diferença estrutural entre ambas. Faz-se necessário problematizar as dificuldades, as tensões, os desafios e os avanços da educação bilíngue para surdos (SANTANA, 2007, p.166).

Quanto às adequações necessárias a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seus artigos 58 e 59 prevê o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular. Portanto, o direito ao Atendimento Educacional Especializado previsto nos artigos da LDBN não substitui o direito à educação oferecida em classe comum da rede regular de ensino.

Assim, para garantir esse atendimento, a rede regular disponibiliza o intérprete educacional e o instrutor de Libras para os alunos que ainda não adquiriram a língua de sinais. A recente promulgação da lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais é um passo que com certeza irá contribuir de forma positiva para a ampliação e a qualificação deste profissional (BRASIL, 2006 e BRASIL, 2010).

Dessa forma, o aluno surdo poderá ser atendido pelo intérprete, pelo instrutor surdo e pelo professor de português, na tentativa da efetivação de uma prática bilíngue. Entre as filosofias

educacionais, há uma tendência mundial pela proposta bilíngue, exatamente por respeitar a especificidade linguística dos surdos.

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e como segunda língua, a língua oficial de seu país (SANTANA, 2007, p. 90).

O grande problema enfrentado está na aquisição da Libras como primeira língua. Visto que a maioria dos surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes, os mesmos não têm a língua de sinais como materna e sim a língua oral-auditiva. É justamente esse o grande entrave que a proposta bilíngue enfrenta em todo o Brasil, que é a questão da língua materna. Parte-se de uma condição ideal, para justificar a relevância do bilinguismo, na prática (GOLDFELD, 2002).

Os educandos surdos chegam às escolas sem nenhuma comunicação eficaz. E o que deveria ter acontecido de forma natural e espontânea, a aquisição da primeira língua, no momento que ingressa na escola, ele ainda necessita se apropriar de uma língua, a qual deveria estar em contato desde o nascimento. Por isso, os educandos surdos, filhos de pais surdos não enfrentam tantas dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Pelo fato de terem desenvolvido a língua de sinais como língua materna e se comunicarem de forma eficiente, basta apenas a presença do intérprete de Libras para que ele se aproprie dos conhecimentos desenvolvidos na escola.

O aprendizado da Libras tardiamente gera outro problema, relacionado à função do intérprete educacional na escola, que é justamente a sua não participação no processo ensino-aprendizagem. (GOLDFELD, 2002).

Professor - intérprete de libras - instrutor de surdos

Pode-se dizer que para a efetivação da proposta bilíngue é indispensável a presença do instrutor surdo e do tradutor-intérprete de Libras no âmbito educacional. Mas para exercer essa função, ele precisa entender a diversidade cultural e linguística do Surdo, dando suporte ao professor. Esse tradutor deve também colaborar no processo de comunicação entre família e escola, assim como buscar junto ao instrutor surdo, o conhecimento do vocabulário desconhecido pelo educando e atuar de forma neutra na relação professor-instrutor-aluno, sendo apenas um mediador. Mas, na prática, o intérprete educacional muitas vezes assume uma tarefa que não lhe cabe enquanto profissional, que é a de ensinar o aluno surdo.

A participação de surdos nas discussões sociais representou a chave para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Outro elemento fundamental neste processo é o reconhecimento da língua de sinais em cada país. À medida que a língua de sinais do país, passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico. Assim, conseqüentemente, as instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional intérprete da língua de sinais. (QUADROS, 2003, p. 13).

A referida lei sobre o intérprete de Libras representa um avanço no processo de valorização, de formação e reconhecimento deste profissional, tão importante para a sociedade. No seu artigo 6º são definidas as atribuições do intérprete, entre elas temos:

Estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa. Outra atribuição é interpretar as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2010a).

A legislação vigente exige que todos os sistemas educacionais devam garantir nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de licenciaturas, a inclusão de Libras como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por ser uma lei recente, o mercado começa a demonstrar a carência do profissional intérprete habilitado para exercer tanto a interpretação, quanto de professores para exercer o ensino da língua de sinais nas instituições.

É possível que, com a regulamentação do profissional intérprete, pela lei nº 12.319, o mesmo possa avançar na construção de sua identidade profissional como aquele que faz a mediação entre o surdo e o professor ou o aluno ouvinte, de forma que possa contribuir para a efetivação de papéis definidos no contexto educacional em prol do desenvolvimento de todos os alunos (BRASIL, 2010a).

Aspectos da língua de sinais

O anseio de linguagem oral é intrínseco à raça humana, apesar de existir muitas espécies de animais que têm a predisposição da fala. Entretanto, o homem tem o convívio social, de modo típico, com a utilização da linguagem oral como umas das formas de expressão.

A linguagem de sinais é reconhecida como uma língua, uma vez que possui gramática e evolução particular e devido a sua utilização, principalmente, de pessoas surdas, possibilitando assim, o convívio e entendimento, como normal, entre duas pessoas, mesmo sendo uma ouvinte e outra surda. Na ausência da linguagem de sinais, essas pessoas estariam impedidas de estabelecer uma comunicação (GOLDFELD, 2002).

Nesse contexto, a pessoa surda pode ser considerada como diferente, devido à utilização da língua de sinais, todavia não menos capacitada. A pessoa surda compõe uma classe social, atrelada a uma história, com lutas e principalmente por sua língua (MARTINS, 2004).

Os Surdos como cidadãos, possuidores de identidade peculiar e formadores de ideologia política, por meio da percepção das relações, debatem e aplicam-se para alcançar um lugar perante a sociedade. Contudo, na sociedade atual e pelo entendimento linguístico e antropológico, há a concepção onde todos os indivíduos têm que ser iguais, instituindo classificações padrões, seja para beleza, etnia, economia etc.. As classificações transformam-se em preconceito ou aceitação em relação aos Surdos, onde os mesmos tentam compreender e solver as adversidades (MARTINS, 2004). Embora haja avanços, a língua de sinais ainda não tem o mérito que necessita receber da sociedade.

À pessoa ouvinte é difícil mensurar a importância e a funcionalidade da língua de sinais. Ainda há um não entendimento sobre a cultura e o universo dos Surdos, para quem não domina a língua de sinais. É verdade que cada país tem a sua língua de sinais, mas podem-se notar características em comum nas línguas de sinais, como: não são distintas das línguas orais, quando se especifica a atribuição dos significados; de acordo com a história há alteração nessa língua (dinâmica da língua); os sinais alteram de uma língua para outra, assinalando

para o mesmo sentido, por fim, organizam-se por uma estrutura funcional, inovadora e aberta (QUADROS, 1997).

A língua de sinais é compreendida como um efeito histórico-social das comunidades surdas diferentemente das ouvintes, porquanto é gestual-visual. De acordo com o Dicionário de Libras, a língua de sinais possui sinais gestuais que podem expressar não somente letras, mas sim uma palavra toda, ou até mesmo frases inteiras, onde sempre são ponderados cinco princípios: o ponto de articulação; a orientação das mãos; a configuração das mãos; os movimentos e expressões faciais e corporais. Há também sintaxe própria. Não é padronizada universalmente, mas sim, cada país tem sua variação linguística. Possui dialetos e mesmo variações dentro da mesma cidade. Tem-se que observar da mesma forma as características da língua de sinais, na sua percepção básica, a influência da pluralidade cultural que fazem parte de qualquer língua humana (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006).

Outra característica admirável da língua de sinais, que deve ser prezada, é sua perspectiva de variar com o passar do tempo. Todas as línguas existentes têm um preâmbulo, um desenvolvimento, uma maneira retrógrada que se amplia com o passar dos tempos. A língua de sinais também não foi divergente. Como qualquer outra língua, sofre ações extrínsecas, variando o idioma, favorecendo uma adaptação diante dos tempos contemporâneos, permitindo-se, inteiramente, certo dinamismo linguístico. Tal sistema não pode ser impossibilitado, é voluntário, uma vez que estão adjuntas as particularidades da cultura humana.

Os seres humanos, sendo pensantes, tornam-se dinâmicos, desde específicos comportamentos e condutas. Essa especificidade dos humanos é empregada de modo visual em nossa cultura e, como as línguas podem ser consideradas fragmentos da cultura de uma sociedade, não se tornam inertes, mas variam de acordo com as influências humanas, sendo, pois, um elemento cultural vivo. As que não variam, cessam-se na obsolescência, firmando-se como línguas mortas, isto é, arcaicas (LOGMAN, 2007).

O desenvolvimento de reestruturação e transformação pelo qual passam as línguas utilizadas pelos ouvintes, também sucede com a língua de sinais. Não obstante, o que diversifica esse desenvolvimento de mudanças pelas quais as outras línguas passam em simetria à língua de sinais, é o episódio de ela sofrer por variações muitas vezes feitas por meio de pesquisas acadêmicas, como método de remodelação dos sinais. Isso é exclusivamente mais uma singularidade que se agrega a outras atinentes no estudo das línguas de sinais.

Neste momento, a língua de sinais, ganha parâmetros para a sua constituição e uso. De acordo com o norte-americano Stokoe (1960), que primeiro delimitou os três princípios para a composição dos sinais, conforme se apresentam no quadro nº 1.

Quadro 2 – Princípios para composição dos sinais que abrangem a Língua de Sinais por Willian Stokoe.

<i>Tabulação</i> → Princípio que determina o local do corpo onde o sinal devesse ocorrer;
<i>Designação</i> → Princípio para a configuração da mão que vai relacionar-se com um local determinado nesse corpo;
<i>Signação</i> → Princípio para o movimento que o(s) designante(s) fará(ão), em relação a uma dada tabulação.”

Fonte: Ciccone (1996, p. 98).

Formação do docente e o atendimento educacional inclusivo de surdos

Sabe-se que ensinar é uma tarefa que envolve, principalmente, conhecimento acerca de como se dá o processo de ensino/aprendizagem, domínio do conhecimento a ser socializado, competência técnico-pedagógica, planejamento, intencionalidade pedagógica, competência para perceber e atender às especificidades educacionais dos alunos. Sendo assim, para atender a estes pressupostos, busca-se analisar a realidade e o preparo dos docentes perante o atendimento educacional inclusivo de surdos.

As pesquisas e discussões sobre o desempenho dos professores, presentes nos meios educacionais, evidenciam a busca constante de respostas às questões que cotidianamente lhes são colocadas. A formação docente, quando associada à problemática da inclusão educativa, tem alimentado esse debate.

O professor assume o papel de facilitador na construção do conhecimento do aluno, tanto na educação regular como na especial. Portanto, todo professor deve apresentar uma formação teórica e prática para a compreensão dos princípios que norteiam seus trabalhos e, assim, construir sua prática pedagógica. O professor deve ser preparado para atender o desenvolvimento dos seus alunos, o ritmo de aprendizagem de cada um e ter clareza de que o papel do docente é educar e oferecer desenvolvimento a todos.

Nesse sentido, é destacada a importância de se realizar a avaliação educativa como um processo contínuo e permanente no estudo das particularidades positivas e negativas dos alunos, a fim de desenvolver mecanismos de organização de estratégias, empregando procedimentos metodológicos diferentes para o grupo, com as diversidades dos alunos que compõem a sala de aula e/ou para o aluno individualmente, atendendo as necessidades individuais, para superar assim, suas dificuldades.

Deste modo, acredita-se não ser possível pensar a formação de professores para alunos surdos de forma isolada; ao contrário, importa considerá-la integrada à formação do professor em geral e, portanto, sujeita às discussões que ocorrem nas várias esferas da sociedade. Essas discussões não isolam a educação especial da educação geral. E sim o oposto, pois buscam uma nova institucionalização para a formação do professor e um novo papel para o Estado e a sociedade civil em face da realidade estabelecida.

Por conseguinte, a formação do professor tem sido discutida em todas as áreas da educação brasileira como uma consequência do fracasso do alunado nos diversos níveis de ensino. Segundo Thomas (2009), tendo em vista que o docente é o profissional que permanece maior tempo com o aluno especial, preparar o professor para ensinar a todos os alunos, com ou sem deficiência, sem praticar nenhum tipo de exclusão dentro da sala de aula, ainda é um grande desafio a ser superado.

Segundo essa mesma autora, atualmente a situação da formação e a preparação do professor continuam com muitas lacunas, como, por exemplo, em cursos que formam professores em nível superior com propostas curriculares que contemplam de forma mínima a educação na perspectiva da diversidade e da inclusão.

[...] a necessidade de que profissionais que atuam em Educação especial ampliem a compreensão da realidade educacional brasileira, uma vez que grande parte das dificuldades encontradas na formação e na prática refletem problemas que atingem a educação com um todo. Essa compreensão também possibilita intervenções mais seguras e afetivas na luta contra a exclusão escolar e social. (NUNES SOBRINHO *et al.*, 2002, p. 98-99).

Várias pesquisas sobre a atuação do professor em relação à educação inclusiva vêm demonstrando que os professores do ensino regular possuem preparo mínimo para trabalhar

com crianças que apresentem deficiências evidentes; mas, por outro lado, grande parte dos professores do ensino especial tem contribuído muito pouco com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem. (SARTORETTO, 2011; LEÃO, 2004; VITALLIANO, 2007).

Acrescido a essa carência e a esse descompasso, ainda se deve considerar o fato da contribuição e do preparo do ambiente escolar para esta realidade, para o qual ainda se tem muito a trabalhar. No entanto, também se observa uma evolução na preocupação/dedicação dos profissionais em docência em buscar suprir suas necessidades teórico-práticas, por intermédio da educação continuada, como, cursos de reciclagem, especializações, oficinas, congressos, dentre tantas formas variadas de formação e qualificação. Em decorrência, ficam enriquecidos os questionamentos, as sugestões e as reflexões sobre a nova realidade das salas de aula, da escola e das comunidades educativas mais amplas.

Programas de formação inicial ou continuada devem oferecer aos professores que ensinam em classes comuns, oportunidade de apropriação de conteúdos e competências necessárias para um trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas classes. (CARVALHO, 2007, p.66).

Assim sendo, a formação do educador, que tem como preocupação essas questões, deve compreender a história dos sujeitos surdos, as restrições sociais, familiares e escolares a que sempre foram submetidos, os nexos políticos com a sociedade e as formas de constituição do saber escolar, resgatando a educação como um bem social e um instrumento para sair-se da condição marginal e fundamentada no “direito de todos” de terem acesso a um ensino de qualidade.

É visível, no que diz respeito ao trabalho com o aluno surdo, a opção da escola pela filosofia oralista. O que impressiona é a falta de questionamento em relação à existência de outros métodos para a educação dos portadores de deficiência auditiva e o pensamento “sobre o fato de que, se todos falam”, esses estudantes têm de praticar a fala também. (CARVALHO, 2007).

Constata-se que o oralismo seria o maior obstáculo na educação de surdos, além de ser um método ineficaz para sua aprendizagem, obrigava-os apenas a copiar, o que provocava uma desvantagem em relação ao aluno ouvinte.

O método tornou-se um entrave para a comunicação com professores e colegas ouvintes, pois o surdo encontra dificuldades para manifestar sua cultura e para se expressar. Esse, para o autor, não é fracasso do surdo, é fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado (SKLIAR, 1998, p. 18).

Também pode ser citado como obstáculo a partir de uma investigação sobre os serviços prestados aos surdos, que o atendimento especializado não era muito frequente. Sobrecarrega-se, assim, o estudante surdo que passa mais tempo, muitas vezes em horário contrário da aula, para ter o atendimento educacional especializado. Ainda há o fato de que, quando disponíveis, as salas de aulas especializadas deixavam de ser aproveitadas ao seu máximo.

Sugestões estratégicas para a educação de surdos

Pode ser possível conseguir um intérprete/professor de linguagem de sinais que venha à escola com regularidade. Adultos surdos podem ser usados como voluntários na sala de aula

para dar apoio à criança surda e facilitar a comunicação entre a criança, o professor e os colegas.

O profissional tem que estar em uma busca constante para se atualizar quanto aos estudos sobre as línguas de sinais, tendo referência para desenvolver novas práticas educativas, podendo também introduzir mais práticas pedagógicas visuais.

Conseguir junto à Secretaria de Educação a diminuição do número de alunos na sala e um educador auxiliar.

Buscar soluções conjuntas, com os demais professores e gestores, é o melhor caminho. Assim a escola pode obter os materiais necessários e cursos de formação junto à secretária de Educação, ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou a outras entidades da área que existam na cidade.

Estabelecer uma troca de informações diária. Sempre que surgir uma dúvida ou necessidade em sala, levar para o responsável pela educação especializada e, juntos pensar em soluções, desta forma o progresso da criança se intensifica e a avaliação se aprimora.

A tecnologia pode ser uma grande parceira no processo de inclusão. Se planejada conjuntamente entre o professor e o responsável pela educação especial, de acordo com as necessidades de cada aluno, ela amplia a possibilidade de ele realizar as atividades propostas em sala.

E principalmente conhecer bem o aluno, outra ação igualmente importante é envolver os demais professores e funcionários da escola, além dos colegas de classe, em ações que ajudem a se organizar. Com a atenção de todos, é mais fácil a inclusão na rotina diária.

Abrir as portas da escola para o diálogo é o primeiro passo para diminuir a resistência inicial dos pais. Em encontros periódicos com os pais, o professor de classe comum e o professor especializado, expor como são definidos os conteúdos a serem trabalhados e de que forma isso vai ser feito.

Verifica-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas como ponto positivo é possível citar o enriquecimento que será levado às salas de aula com uma educação inclusiva eficaz.

Considerações finais

Este artigo vem apoiar a integração ou a noção da escola inclusiva, entendendo que a integração depende de uma comunidade que esteja preparada para conviver e aceitar aqueles que são diferentes. Integração é um processo dinâmico que possibilita ao surdo interagir, conviver e comunicar-se com outras pessoas. Essa integração pressupõe atitudes de cooperação e reciprocidade e evolui de acordo com as tendências internacionais e nacionais. O processo de integração significa oferecer aos surdos modos e condições de vida junto ao restante da sociedade.

Para compreender melhor esta questão, é necessário considerar alguns dos principais eixos do paradigma da inclusão e do bilinguismo. Talvez o mais importante a ser considerado, inicialmente, é que ambos os movimentos têm por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade social, ou seja, criar condições para que as pessoas, em suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir do convívio social.

O caminho da inclusão, para Aranha (2000), só pode ser percorrido tendo por base o princípio da igualdade social, isto é, a igualdade de direitos e de oportunidades na pluralidade social. Esse princípio é imprescindível para a organização de uma sociedade democrática que

preconiza a garantia dos direitos sociais e trabalhistas de todos seus cidadãos. Na democracia moderna tendem a desaparecer as discriminações, propalando-se, na diversidade social, a equivalência cultural, sexual, religiosa, censitária, racial e ideológica.

É preciso considerar que o treinamento auditivo constitui, com a leitura labial, elemento valioso na educação de crianças surdas. Deve-se aproveitar ao máximo a audição residual da criança para que ela possa ouvir os sons naturais da fala e desenvolver a linguagem mais facilmente, mediante o treinamento auditivo e o uso da prótese auricular, durante as aulas e para os fins de comunicação social.

A aplicação precoce da prótese individual e do equipamento eletrônico de aula torna-se indispensável aos fins da estimulação acústica precoce do pequeno surdo. Com os progressos da eletrônica, as possibilidades são promissoras para as crianças que dispõem de resíduos auditivos, por mais escassos que sejam. Deverão ser aproveitados para melhorar a entonação e a modulação da voz, bem como a articulação e o ritmo da fala (*feedback* auditivo), tornando-a mais compreensível às pessoas que se comunicam com a criança. A capacidade residual, bem trabalhada, deverá proporcionar maior rendimento à aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, melhorando a qualidade acústica da voz.

Pode-se concluir, portanto, que no programa educativo destinado à criança surda não seria aconselhável formular um plano de trabalho atendendo exclusivamente ao problema específico da surdez. Além do ensino fundamental da linguagem e dos recursos técnicos eletrônicos hoje utilizados para proporcionar melhores resultados pedagógicos, a educação integral torna-se indispensável à criança surda pela necessidade de se utilizar todo o seu potencial fisiopsicológico, visando à sua mais perfeita adaptação intelectual e social, já que é ainda frequente, hoje em dia, encontrarmos alunos com necessidades educativas especiais sem qualquer tipo de apoio.

É dever da escola fornecer condições para estas crianças, surgindo, assim, uma “nova realidade”, onde esses alunos deverão, sempre que possível, serem educados na classe regular. Pela mediação do contato direto com a experiência cotidiana, é possível afirmar que as mudanças necessárias exigirão tempo, pois, quando algum fato novo surge, muda o equilíbrio conquistado, principalmente no sistema educacional. Certamente virão as dificuldades e resistências. Porém, não se pode deixar de analisar e expor estas questões para uma profunda reflexão. Também não se deve deixar de lutar pelas atitudes consideradas corretas, apenas por ser difícil de serem conquistadas.

É preciso reconhecer, *a priori*, que **inserir** o Surdo é colocá-lo em sala de aula regular, mas **integrá-lo** é permitir que ele (con)viva com seus semelhantes, usando dos recursos pessoais que possa deter e dos recursos materiais que o entorno lhe oferece. Afinal, a vida vale a pena enquanto há ideais a serem conquistados.

ABSTRACT: The education of deaf children was based on the perspectives of oral language acquisition as an essential requirement for their integration into society. Hearing loss affects both the reception of language as in its production. Because language interferes in practically all dimensions of development, the inability to hear and speak is a critical deficiency, which can hinder academic and social adjustment. This article aims to show the reality of deaf children who have difficulties and challenges in education. Although the special needs school are broad and diverse, the current National Policy on Special Education points to a definition of priorities in relation to specialized services to be offered at school for deaf students who to need. It requires learning resources and educational methodology specific that became possible through Law 12436 of 24 /04/02 recognizing Pounds as the official language of the

deaf community, another important step was taken in 2010, about the professionalization of sign language interpreter, which was the enactment of Law 12319 of 01/09/10, which regulates the profession of the translator and interpreter of pounds. This law represents a step forward in the process of recovery, training and Professional recognition of this, so important to society, it is essential that you are also guaranteed the development of every child so that it can build for yourself their knowledge, understanding and develop. This research can greatly help this work, which through many previous studies, tends to grow more and more, causing the child to grow socially and feel included in the world.

Keywords: Deafness. Inclusion. Education.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. Educação especial: temas atuais. 1. ed. Marília: Marília. **Unesp Publicações**, 2000. v. 1. 179 p. p.1-9.
- BALIEIRO, C. R. O. **Deficiente auditivo e a escola** - relato de algumas experiências. 1989. 141 p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Faculdade de Fonoaudiologia. São Paulo, 1989.
- BORGES, B. C. B. e OTANI, B. H. Triagem Auditiva Neonatal Universal. **Arq. Int. Otorrinolaringol.** v.10, n.1, p. 28-34. 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. **Diário Oficial da União, Brasília, 03 set. 2010.**
- _____. Ministério da Educação. **Lei 12.319 de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União, Brasília, 02 de set. de 2010.**
- _____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** Coord.: SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 2005 (a).**
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 2005 (b).**
- _____. Ministério da Justiça. **Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. de 2000.**

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União, 25 de abr. de 2000.**

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 1996.**

CALDAS NETO, S.; MELLO JUNIOR, J. F. de; MARTINS, R. H. G.; COSTA, S.S. **O tratado de Otorrinolaringologia e cirurgia cérvico-facial.** 2. ed. São Paulo-SP: Roca. 2011.

CAPOVILLA, F. C. e RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Trilingue da Língua Brasileira de Sinais.** 3. ed, vol. 1 Sinais de A a L – São Paulo: EDUSP, 2006.

CARVALHO NETO, L. V. **Pequeno panorama da inclusão de alunos surdos na rede municipal e estadual do ensino fundamental das escolas de presidente prudente.** 2007. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/tcc_luiz_v_de_c_netto.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2013.

CICCONE, M. **Comunicação total:** introdução, estratégias e pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COMITÊ BRASILEIRO SOBRE PERDAS AUDITIVAS NA INFÂNCIA (CBPAI). **1ª Recomendação - período neonatal.** Correios da SBP. ano 7. jan/mar 2007.

FÁVERO, E. A. **Direito das pessoas com deficiência:** garantia de igualdade na diversidade. Ed. WVA. Rio de Janeiro. 342 p. 2004.

FERRARI, D. e BEVILACQUA, M. C. **Procedimentos diagnósticos na avaliação audiológica infantil.** Universidade de São Paulo. Bauru: Hospital de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Lábio-Palatais – HPRLLP. 1997. 377 p.

FERREIRA, L. P. et al., **Tratado de fonoaudiologia.** São Paulo: Roca; 2004.

FONSECA, V. **Insucesso escolar-** Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Portugal-Lisboa: Âncora, 1999.

GÂMBARO, J. C. **Caderno pedagógico orientações pedagógicas para a prática do professor na inclusão do aluno com necessidades educativas especiais/deficiências auditivas.** Universidade Federal do Paraná - UFPR Curitiba: UFPR. 2007.

GARCIA, C. F. D.; ISAAC, M. L. e OLIVEIRA, J. A. A. Emissão otoacústica evocada transitória: instrumento para detecção precoce de alterações auditivas em recém-nascidos a termo e pré-termo. **Rev. Bras. Otorrinolaringologia.** v. 68, p.344-52. 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002. 42p.

GOMES. C. A. V. (2000). A audição e a surdez. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Atenção à Pessoa com Deficiência. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP Marília. **In: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o**

atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Coord.: SEESP/MEC-Secretaria de Educação. Brasília. 2006, cap. 1, p. 15 – 17.

HONORA M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. Ciranda Cultural, 2009.

HUTZLER, C. R. Os surdos: linguagem, etnia e luta. **Anais do seminário: Nordeste, o que Há de Novo?** Natal-RN. ed. UFRN, 1988, p. 125.

ISAAC, M. L. e MANFREDI, A. K. S. **Diagnóstico precoce da surdez na infância.** Faculdade e Hospital das Clínicas de Medicina: Ribeirão Preto-USP. 2005. v. 38, n.3/4. p. 235-244.

JUÁREZ, A. Intervenção Fonoaudiológica na Surdez Infantil. *In.* C. PEÑA (org.), J. **Manual de Fonoaudiologia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p 190-231.

LACERDA, C. B. F. e LODI, A. C. B. (org.). **Uma escola duas línguas - letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

LEÃO, A. M. C. (2004). **O processo de inclusão:** a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. Acesso em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2004-11-19T07:49:43Z-235/Publico/DissAMCL.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2013.

LEWIS, D. R. As habilidades auditivas do recém-nascido e a triagem auditiva neonatal. *In:* ANDRADE, C. R. F. **Fonoaudiologia em berçário normal e de risco.** São Paulo: Lovise; 1996, p. 45-64.

LIDÉN, G, e KANKKUNEN, A. Visual reinforcement audiometry. **Acta Otolaryngology.** v. 67, n.2 p. 281-292. 1969.

LIMA, D. M. C. *et al.* Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.] **Dificuldades de comunicação e sinalização: Surdez.** 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Educação infantil saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed., Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006.

LIMEIRA DE SÁ, N. R.. Identidades surdas: os estudos surdos. **Rev. FENEIS.** v. 26, p. 8, jul. 2002.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Ed. Universidade Federal do Amazonas, 2002.

LOGMAN, L. V. **Memórias de surdos.** Recife-PE: Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, 2007.

MACHADO, S. F. **Processamento auditivo uma nova abordagem.** São Paulo: Plexus. 2003. p 19-23.

MARTINS, A. L. B. **Identidades surdas no processo de identificação linguística: o entremeio de duas línguas.** Uberlândia-MG, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez Editor, 2001

NUNES SOBRINHO, F de P., et al. Humanização do posto de trabalho do docente: uma alternativa ergonômica na inclusão educacional In: NUNES SOBRINHO, F. P. (org). **Inclusão educacional - pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão. 2002.

PAIVA, S. A. **Os sinais identificadores na cultura Surda.** Monografia do curso de Especialização em Educação Especial: Deficiência Auditiva. Faculdade Santa Helena. Recife-PE, 135 p. 2009.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos.** Florianópolis-SC: Universidade de Santa Catarina (UFSC), 2008.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Linguística aplicada à língua de sinais brasileira.** Porto Alegre: Artemed. 2003. (no prelo).

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre-RS. Artes Médicas, 1997.

RINALDI, G. *et al.* **Educação especial deficiência auditiva Série Atualidades Pedagógicas.** Brasil, Secretaria de Educação Especial - Deficiência Auditiva – MEC. Brasília, DF. 1997. 38 p.

RUSSO, I. C. P. e SANTOS, T.M.dos. **Audiologia infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 232 p.

SANCHES, Carlos M. **La increíble y triste historia de la sordera.** Venezuela, 1990.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** 3. ed. São Paulo: Plexus, 272 p.2007.

SARTORETTO, M. L. (2011). **Os fundamentos da educação inclusiva.** Disponível em: <http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SILVA, I. R. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in) visibilização da diferença e da “deficiência”** [Tese de Doutorado], Campinas: Instituto de Estudos de Linguagem – UNICAMP; 2005.

SILVA, L. P. **Manual de orientação de práticas interventivas no contexto educacional para professores do ensino fundamental. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.** Mandirituba. 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1121-2.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos na Educação: Problematizando a Normalidade. *In*: SKLIAR, C. (org). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre-RS: Mediação. 1998, cap. 1, p. 18.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**. Reedição. Silver Spring, Maryland: Linstok Press, 1960.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. Brasília. [Tese de Doutorado], Brasília. Universidade de Brasília – UNB, 2000.

THOMAS, A. da S. Narrar à docência e a educação de surdos: experiências compartilhadas em espaços presenciais e virtuais. *In*: VI Congresso Internacional de Educação/UNISINOS - **Educação e Tecnologias**: sujeitos (des)conectados. São Leopoldo: Casa Leiria, 2009. p. 1 - 15.

TUNES, E., TACCA, M. C. V. R. e BARTHOLO JR, R., S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VERSOLATTO-CAVANAUGH, M. C.; NOVAES, C. A. C.; MARTINEZ, M. A. N. S.; MENDES, B. de C. A. Audiometria de reforço visual em crianças de cinco a nove meses de idade: repercussões do desenvolvimento sensorio. São Paulo: **Distúrb. Comun.** v. 21, n. 2, p. 207-217, Ago. 2009.

VIEIRA, A. B. C.; MACEDO, L. R. de e GONÇALVES, D. U. O diagnostico da perda auditiva na infância. *In*: **Pediatria**. São Paulo. v. 29, n. 1, p. 43-49. Fall 2007.

VITALIANO, C. R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2007, v.13, n.3, p.399-414. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>>. Acesso em: 12 nov.2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação** – necessidades educativas especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca-ESP, 1994.