

CURSO DE PEDAGOGIA

Sheyla Rocha Machado

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Itaberaí-Go

2019

Sheyla Rocha Machado

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Itaberaí, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da professora Sônia Helena Carneiro Pinto.

Itaberaí-Go

2019

Sheyla Rocha Machado

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no dia ____/____/2019 como requisito parcial à conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Itaberaí.

Banca Examinadora

Profº Esp. Sônia Helena Carneiro Pinto

Profº Me. Neuzimar do Couto Freitas

Profº Esp. Rita de Cassia da Silva

DEDICATÓRIA

A Deus pelo dom da vida, por estar sempre presente em todos os momentos da minha vida, me fortalecendo diante dos obstáculos. Sei que sua ajuda nada seria possível. A minha família, pelo afeto, paciência, compreensão e apoio. Ao meu esposo que por muitas das vezes me viu chorar, a minha filha, que mesmo tão pequenina sempre estava ali me dando aquele abraço maravilhoso. Vocês são minha base, obrigada por tudo.

AGRADECIMENTOS

À minha família, amigos que tiveram muita paciência comigo, e principalmente, a professora Sônia, minha orientadora, que pelos conselhos durante o processo de construção do meu TCC. Muito obrigado a todos. De coração.

ΕΠÍΓΡΑΦΕ

No paraíso eu vou ouvir  (BEETHOVEN)

RESUMO

Este trabalho procura abordar sobre um tema que vem preocupando os educadores, a inclusão do deficiente auditivo na educação infantil enfatizando a atuação do professor na mesma. Muito tem se debatido sobre inclusão na área educacional e, neste contexto a educação da pessoa com deficiência auditiva. É de grande importância a colaboração do professor nessa luta contra a desigualdade, mas infelizmente nem todos tem o conhecimento necessário para receber alunos com esse tipo de deficiência. É notório que os professores ainda não se encontram preparados para atender ao aluno com deficiência auditiva, as dificuldades mais frequentes dizem respeito à comunicação e ao processo de ensino e aprendizagem. A inclusão veio justamente ampliar as possibilidades para construir uma sociedade mais justa, dando oportunidades para todos, de ocuparem os seus espaços, buscando conquistar sua autonomia. A deficiência auditiva traz prejuízos não só na linguagem, mas na área educacional, na sua potencialidade e na sua integração na vida social. É necessário ao professor valorizar as singularidades de cada criança, desta forma o aluno deficiente auditivo terá respeitadas suas características pessoais, bem como seu ritmo de aprendizagem. Buscou-se no presente trabalho enfatizar a atuação do professor especificamente na educação infantil, no processo de inclusão das crianças com deficiência auditiva, analisando a necessidade de uma orientação específica para esta etapa da vida da criança. O trabalho traz uma revisão bibliográfica, no qual se buscou ampliar as informações referentes ao tema estudado, para obtenção de uma base conceitual adequada. Também foi feito um estudo de caso, para conhecer a rotina de um aluno e a realidade da sua professora trabalhando em uma sala regular de ensino, procura mostrar a importância que a professora tem na formação inclusiva de uma criança com deficiência auditiva considerando suas limitações.

ABSTRACT

This work seeks to address on a topic that is worrying educators, including the hearing impaired in early childhood education emphasizing the role of the teacher in it. Much has been debated about inclusion in education and in this regard the education of the hearing impaired person. It is of great importance teacher collaboration in the struggle against inequality, but unfortunately not everyone has the knowledge to receive students with such disabilities. It is clear that teachers are not yet prepared to meet the student with hearing loss, the most frequent difficulties relate to communication and the process of teaching and learning. The inclusion came just extend the possibilities to build a fairer society, providing opportunities for everyone to occupy their spaces, seeking to conquer their autonomy. Hearing loss causes damage not only in language but in education, in its potential and its integration in social life. It is necessary to enhance teacher singularities of each child, so that the deaf student will have met their personal characteristics and their pace of learning. Sought in the present study emphasize the role of the teacher in early childhood education specifically, the process of inclusion of children with hearing loss, considering the need for specific guidance for this stage of a child's life. The paper presents a literature review, in which we sought to extend the information related to the subject studied, to obtain an adequate conceptual basis. Was also made a case study, to know the routine of a student and the reality of his teacher working in a regular classroom teaching, tries to show the importance that the teacher plays in shaping inclusive of a child with hearing impairment considering its limitations.

Sumário

Introdução.....	9
CAPÍTULO I - A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
1.1 Histórico da inclusão.....	11
1.2 Aspectos legais	12
1.3 A inclusão do deficiente auditivo no Brasil.....	14
CAPÍTULO II - DEFICIÊNCIA AUDITIVA E EDUCAÇÃO	18
2.2 Principais causas da deficiência auditiva	19
2.3 Prejuízos na aquisição da linguagem.....	20
2.4 Educação: Sala de aula – Educação infantil	21
2.5 Critérios a serem trabalhados.....	23
CAPÍTULO III - DIREITOS DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
3.1 Relação entre professor e aluno.....	27
3.2 Estratégias de educação para o aluno surdo	29
3.3 Recursos pedagógicos acessíveis	31
3.4 Produção da escrita	31
3.5 Acesso a leitura	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35

Introdução

O acesso à educação é um direito humano fundamental que foi adquirido ao longo da história, mostrando-se uma conquista às pessoas. Contudo, a mesma ainda apresenta significativas limitações, a exemplo da inclusão da criança com deficiência auditiva em uma sala regular, que trata-se de um tema muito discutido, polêmico e bastante preocupante. Isso porque a inclusão, nesse âmbito, é um processo não aceito por todos e, por isso, é preciso encará-la não como obstáculo, mas como uma oportunidade de compreender as diferenças que atuam a favor dos excluídos, ampliando as possibilidades de construir uma sociedade mais justa. Para tornar isso possível, faz-se necessário reconhecer e considerar a diversidade dos alunos que compõem uma sala, aceitando-a, valorizando-a e entendendo suas limitações e potencialidades.

Isso pode ser corroborado pelo que afirmam Barbosa e Amorim (2008), ao citarem que o tema da inclusão de crianças com deficiência tem sido amplamente discutido, dando ênfase ao respeito que se deve ter em relação à diversidade e participação de todos, seja em que área for, inclusive a dos surdos que, assim como outras pessoas, devem integrar-se à sociedade, bem como incluí-los em escolas de ensino regular. A discussão gira entorno dos vários paradigmas existentes que idealizam a educação de pessoas com necessidades especiais, principalmente as com deficiência auditiva.

Há, inclusive, amparo legal para dar oportunidade às crianças surdas, no âmbito escolar, como expõe Fávero (2007, p. 39), ao citar que “a constatação de que nossa Constituição adota princípios e regras afinadas com a chamada inclusão é importantíssimo porque traz consequências práticas na defesa de direitos sociais e individuais indisponíveis”.

Ressalta-se, contudo, que ainda há considerável distância entre o respaldo legal e a realidade dessas pessoas, inclusive no que concerne ao professor – e sua atuação – como agente de transformação. É, nesse contexto, que o presente estudo objetivou abordar a inclusão da criança com deficiência auditiva na Educação Infantil, considerando que a atuação do professor, quando voltada às crianças

surdas, deve ter por base suas inquietações e expectativas entorno das dificuldades e limitações que as mesmas impõem.

A justificativa para tal abordagem baseia-se no fato de que a surdez afeta os processos de aquisição da linguagem, refletindo em outras dimensões do desenvolvimento, especialmente a da aprendizagem, que ocorre aproximadamente aos três anos de idade – período este em que as crianças estão mais propícias ao aprendizado. Nesse sentido, as escolas de Educação Infantil tornam-se ambientes enriquecedores de oportunidades e estímulos que favorecem a socialização e, conseqüentemente, de ótimo desenvolvimento psíquico e linguístico da criança com deficiência auditiva, motivo pelo qual o professor mostra-se relevante, já que não apenas uma transformação na metodologia com que direciona suas atividades aos alunos lhe é necessária, como também lhe requer uma adaptação diante das possibilidades da criança surda, suscitando-lhe mudanças nos meios educacionais para incluir os que têm dificuldade.

Para atender ao proposto, o presente estudo baseou-se numa pesquisa bibliográfica, pela qual se buscou ampliar as informações referentes ao tema e, com isso, obter uma base conceitual necessária. Para a explanação do tema escolhido, o estudo divide-se em três capítulos.

O primeiro trata do histórico da inclusão, bem como seus aspectos legais e a inclusão do deficiente auditivo no Brasil, enquanto que o segundo traz considerações concernentes à deficiência auditiva, especificando suas principais causas e prejuízos na aquisição da linguagem e, ainda, o processo de educação dentro da sala de aula. O terceiro capítulo, por sua vez, refere-se à descrição dos direitos da criança com necessidades especiais na Educação Infantil, a forma com que ocorre o processo de aprendizagem no ambiente escolar, como se dá seu acolhimento, os critérios que são estabelecidos, a relação mantida entre professor e aluno, as estratégias realizadas, os recursos pedagógicos de que a escola faz uso e a comunicação alternativa utilizada. Por fim, tem-se a conclusão – ao final –, na qual se sintetiza os conceitos estudados.

CAPÍTULO I - A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Histórico da inclusão

Há muitos anos que a inclusão de pessoas com necessidades especiais tem causado um grande desconforto na sociedade, na qual o preconceito e a discriminação são fatores marcantes, porém, o conhecimento e o estudo sobre o assunto têm vencido barreiras. Prova disso é que, atualmente, o que se observa é que a inclusão, embora vista por muitos como um desafio, exige da escola que pratique sua função política e social, pela qual se permite o acesso e a permanência dos alunos e, ainda, o respeito de suas diferenças.

Quando a instituição de ensino reconhece e considera as necessidades de seus estudantes, a mesma passa a exemplificar seu valor máximo, que seria de respeito para com as diferenças que se mostram em seu espaço. Isso leva à reflexão e compreensão de que estas não são obstáculos no que concerne ao cumprimento da ação educativa, mas as que criam ações que favorecem a inclusão, inclusive fazendo com que isso enriqueça aqueles que nele estão envolvidos.

Isso pode ser corroborado pelo que afirma Mantoan (2005, p. 1), ao citar que a:

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não se conhece. Já inclusão é estar presente e é interagir com o outro.

O grande desafio, contudo, é colocar-se no lugar do outro, ou seja, ter uma perspectiva a respeito de suas limitações, capacidades e a forma com que se relaciona com o outro. Isso faz com que seja possível desenvolver uma atitude de solidariedade para com o que apresenta a deficiência, inclusive no sentido da convivência. Se dessa forma, pode-se garantir que os alunos tenham aprendido e, ainda, uma socialização dentro do ambiente escolar, seja por meio de intervenção pedagógica ou de medidas que atendam às necessidades individuais.

Assim, entende-se que a inclusão fornece o privilégio de conviver com a diversidade, já que faz com que o ser humano aprenda diariamente o respeito e entenda o outro – um ensino que vai além do que expõe a literatura. Considerando que a educação inclusiva acolhe sem exceções, essa convivência faz com que a pessoa compreenda aqueles que mais têm dificuldade.

É, por isso, que o termo inclusão volta-se justamente à ampliação e construção de uma sociedade mais justa, na qual se dá oportunidades igualitárias e, com isso, garante uma vida mais digna às pessoas. Portanto, é com a aceitação e valorização de cada indivíduo que o ser humano passa a ter uma nova perspectiva do mundo, embora seja preciso, para isso, investir no processo inclusivo, iniciando-se por uma escola de qualidade sem distinção para aqueles que vai atender.

1.2 Aspectos legais

Sabe-se que a escola é um direito de todos, independente para que idade for à pessoa. Nesse sentido, o presente subcapítulo pretende inicialmente apresentar uma evolução, de maneira clara e objetiva, pela qual se facilita o conhecimento de documentos concernentes aos direitos das pessoas com necessidades especiais.

Em 1961, por exemplo, o atendimento educacional para pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei nº 4.024 – denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, na qual se aponta o direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692, por sua vez, foi publicada em 1971, pela qual se altera a LDBEN, originalmente sancionada dez anos antes. A mesma define o tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, superdotados ou aos que se encontra em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, pelo qual se impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e com superdotação, embora ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A Constituição Federal de 1988, lei maior do nosso país, traz em seu artigo 3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais promover, o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, no exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino. E em seu artigo 208, inciso III, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2010).

No ano de 1990, foi aprovada a Lei nº 8.069, pela qual se regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em especial no artigo 55, se reforçam os dispositivos legais ao determinar que os pais ou responsáveis tenham a obrigação de matricular seus filhos – ou pupilos – na rede regular de ensino (BRASIL, 2010).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; garantindo o término para aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudo aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 2010).

Em âmbito internacional, uma ação movida pelo governo espanhol e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, resultou na Declaração da Salamanca, que ocorreu na cidade de mesmo nome. É, pela mesma, que se declara que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aquelas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm (*sic*) uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SALAMANCA, 1994, p. 1).

Por fim, tem-se a Convenção da Guatemala (1999), que foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 2001, e na qual se afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, definindo a discriminação como aquela em que a deficiência resulta em diferenciação ou exclusão, pelas quais impeça ou anule o exercício de tais direitos e liberdades (BRASIL, 2010).

Contudo, vale ressaltar que os acordos ou leis supracitados representam apenas uma pequena parcela dos muitos que foram publicados, nas últimas décadas, já que o que se busca – ao longo dos anos – é corrigir erros e assegurar o direito das pessoas com necessidades especiais. Isso se deve ao fato de que merecem igual respeito e direitos que as demais e, embora estejam asseguradas pela legislação, é preciso atentar-se à sua realidade.

Prova disso é que é perceptível a inquietação que provocam, na sociedade, na qual despertam interesse para oferecer-lhes educação, cuidado e respeito. Aqueles que com elas se preocupam, procuram por alternativas que assegurem o cumprimento da legislação, pela qual se favorece uma educação de qualidade de maneira igualitária aos alunos. É, nessa perspectiva, que se encontra o professor e sua atuação, enquanto agente de transformação.

1.3 A inclusão do deficiente auditivo no Brasil

Anteriormente, as pessoas com deficiência auditiva eram tidas como maléficas e amaldiçoadas por Deus. Desprovidas de raciocínio, direitos e permissão para frequentar a escola, eram consideradas incapazes de viver em sociedade e mantinham-se escondidas sem alfabetizar-se.

Somado a isso, Rinaldi (1998) afirma que no final do século XV não haviam escolas especializadas para surdos, sendo que eram as pessoas ouvintes que os ensinavam a falar e a escrever. Com isso, a história da educação voltada e essas pessoas iniciou-se no governo Imperial de D. Pedro II, com a chegada do professor Frances Hernest Huet, o qual, surdo desde os 12 anos, atendeu ao convite do imperador para vir ao Brasil, tendo por intuito fundar a primeira escola para crianças com o mesmo problema. A inauguração do Instituto Imperial de surdos-mudos consolidou-se, então, em 26 de setembro de 1857.

Durante algum tempo, o Instituto serviu apenas como asilo, recebendo surdos do sexo masculino, provenientes de diversas partes do país que, constantemente, eram abandonados pela própria família. Voltado ao público feminino, um Instituto foi criado em 1931, no sentido de ensinar as meninas a costurar e a bordar. Foi, a partir deste momento, que os surdos brasileiros puderam contar com o apoio especializado para obter a educação apropriada.

Tendo por base alguns registros encontrados em arquivos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o Instituto Imperial de surdos-mudos é denominado, atualmente, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os alunos que nele estudavam eram educados por meio da linguagem escrita, articulada e falada, da qual usavam o alfabeto manual – a representação das letras do alfabeto que se utiliza apenas das mãos e dos sinais. Para aqueles com mais facilidade em ler os lábios e desenvolver a linguagem oral, ministrava-se uma disciplina de leitura específica, enquanto que àqueles que tinham dificuldades lecionava-se a Língua de Sinais.

Outro importante marco registrado na história dos deficientes auditivos foi à fundação do Instituto Santa Terezinha, a qual, por meio da iniciativa do Bispo Dom Francisco de Campos Barretos, situado à época na cidade de Campinas – Estado de São Paulo –, iniciou-se em 15 de abril de 1929. O instituto se tornou possível devido à dedicação e empenho de duas freiras brasileiras, que foram a Paris – na França –, com o intuito de conhecer o Instituto de Bourg-la-Reine e, assim, se prepararem como professoras.

A transferência do Instituto para São Paulo se deu em 18 de março de 1933, dando continuidade às suas atividades até o ano de 1970, para atender em regime de internato as meninas com deficiência auditiva. Contudo, ressalta-se que o título deixou de mencionar o “feminino”, a partir da década de 70, porque passou a atender crianças de ambos os sexos, período este em que também se reuniram esforços para integrar alunos com deficiência auditiva no ensino regular. Atualmente, o Instituto Santa Terezinha é considerada uma instituição especializada de elevado conceito, na qual se oferece atendimento especializado com psicólogos, fonoaudiólogos e médicos.

Segundo Mazzota (2005), outro importante avanço para a educação da criança surda foi à criação da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e de 1º grau, denominada de Helen Keller, que ocorreu em 1951, na capital paulista, sendo

considerada o primeiro Núcleo Educacional para crianças com esse tipo de deficiência. As atividades desenvolvidas nesta instituição contribuíram para a criação de mais quatro EMEIs e de 1º grau – todas localizadas em São Paulo – para crianças que sofrem da mesma situação.

Contudo, vale ressaltar também a obra realizada pela inclusão educacional do deficiente auditivo que se deu por meio do Instituto Educacional São Paulo (IESP), criado em 18 de outubro de 1954, que mostrou-se especializado no ensino dessas crianças. Suas atividades iniciaram no ano de 1955, no bairro de Higienópolis em São Paulo, com atendimento somente para cinco crianças que tinham entre cinco e sete anos de idade e com apenas três professores, os quais tinham formação comum e sem especialização. Em 1957, o professor Aldo Perachi, com especialização na Itália, assumiu a direção do Instituto Educacional São Paulo. Em 1962, o Instituto foi transferido para o bairro de Indianópolis, instalando neste mesmo ano o curso ginásial e passando a funcionar como regime de semi-internato. Em 1969, o Instituto foi doado à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) da capital paulista pois, além de atender crianças com deficiência auditiva em regime escolar, volta-se também às crianças e adultos com distúrbios de comunicação.

De acordo com Rinaldi (1998), em 1987 criou-se a FENEIS, uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos e de grande relevância para o país. A entidade é a maior do Brasil, em níveis de representação dos surdos, pois trabalha em prol da comunidade surda, defendendo seus direitos linguísticos e culturais, atuando com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio natural de comunicação das pessoas surdas. É, de responsabilidade da entidade, a capacitação de instrutores surdos por meio de cursos que oferece.

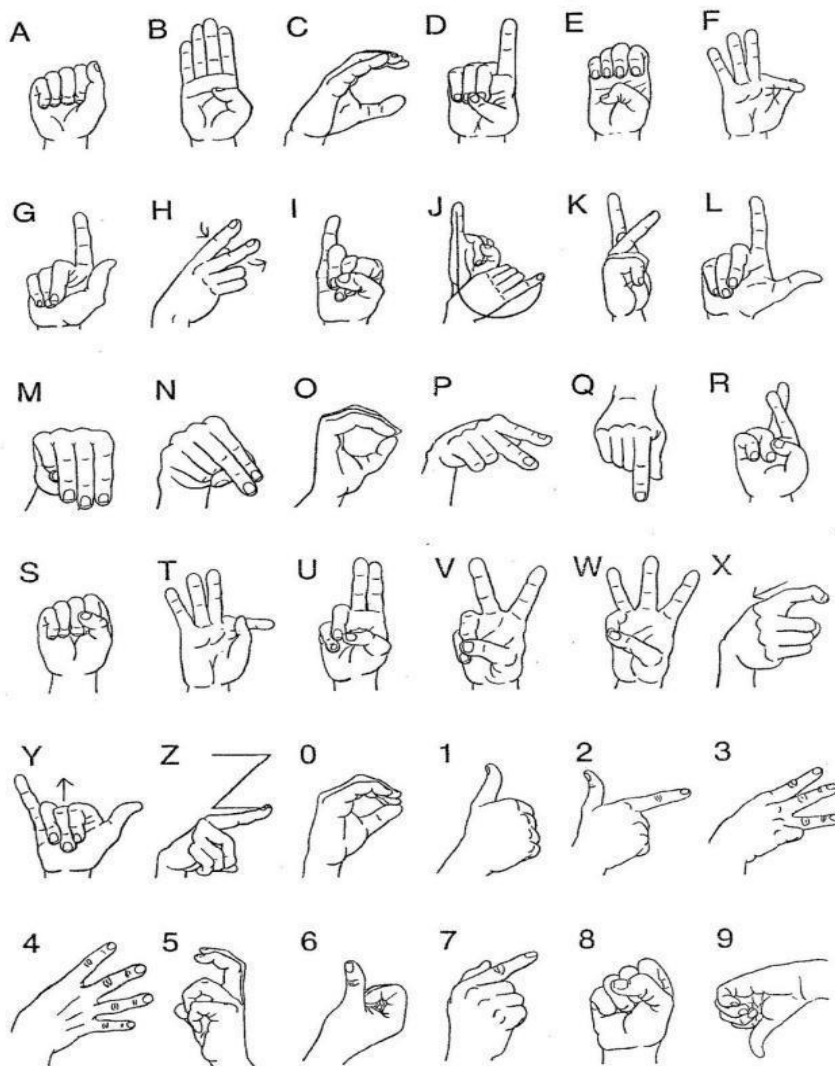
Rinaldi (1998) relata, ainda, que no século XX registrou-se um aumento de escolas para surdos no mundo, pelo qual foi possível incentivar mudanças significativas na área. A Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002 – que trata das LIBRAS como a língua materna e mais usada pela comunidade surda do Brasil – foi importante ao país, tendo sido decretada no dia 22 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.626.

A utilização da língua de sinais por parte dos surdos é por si só, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e

evidencia aquilo que a maioria ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez (SKLIAR, 1998, p. 23).

No sentido de conceituar LIBRAS, ressalta-se que é uma língua autônoma, reconhecida como o meio de comunicação e expressão mais utilizado por pessoas surdas, já que possui um sistema linguístico de natureza visual-motora e com estrutura gramatical própria, como mostra a Figura 1.

Figura 1: Números e alfabeto em Libras.



CAPÍTULO II - DEFICIÊNCIA AUDITIVA E EDUCAÇÃO

2.1 Audição

A audição é o sentido que possibilita a percepção de sons, sendo que é o primeiro a ser apurado, no ser humano. Por isso, mesmo antes de a criança nascer, já que ainda dentro do ventre da sua mãe, tem contato com os sons do mundo. Assim, a mesma mostra-se muito importante para o desenvolvimento da pessoa, principalmente no âmbito da comunicação, da compreensão, do relacionamento social e das manifestações de sentimento e necessidades.

Contudo, quando uma pessoa é incapaz de ouvir, pode-se dizer que a mesma tem uma deficiência auditiva, uma definição que, segundo Brasil (1997, p. 31), é dada como:

[...] a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva.

A deficiência auditiva apresenta alguns tipos de problemas, dos quais os principais são a surdez de transmissão e a surdez neurossensorial. O primeiro lesiona o ouvido externo ou médio, causando perda parcial da audição, ao passo que o segundo afeta o ouvido interno e o nervo auditivo, provocando a perda do volume sonoro e distorcendo os sons. Para este tipo de surdez geralmente não há cura e, portanto, é irreversível.

Em virtude da estrutura do ouvido, podem ser várias as razões da perda auditiva. Basicamente, são classificadas como condutivas ou sensório-neurais. A surdez condutiva é aquela que se reduz a intensidade do som alcançado pelo ouvido interno. O distúrbio causador da surdez condutiva localiza-se no ouvido externo ou médio e interfere na capacidade de condução do som. Uma perda sensório-neural ou da percepção é causada por problemas do ouvido interno ou do nervo auditivo, que transmite o impulso ao cérebro; neste caso as implicações são mais complexas e podem afetar outras funções [...] (GORGATTI; COSTA, 2008, p. 39).

Uma pessoa com deficiência auditiva têm dificuldades para se adaptar no ambiente em que vive, já que muitas vezes, devido ao problema, não consegue transmitir o que quer, tornando-se assim uma pessoa impaciente e ansiosa.

2.2 Principais causas da deficiência auditiva

As causas da perda auditiva nem sempre são identificadas, mas algumas destacadas por Brasil (1997, p. 33-34) são:

- a) Causas pré-natais: A criança adquire a surdez através da mãe, no período de gestação, decorrentes de desordens genéticas ou hereditárias, relativas à consanguinidade, relativas ao fator Rh, relativas a doenças infectocontagiosas, como rubéola, sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes, remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno, desnutrição, subnutrição, carências alimentares, pressão alta, diabetes, exposição à radiação e outros.
- b) Causas perinatais: A criança fica surda, porque surgem problemas no parto, como prematuridade, pós-maturidade, fórceps, infecção hospitalar e outras.
- c) Causas pós-natais: A criança fica surda, porque surgem problemas após seu nascimento, meningite, remédios ototóxicos em excesso, ou sem orientação médica, sífilis adquirida, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos ou sons muito alto, traumatismo craniano e outros.

O grau com que ocorre a perda pode variar de leve, severo ou profundo, sendo que o primeiro é caracterizado como mínimo, e isso se deve ao fato de que a pessoa afetada pode ter a audição comparada à de alguém sem problema auditivo. No segundo e terceiro tipo, entretanto, o indivíduo apresenta limitações quanto à sua comunicação verbal, bem como no desenvolvimento de sua linguagem, acarretando, dessa forma, prejuízos nas áreas social, acadêmica e ocupacional. Para classificá-la nessas categorias, mede-se por decibel o que consegue ouvir. Assim, para ser considerada deficiente auditiva – seja com deficiência leve, moderada, acentuada, severa ou grave –, seu nível tem de estar entre 25 e 90 decibéis. Quando o resultado ultrapassa 91 decibéis, a deficiência é dada como profunda.

No sentido de diminuir os casos de deficiência auditiva, é necessário que se faça a prevenção, sendo atualmente três os tipos possíveis: a primária, secundária e terciária. Na primeira é quando se faz os exames pré-nupciais, os pré-natais e as campanhas de vacinação voltadas aos jovens e às crianças, como por exemplo, as que focam o combate à rubéola, sarampo, meningite e caxumba. Nesse caso, também se enquadram as palestras de orientação às mães, no sentido de abordar os riscos existentes. No que concerne à prevenção secundária, pode-se afirmar que são as ações realizadas nas áreas da saúde e educação, para assim amenizar as consequências da surdez, como quando há auxílio do fonoaudiólogo, pela colocação de prótese auditiva e o atendimento por meio do Programa de Estimulação Precoce

para crianças de até três anos. Por fim, a prevenção terciária é aquela que restringe a pessoa em seu desempenho, e faz com que a mesma participe do atendimento da Educação Especial.

2.3 Prejuízos na aquisição da linguagem

A linguagem é adquirida durante a vida social do ser humano, numa relação que se dá entre o homem e sua integração na sociedade. Sendo assim, para as pessoas surdas, esse contato acaba sendo prejudicado, em virtude da falta de linguagem oral. Isso pode ser corroborado pelo fato de que deficiência auditiva traz prejuízos não só à linguagem do indivíduo, mas também provoca malefícios no âmbito educacional, de sua potencialidade e de sua integração social.

Isso pode ser corroborado pelo que afirma Goldfeld, ao mencionar que “a linguagem é responsável na maioria das vezes pela aprendizagem resultante das relações interpessoais. É por meio dessas relações que a criança conhece o mundo que a cerca. No caso das crianças surdas com atraso de linguagem, acarretará em atraso de aprendizagem e também em seu desenvolvimento, podendo apresentar problemas emocionais, sociais e cognitivos”.

Fernandes (2000, p. 49 apud BRASIL, 2006) complementa, ao citar que:

Desenvolver-se cognitivamente não depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas dominar uma língua garante os melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos.

Goés (1996), por sua vez, afirma que os indivíduos surdos enfrentam dificuldades decorrentes de sua defasagem auditiva. Especificamente quanto à criança surda, observa-se que o atraso na linguagem pode provocar consequências sociais, cognitivas e emocionais, mesmo em casos de aprendizado tardio de uma língua.

Em razão deste atraso, as crianças surdas têm desvantagem em relação à escolarização, não apresentam desenvolvimento adequado e, inclusive, mostram-se com um conhecimento abaixo do esperado para sua faixa etária.

É, por isso, que a audição mostra-se muito importante no que concerne ao bom desenvolvimento na linguagem e na fala do indivíduo. Quando se presencia a

deficiência auditiva, mesmo que de nível leve, pode-se verificar certo prejuízo na linguagem da criança. Nesse caso, faz-se preciso que a mesma passe por uma estimulação, de forma que se desenvolva corretamente. Se ao nascer não for diagnosticada como deficiente auditiva, essa estimulação deve ser iniciada até o sexto mês de vida, de forma que ainda assim consiga-se auxiliá-la no desenvolvimento de sua audição.

Isso ocorre porque uma pessoa ouvinte utiliza-se, para sua linguagem, dos processos verbais e não verbais, ao passo que o deficiente auditivo não tem bloqueio na linguagem não verbal. Há comprovação científica de que um deficiente auditivo pode adquirir igualmente seu potencial linguístico, já que o ser humano possui dois sistemas – um que produz e outro que reconhece a linguagem. Trata-se do sensorial – em que se utiliza a visão, a audição e a linguagem – e do motor, que além de fazer uso da visão, utiliza-se das mãos e dos braços.

Sabe-se que, com isso, muitos deficientes auditivos que não têm contato com a língua de sinais procuram por um modo próprio, ao utilizar-se de uma linguagem espontânea em que usa-se de suas mãos para fazer gestos, pelos quais comunicam-se com os outros – o que evidencia que podem interagir e se integrar no meio em que vivem.

Com isso, entende-se ser relevante a elaboração de propostas educacionais, que se voltem ao atendimento das necessidades de pessoas surdas, pelas quais se torna possível promoverem suas capacidades. Isso porque, inclusive, nota-se que a surdez, na vida do indivíduo, pode apresentar vários fatores particulares em relação ao seu desenvolvimento físico, mental e social, pelo qual se faz essencial integrá-lo em sociedade, no sentido de que assim desenvolva-se adequadamente – até mesmo no que se refere à sua personalidade. No que concerne às crianças, nota-se que é por meio da linguagem que expressam seu carinho e o seu amor e, uma vez que aquelas que possuem deficiência auditiva são privadas desta demonstração, é preciso lhes possibilitar outros meios de tornar isso possível, dando-lhes assim vazão aos seus sentimentos.

2.4 Educação: Sala de aula – Educação infantil

Quando no âmbito escolar, o deficiente auditivo encontra muitas barreiras em relação ao acesso e permanência, contudo, ressaltam-se as muitas conquistas obtidas para esse indivíduo na escola, uma vez que atualmente são muitos os que se encontram matriculados no ensino regular, mesmo que desprovidos de acessibilidade e profissionais qualificados. Isso se deve ao fato de que as escolas têm se empenhado no sentido de receber esses alunos e integrá-los e, embora ainda muito precise ser feito para atendê-los satisfatoriamente, a inclusão daqueles com tal deficiência está em constante processo, até mesmo no sentido de implementar as políticas vigentes, fazendo com que, assim, atinja-se a eficácia necessária para garantir os direitos dessa população específica.

A criança, nesse contexto, é um ser único que, dotada de inteligência e sensibilidade, provoca a reflexão dos conceitos até então mantidos de que é alguém passivo, frágil e que necessita de proteção. Atualmente, após decorrentes transformações que intervêm diretamente no processo histórico e cultural do qual as crianças fazem parte, é relevante considerar o acompanhamento e a assistência no que se refere ao seu desenvolvimento integral, pelo qual se torna possível garantir seu direito à infância de forma plena e absoluta.

Tendo por base tais princípios, tem-se que a escola de Educação Infantil – que é a primeira etapa de ensino básico – tem que conter um ambiente enriquecedor quanto às oportunidades e aprendizagens, pelas quais se cumpre seu papel e se atenta à necessidade de suprir, de maneira eficiente, à demanda das crianças que estão sob sua tutela.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam indiscriminalmente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

Entende-se, com isso, que é papel da escola formar futuros cidadãos, bem como estimular e oferecer oportunidades de aprendizagem, mostrando-se um ambiente acolhedor, no qual a criança sinta-se segura e confiante. Para isso, é preciso, ainda, que lhe sejam fornecidas situações favoráveis ao desenvolvimento de suas habilidades sociais, já que toda forma de expressão deve ser valorizada,

bem como a curiosidade e o desafio, que resultarão em oportunidades de investigação e consequentes situações de aprendizagem.

A Educação Infantil, compreendida entre o período de zero a cinco anos de idade, constitui-se em um momento importante e favorável ao início da estimulação precoce, pois é nesta fase que as crianças – com necessidades especiais ou não –, começam a apropriar-se de uma aprendizagem oportuna. Sendo assim, é devido a esta estimulação, que se dá por meio de experiências significativas, que as crianças atingirão suas potencialidades. Dentre algumas razões para estimulá-las, cita-se:

- Que é um momento que se contempla o contato físico e a interação adulto-criança;
- Que trata-se de uma forma de permitir ao adulto e à própria criança a descoberta de suas capacidades e interesses;
- A ajuda no sentido de desvendar os segredos desta etapa neurobiológica – essencial aos primeiros anos de vida;
- O fato de proporcionar a satisfação e autoestima para a criança, que descobrirá o alcance das suas potencialidades e pelas quais se reafirma sua personalidade;
- A grande utilidade para a detecção, prevenção e tratamento de atrasos ou dificuldades que a criança apresente em seu desenvolvimento intelectual.

Para Craidy e Kaercher (2001, p. 27):

As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão a sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente [...], as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima (*sic*), o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Assim, conclui-se que este período na vida da criança deve ser cuidadosamente acompanhado, observando seu desenvolvimento e sua interação com os adultos e demais indivíduos de mesma idade, tornando possível, por meio dessas interações, oportunizar situações de comunicação, desenvolver sua cognição e elevar sua autoestima – tendo em vista seus interesses e necessidades.

2.5 Critérios a serem trabalhados

À Educação Infantil cabe oferecer condições para o amadurecimento da criança e situações que favoreçam sua aprendizagem, principalmente quando por meio de atividades educativas e brincadeiras – próprias deste período da vida.

Para Zabalza (1998), são vários os critérios que devem ser observados e praticados no sentido de garantir uma Educação Infantil de qualidade, dentre os quais destacam-se:

- a) Organização dos espaços: a Educação Infantil necessita de espaços de fácil acesso, arejados e iluminados;
- b) Equilíbrio entre a iniciativa infantil e o planejamento das atividades: o currículo deve ser flexível, ao passo que a autonomia do aluno deve ser respeitada e estimulada;
- c) Atenção aos aspectos emocionais: a emoção deve existir nas relações da criança, junto à transmissão de segurança, alicerçando a base de todo conhecimento;
- d) Utilização de linguagem enriquecida: a criança deve ser estimulada a falar, utilizando-se para isso de um vocabulário rico, em qual se valoriza a linguagem como o centro do ambiente educacional;
- e) Diferenciação de atividades: estas devem ser trabalhadas individualmente, por serem de áreas diferentes, porém, as capacidades estão interligadas e podem ser desenvolvidas juntas por meio de jogos e atividades que estimulem o desenvolvimento da criança;
- f) Rotinas estáveis: são necessárias pois, assim, facilitam o dia a dia na sala de aula, uma vez que as ações pedagógicas se concretizam, favorecendo a autonomia e segurança do aluno – e do professor;
- g) Materiais diversificados e polivalentes: a sala de aula na Educação Infantil deve ser um ambiente rico em possibilidades de exploração e conhecimento, inclusive se atentando à organização da sala, para que o aluno sinta interesse em manusear os diversos materiais, que devem ser estrategicamente dispostos pelo espaço;
- h) Cada criança é única: o professor precisa estar consciente desta realidade e fazer o possível para acompanhar e orientar cada uma dentro de sua necessidade, propiciando com isso a aquisição de aprendizagem;
- i) Sistemas de avaliação: avalia-se o grupo todo e cada criança individualmente, e isso se deve ao fato de que as necessidades de cada aluno devem ser

observadas para que os reajustes necessários sejam feitos, garantindo seu conhecimento;

- j) Trabalho integrado: pais e escola devem trabalhar juntos, em prol da criança, pois o processo educativo iniciado no âmbito escolar se estende ao domiciliar, no qual ocorrem as práticas sociais.

Com o exposto, compreende-se que a Educação Infantil é um importante período no desenvolvimento de uma criança – seja com necessidades especiais ou não –, já que tem a intenção de fazê-la desenvolver sua inteligência, esperança, criatividade, moral e conceitos que, após adquiridos, as acompanharão por toda a vida.

CAPÍTULO III - DIREITOS DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 – em especial no inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 –, determina-se que a Educação Infantil deve ser dada em creche e pré-escola, às crianças com até cinco anos de idade, sendo que aquelas consideradas com necessidades especiais têm igual direito de frequentá-la.

Isso pode ser corroborado pelo que afirma Fávero (2007), ao citar que a criança com necessidades especiais tem o direito à educação precoce, ou seja, a que é oferecida o mais cedo possível. Tem-se, para isso, a base que consta na Lei nº 7.853 de 1989, em especial o que consta no artigo 2º, inciso I, alínea a.

Assim, a garantia do atendimento educacional especializado não pode excluir o direito deste indivíduo ser atendido em escola comum, bem como sua matrícula não pode ser recusada – mesmo que já conte com auxílio especial. Com isso, creches, pré-escolas e atendimento especializado não se excluem e devem ser oferecidos no mesmo espaço da escola regular, considerando inclusive a necessidade dos pais.

Isso porque, para Fávero (2007, p. 57):

O atendimento educacional especializado não supre tudo o que o aluno com deficiência necessita para sua escolarização, que começa na educação infantil. É por isso que ele vem para acrescentar e não para subtrair o direito de acesso ao mesmo ambiente que os demais educandos.

Para a criança com necessidades especiais, estudar numa escola de Educação Infantil de ensino regular é essencial, sendo que esta deve estar preparada para recebê-los. É, de sua atribuição, prestar atendimento educacional diário, atentando-se para as recomendações sobre cada criança, como por exemplo, sobre como pegar e manusear objetos, alimentar-se sozinha para que assim conquiste sua autonomia, oferecer estímulos auditivos e visuais e, ainda, os demais que se mostrarem necessários de acordo com sua idade.

Contudo, Fávero (2007) orienta que, se a escola de Educação Infantil se negar a ensinar às crianças tais referidas atribuições, fica caracterizada a conduta de fazer cessar a matrícula, isto é, tendo por base o que preconiza a Lei nº 7.853 de

1989, especificamente no artigo 8º, inciso I, pelo qual o ato se dá como crime e deve ser documentado e denunciado à Promotoria da Justiça local.

3.1 Relação entre professor e aluno

O número crescente de crianças com necessidades especiais incluídas na Educação Infantil, nos últimos anos, tem facilitado o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual se assegura à criança condições de desenvolvimento de suas habilidades e potenciais de maneira precoce. Como uma das medidas efetivas para a consolidação deste desafio, destaca-se a formação dos professores, já que é necessário capacitá-los para incluir alunos com deficiências.

Entretanto, ressalta-se que este profissional precisa mostrar boa vontade e comprometimento, ao buscar informações que o ajudarão a decidir qual a maneira mais adequada para incluir a criança no processo educativo. Isso porque, considerando a necessidade de planejar suas aulas – especificamente às crianças com necessidades especiais –, o professor precisa estar alerta quanto às dificuldades metodológicas, ao preparo e escolha do material de apoio, fatores que lhe exigirão pesquisa, empenho e estudo.

Isso se deve ao fato de que educar uma criança é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento e competência profissional e, diante de sua experiência diária, deve buscar constantemente por caminhos mais adequados a cada um de seus alunos. Quando o docente possui competência, técnica, compromisso profissional e disponibilidade interna, o mesmo consegue enfrentar os desafios que surgirem.

Assim, são grandes as expectativas e inquietações do professor que têm, sob sua tutela, um aluno com necessidades especiais, embora sejam várias as estratégias de que dispõem, pelas quais se consegue cumprir os objetivos propostos pela educação inclusiva. Dentre as principais orientações dirigidas a estes professores, pode-se salientar sua postura como pesquisador, que estuda e lapida-se diariamente, no sentido de atender alunos diferentes entre si. Sob a perspectiva do docente, em relação à necessidade única de cada aluno, devem-se evitar rótulos e generalizações, inclusive considerando que uma sala heterogênea amplia positivamente as experiências de todos os envolvidos.

Com isso, tem-se que a convivência em uma escola inclusiva desperta, nos indivíduos, uma educação voltada à diversidade, inclusive em relação às suas aprendizagens. Isso pode ser corroborado pelo que afirma Werneck (1997, p. 64), ao citar que incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nessa troca? Todos, em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão deficiente ou não. Juntos construirão um país diferente.

Neste sentido, são diversas as recomendações, dentre as quais cita-se:

Flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, bem como processo de avaliação contextualizada que envolva todas as variáveis intrínsecas ao processo ensino e aprendizagem; avaliação pedagógica processual para a identificação das necessidades educacionais especiais e indicação de apoios pedagógicos adequados; temporalidade flexível do ano letivo, de forma que o aluno possa concluir em tempo maior o currículo previsto para a série ou etapa escolar na qual está inserido, quando necessário; uma rede de apoio interinstitucional (*sic*) que envolva profissionais das áreas de saúde, assistência social e de trabalho, por meio de convênios com organizações públicas ou privadas, para garantir o sucesso na aprendizagem (BEREOHFF; SEYFARTH; FREIRE, 1995, p. 211 apud ROSA; VITORINO; CHINALIA, 2005, p. 33).

Ressalta-se que essas sugestões servem como orientações aos professores que buscam atingir aos objetivos propostos pela educação inclusiva, bem como para que tenham condições de refletir sobre sua atuação e analisar mais adequadamente qual o impacto causado pelo seu desempenho, contextualizando e procurando soluções que melhor se adaptem às necessidades dos alunos. Para que isso ocorra, o professor precisa estar comprometido com a inclusão e ser responsável pela educação, de forma que, assim, a criança com necessidades especiais sinta-se membro integrante do processo educativo, inclusive sentindo-se valorizada e amada. Isso porque a atitude do professor reflete diretamente no sucesso – ou fracasso – de incluir um aluno em sala de aula. Isso pode ser corroborado pelo que afirma Mittler (2003, p. 31), ao citar que “a atitude e a percepção do professor apresentam o maior, único e significativo obstáculo à inclusão, o qual não pode ser ignorado”.

É sob essa justificativa que é necessário oferecer aos professores o direito de uma formação continuada, na qual exercitem seu potencial e trabalhem positivamente suas fraquezas para que, com isso, ocorra um desenvolvimento profissional relevante e de alta qualidade. Isso deve acontecer em um ambiente

acadêmico e institucional especializado, no qual se promove a investigação dos problemas dessa modalidade de educação e se busca oferecer soluções teoricamente fundamentadas, bem como socialmente contextualizadas.

Isso porque, para Salles (2004, p. 60):

Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais.

Entende-se, com o exposto, que o professor tem relevante papel na educação, caracterizando-se uma peça fundamental frente à necessidade de traçar os rumos educativos, nos quais observam-se as necessidades e o desempenho dos alunos – motivos pelo qual deve abandonar a postura de centrar-se em si. Isso porque é preciso, de sua parte, assumir a tarefa de educar em meio à diversidade e a dinâmica da sala, que deve pautar-se na interação dos alunos em grupo.

3.2 Estratégias de educação para o aluno surdo

Sabe-se que o aluno surdo tem iguais direitos a de um estudante sem deficiências e, para isso, é preciso construir seu conhecimento dentro de uma proposta inclusiva, na qual seja estimulado a pensar e a raciocinar. Quando iniciado este processo, na Educação Infantil, o aluno com este problema aumentará suas oportunidades de aprender. Isso se torna possível por meio de experiências concretas e visuais, pois o estudante aprende o mundo pela visão e, sendo assim, é fundamental que o professor utilize-se de recursos visuais, como por exemplo, fotos, quadros, desenhos, figuras, mapas e outros semelhantes.

Dentre as muitas estratégias para atingir tal proposto, cita-se algumas que auxiliarão o entendimento dos alunos surdos:

- falar sempre de frente, utilizar todos os recursos de comunicação, e utilização de material concreto para facilitar a compreensão da linguagem oral;
- procurar falar em ritmo natural, nem muito rápido, nem muito devagar;
- sublinhe os pontos mais importantes de uma aula;
- estimule os colegas a conversar com o portador de deficiência auditiva;

- evite colocar as mãos ou algum objeto em frente ao rosto enquanto fala;
- evite se movimentar na sala enquanto dá uma explicação;
- verifique se o aluno compreendeu cada trabalho;
- proporcione oportunidades para que o aluno se comunique sempre em aula, com o objeto que melhore sua linguagem e integração com o grupo;
- procure participar de cursos de Línguas de Sinais (BRASIL, 1995, p. 31).

Considerando que o professor é o facilitador do conhecimento, o mesmo deve procurar diferentes maneiras para que o aluno surdo se expresse e interaja com o restante da sala, se atentando, ainda, ao fato de que este é muito visual e, com isso, é preciso lhe propor atividades que despertem seu interesse e chame sua atenção, pelos quais se pode favorecer o processo de aquisição do conhecimento.

De acordo com Spenassato e Giareta (2009) apud Denis (2010), algumas outras estratégias de que o docente pode fazer uso – numa sala de aula inclusiva – são:

- a) Organizar a sala em diferentes grupos e distribuir em fichas as atividades para os alunos, no qual cada grupo deve escolher a forma de respondê-las e apresentá-las, utilizando-se, para isso, de cartazes, dramatizações, músicas, gestos, objetos, desenhos e outros;
- b) Levar para a sala de aula recursos concretos, a exemplo de cartazes para colar na parede, revistas, livros, figuras, brinquedos e outros que tenham relação com o que se pretende trabalhar;
- c) Na explicação, o professor nunca deve fazê-la de costas para os alunos, ou seja, fazê-la preferencialmente de frente, possibilitando a leitura labial daqueles que têm a deficiência.

Portanto, nota-se que não há fórmulas prontas que resolvam os desafios encontrados na escolarização da criança surda, porém, são evidentes que estratégias criadas ao longo do tempo – se bem aproveitadas – mostram-se ferramentas úteis que, aliadas à prática diária dos professores, muito favorecerão a aquisição do conhecimento pelos alunos com deficiência.

3.3 Recursos pedagógicos acessíveis

Os recursos pedagógicos acessíveis têm a função de agir como facilitadores do acesso à aprendizagem, tanto na escola como fora dela. Os mesmos propiciam, aos alunos, a capacidade de participarem das estratégias de ensino oferecidas pela escola e pelo professor, isto é, se usados com sabedoria, criatividade e seleção adequada, de modo que assim garantam efetivamente o desenvolvimento e um bom desempenho dos estudantes.

Em outras palavras, dentro de uma pedagogia que parte das diferenças dos seus alunos, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para uma ativa participação no processo escolar e, para isso, é preciso que o docente conheça cada um deles, fazendo com que desenvolvam a habilidade de observar e identificar barreiras que venham a prejudicá-lo. Aliado a isso, o professor tem de se atentar às características particulares daquele que está sob sua tutela, associando a utilização do recurso à atividade que propõe, no intuito de atender aos objetivos educacionais pretendidos.

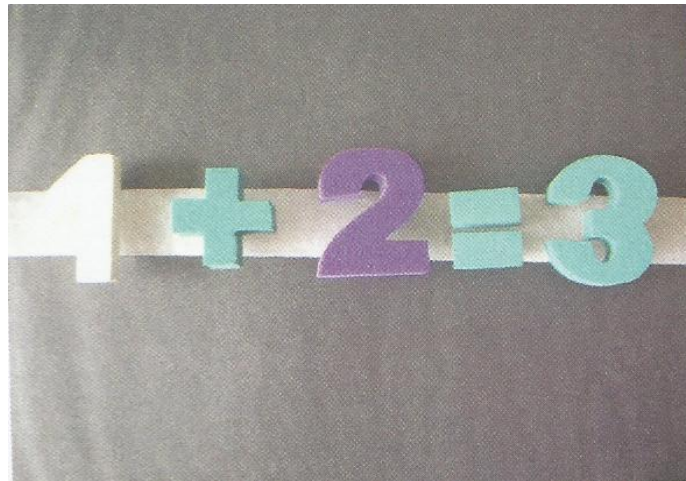
3.4 Produção da escrita

A criança, ao escrever, estabelece novas relações com o meio, internaliza conceitos, expõe seus sentimentos e expressa seus conhecimentos. Para aquela que ainda não adquiriu a linguagem e, conseqüentemente a escrita, faz-se necessário utilizar-se de recursos adequados que favoreçam o desenvolvimento de suas capacidades. Exemplo disso é o alfabeto móvel de letras, que possui vários tamanhos e materiais. O mesmo pode ser fixado com velcro ou imã, possibilitando que as palavras se formem e fiquem expostas, como mostra a Figura.



Sartoretto; Bersch (2010, p.12).

Outro exemplo de recurso é o que faz uso de números móveis, os quais, confeccionados em material emborrachado ou Eva, são fixados sobre uma tira de velcro, que posteriormente se cola em cartolina de fundo escuro. Estes têm a função de contribuir na representação de operações numéricas, como mostra a Figura.



Sartoretto; Bersch (2010, p.12).

3.5 Acesso a leitura

Sabe-se que alunos com deficiência por vezes não conseguem participar das atividades devido à maneira com que são apresentadas, isto é, por meio de textos. Para isso, estudantes com impedimento na expressão oral costumam utilizar-se das pranchas de comunicação para expressarem sua compreensão e interpretação do material lido. Exemplo disso é o caso em que o discente tem deficiência auditiva, sendo que pode-se fazer uso de símbolos, como apoio, para compreender o sentido das palavras no texto, as quais representam um desenho que com ela mantém relação, como mostra a Figura.



Sartoretto; Bersch (2010, p. 17).

Ressalta-se que esse tipo de recurso deve mediar à ação do aluno e o texto, bem como permitir ao professor interpretar o processo de aquisição de conhecimento por parte do estudante. Isso torna possível com que, se preciso, o docente realize as devidas intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo, foi possível concluir que a inclusão é uma realidade, porém, vem ocorrendo de forma gradativa e lenta. Como a educação é um direito de todos, isso inclui até aqueles com qualquer tipo de necessidade especial.

Com o exposto, na pesquisa, entende-se que o professor ainda não está totalmente preparado para enfrentar as diversidades que aparecem em seu dia a dia, uma vez que precisa ter a qualificação adequada para desempenhar seu importante papel junto a esta nova realidade. Se ao desenvolver uma metodologia diferenciada, em qual se respeita as competências individuais de cada um e se favorece uma educação de qualidade, é possível colaborar de maneira eficaz para o ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Por meios dos recursos pedagógicos apresentados aqui neste trabalho, pode-se uma aula inclusiva diferenciada, onde se tem a participação de todos os alunos, para os que são surdos se sentirem incluídos em todas as propostas metodológicas que vão feitas durante a aula. Muitos podem se sentir excluídos, muitas vezes, por falta de uso dessas propostas metodológicas, mas, por lei, eles têm direito a serem incluídos na sociedade e também na sala de aula.

Antes, por não terem esses direitos, eram excluídos da sociedade, tratados como “amaldiçoados”. Com o decorrer da história, houve mudanças bem significativas, mudando-se o olhar para a pessoa surda, e criando-se leis para incluí-los dentro do meio social e escolar, fazendo que eles passem a ser tratados como seres humanos.

Portanto, conclui-se que, atualmente, o estudante com necessidades especiais – anteriormente rejeitado do meio social e do sistema regular de ensino – passa a ter condições de participar ativamente na sociedade, na qual agora se vê livre de atos discriminatórios ou preconceituosos. Com essa atitude e com as alterações de comportamento, pode-se construir uma sociedade solidária, consciente e preparada para uma convivência igualitária, independente das diferenças de cada indivíduo, fazendo com que, assim, todos que a compõem estejam inclusos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, S. T.; AMORIM, K. S. Revisão da literatura sobre a educação de deficientes auditivos e surdos: o antagonismo de perspectivas/práticas persiste. In: Almeida, M. A.; Mendes, E. G.; Hayashi, M. C. P. I. (Org.) **Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - **Presidência da República – Casa Civil** - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 02 maio 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Presidência da República – Casa Civil** - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 11 mar. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – **Presidência da República – Casa Civil** - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. **EDUCAÇÃO INFANTIL – Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de comunicação e sinalização – Surdez**. **Portal MEC**, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. **Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: área de deficiência auditiva**. Brasília: Série Diretrizes 6, 1995.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, **Portal MEC**, Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

DENIS, I. E. P. **O papel do professor na educação inclusiva da criança portadora de deficiência auditiva**. 2010. Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva) - Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na adversidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

GOÉS, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. Barueri: Manole, 2008.

KASSAR, M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão promove a justiça**. Revista Escola. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÚMEROS e o alfabeto em Línguas. Interpretelipe, [S.L], 2011. Disponível em: <<http://interpretelipe.blogspot.com.br/2011/07/os-numeros-e-o-alfabeto-em-lingua.html>>. Acesso em: 3 maio 2013.

RINALDI, G. et. al. (Org.). BRASIL. **Deficiência Auditiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. SEESP, 1997.

RINALDI, G. **Série deficiente auditiva**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: SEESP, 1998. p. 279-310.

RODRIGUES, Z. F. Educação. Histórico da educação dos surdos, **Feneis**, [S.I.], 2012. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=621>. Acesso em: 15 mar. 2013.

ROSA, J. L.; VITORINO, S. C.; CHINALIA, F. **Fundamentos da educação inclusiva: deficiência auditiva e deficiência mental no ensino regular.** Guariba: Grieco, 2005.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SARTORETO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial/ Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Cadeirando sobre diversidade**, [S.l.], 2012. Disponível em: <http://cadeirando.blogspot.com.br/2012/01/inclusao-acessibilidade-no-lazer.html>. Acesso em: 12 mar. 2013.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.