

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SURDEZ: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA ESCOLA COMUM.

Bernardo Lima de Sena; Vanderleia Lima de Oliveira; Edson Pereira Padilha; Narjara Medeiros de Macedo

Centro Universitário do Rio Grande do Norte – UNI-RN; email: bd.senna@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a apresentar uma análise, a partir de pesquisas em livros, revistas publicadas em plataformas digitais sobre a educação inclusiva e surdez, assim como compreender a importância do Atendimento Educacional Especializado- AEE como ferramenta para intervenção pedagógica no âmbito da escola comum junto aos sujeitos com essas necessidades especiais. A educação escolar dos sujeitos com surdez nos reporta quase há dois séculos, quando se tentou uma luta política e epistemológica. Este confronto tem ocupado até então um lugar de destaque nas políticas públicas, nos debates e nas pesquisas científicas, bem como nas ações pedagógicas empreendidas em prol da educação desses sujeitos na escola, seja ela comum ou especial (DAMÁZIO, 2007).

As sugestões de educação para deficientes auditivos/surdos no Brasil passaram por mudanças devido a demandas educativas e políticas que apresentaram abertura na conjuntura das discussões da Educação Especial, com objetivo de atender educandos diferentes, tendo assim uma educação especializada e clínica. Posteriormente, nas décadas de 1960 e 1970, abraçou-se uma *Educação Integradora* em que os deficientes continham o direito de ficarem incluídos com os outros educandos (CAMPOS, 2013).

Na década de 1990, disseminou-se a política de Educação para todos, sugestão de inclusão escolar iniciada com a Declaração de Salamanca de 1994 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2004), que teve como finalidade básica ensinar a todos no mesmo ambiente. Nessa mesma década foi difundido ao mesmo tempo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996, que teve como finalidade avaliar aos sujeitos surdos, em todas as fases e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a obtenção da língua originária dos surdos (CAMPOS, 2013).

Os sujeitos com deficiência auditiva/surdez enfrentam inúmeros empecilhos para participar da educação escolar, devido ao prejuízo da audição e do

desenho como se constituem as propostas educacionais das escolas. Educandos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados a sua potencialidade cognitiva, socioafetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (DAMÁZIO, 2007).

Historicamente, diferentes abordagens foram utilizadas na educação dos educandos com deficiência auditiva/surdez. No contexto atual, é reconhecida a importância de considerar a singularidade desses educandos para promover um trabalho educacional que contribua efetivamente no progresso da aprendizagem no ambiente escolar. Na perspectiva inclusiva, a escola conta com o Atendimento Educacional Especializado -AEE. Contudo, não se pode abandonar o desígnio maior deste trabalho educativo: o aprender junto (BRAGA JÚNIOR e BEDAQUE, 2015).

2 METODOLOGIA

Como metodologia para realização desta pesquisa, foi utilizado a pesquisa bibliográfica com base em materiais já elaborados por diversos autores sobre a temática (GIL, 2002). A vantagem fundamental da pesquisa bibliográfica habita no fato de consentir ao investigador a cobertura de uma gama de acontecimentos muito mais vasta do que aquela que poderia analisar diretamente (GIL, 2008). As fontes utilizadas para pesquisa foram pesquisa em livros que tratam da temática, artigos científicos e revistas especializadas publicados em plataformas digitais. A coleta dos dados foi realizada a partir da leitura do material selecionado para pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Agenciar uma escola para todos, demanda a concepção de uma escola que receba, conheça e estime as diferenças em todos os andamentos de interação e aprendizados educativos. Articular a participação dos educandos movimenta a escola a novos protótipos educacionais. Quando tratamos do termo “Educação Inclusiva”, não estamos falando apenas de estudantes com deficiência. Trata-se de pensar e ressignificar novas relações que possibilitem práticas pedagógicas que considerem as diferenças entre os educandos, que não são categorizados e pré-definidas em suas capacidades, para tanto, carecemos de redesenhar a escola atendendo as diferenças e expandindo as possibilidades de ensino e aprendizagem de todos (BEDAQUE, 2015).

Conforme Bedaque (2015), construir uma Educação Inclusiva não é uma batalha unilateral, que depende do esforço de apenas um grupo. A ação inclusiva que provoca transformações fundamentais é um procedimento arquitetado por diversos sujeitos e neste sentido, a cooperação é um conceito fundamental e sua prática pode fazer mudanças expressivas no sistema educacional.

Torres, Alcântara e Irala (Citado por BEDAQUE, 2015) alertam para a precisão de gerenciar desordens sociocognitivas, sugerir alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargas cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e, muitas vezes, exercer um processo de auto e mútua regulação. Para estes autores, estes aspectos de cooperação podem colaborar expressivamente para que os intercâmbios entre os educadores do Atendimento Educacional Especializado - AEE e educadores de sala comum se tornem ricas no agenciamento de ações com enfoque na aprendizagem dos educandos. Nesse sentido entende-se que a inclusão possa acontecer de fato.

Conforme a Resolução do CNE nº4 DE 2009, o público alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, Síndrome Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Numa perspectiva inclusiva, a escola é, por dignidade, o espaço onde a influência mútua e a ação contínua de aprendizagem ocorrem e, assim, carece de ser o enfoque da atenção de todos os profissionais e comunidade escolar para distinguir, acolher e apreciar as singularidades dos educandos. Ao abordarmos o Atendimento Educacional Especializado – AEE para educandos com deficiência auditiva/surdez, na sua intervenção, o educador especialista deverá acolher as suas singularidades continuamente em cooperação com o educador da escola comum, com demais profissionais e com a família (BRAGA JÚNIOR e BEDAQUE, 2015).

Conforme Alvez, Ferreira e Damázio (2010), o atendimento das necessidades educacionais específicas desses

educandos é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação bilíngue, em todo o processo educativo. Para estas autoras (2010), as práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o educando a aprender a aprender, proporcionando qualidades ativas da aprendizagem dos educandos com surdez na abordagem bilíngue (ALVES, et al, 2010).

O AEE como intervenção pedagógica no espaço da escola comum deve ter como finalidade a promoção do acesso dos educandos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o alargamento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da escola comum. A prática pedagógica do AEE deve partir dos contextos de aprendizagem definidos pelo educador da sala comum, que realizando pesquisas sobre o assunto a ser estudado elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O educador de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os educandos com surdez. A partir daí pensa-se no Plano de AEE, onde sua elaboração deve-se basear nas habilidades e necessidades educacionais específicas dos educandos com surdez, bem como das probabilidades e dos empecilhos que tais educandos encontram no processo de escolarização (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010).

A escola possibilita um apoio muito importante na inclusão do sujeito com surdez na sociedade e, assim, o aprendizado do Português escrito será mais um aparelho que esse sujeito terá para se integrar à sociedade. O ensino do Português escrito não restringe à alfabetização das pessoas com surdez, portanto, todos os níveis de letramento, desde o início do aprendizado precisam ser ampliados e, assim, o AEE para o ensino da língua portuguesa escrita é imprescindível (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010).

Nesse sentido, entende-se que o planejamento do AEE para intervenção pedagógica deve elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos educadores que ministram aulas em Libras, da classe comum e educador de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. Na escola comum, é ideal que haja educadores que concretizem esse atendimento, constituindo que os próprios precisam ser constituídos para ser educador e ter pleno domínio da Língua de Sinais. O educador em Língua de Sinais, municia aula empregando a Língua de Sinais nas diversas modalidades, etapas e níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução (DAMÁZIO, 2007).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de educandos surdos estabelece à escola novos posicionamentos, provocando a necessidade de aperfeiçoamento dos educadores, pedagogos e funcionários, por meio de cursos na área da surdez, cursos estes que devem ser oferecidos pelo poder público, para que os mesmos possam atender aos educandos surdos de modo a promover-lhes probabilidades de alcançar avanços expressivos em sua aprendizagem (OLIVEIRA, 2012).

Os educadores devem considerar seus educandos, acatando suas precisões e problemáticas, apreciando sua forma de atuar, de refletir e de vencer suas dificuldades. Ou seja, garantir a aprendizagem a todos seus educandos, transformando seu método de ensino sempre que for imprescindível. Assim, alargará a aprendizagem, alcançando seus objetivos no tocante ao progresso de seus alunos, além de estar se aperfeiçoando, constantemente, como profissional (OLIVEIRA, 2012).

Percebe-se com isso que para o ensino de Língua Brasileira de Sinais - Libras a metodologia do educador do AEE deve estar focada no contexto do educando, respeitando o conhecimento da língua de sinais e o estágio de desenvolvimento da língua em que o educando se encontra. É importante salientar também que o aprendizado de libras é um direito assegurado em lei (Lei 10.436/2002), devendo ser oferecida durante toda a educação básica do educando para que este possa assimilar a língua do melhor modo plausível.

A Sala de Recursos Multifuncional – SRM, espaço para realização do atendimento deve contar com uma diversidade de recursos como livros, recursos audiovisuais dentre outros. A avaliação da aprendizagem dos educandos em Libras deve ser contínua e levando em importância o conhecimento dos sinais, de acordo com o desenvolvimento de cada educando. O AEE em Libras deve acontecer no contraturno ao horário da escolarização, todavia, o educador do AEE necessita dialogar com os conteúdos curriculares de forma articulada com o educador de sala de aula comum.

5 REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula, DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v. 4, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências, 2002.

BRASIL. **Diretrizes operacionais do atendimento educacional especializada na Educação Básica**: modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, **Resolução nº04**, de 02 de setembro de 2009.

Bedaque, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. Coleção UAB– UFSCar, p. 27, 2013.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. **Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras**. Revista Diálogos & Saberes, v. 8, n. 1, 2012.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado. **Pessoa com Surdez**. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Deficiência auditiva e o atendimento educacional especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.