



IN-EXCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E PRÁTICAS SOBRE A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA REGULAR

SCHOOL IN-EXCLUSION: EPISTEMOLOGICAL AND PRACTICAL REFLECTIONS ON LEARNING OF DEAF STUDENTS AT REGULAR SCHOOL

 **Cristina Miyuki Hashizume**

Doutora em Psicologia

Universidade Metodista de São Paulo - UMESP.

São Bernardo do Campo, SP - Brasil.

projetos.tematicas@hotmail.com

 **Creudimar Silva Moraes**

Mestranda em Educação.

Universidade Metodista de São Paulo - UMESP.

São Bernardo do Campo, SP - Brasil.

cleohappy@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as condições de aprendizagem e alternativas pedagógicas no trabalho com alunos com deficiência, a partir de revisão sistemática sobre o ensino-aprendizagem e no trabalho com o aluno com deficiência auditiva em escolas públicas de ensino regular. O artigo se embasa em um debate que reforça a escola inclusiva e regular como prioridade na educação de alunos com deficiência auditiva, assim como em outras deficiências, apresentando as políticas educacionais de inclusão e sua relação com os direitos à educação das pessoas com deficiência auditiva. Método: realizamos uma revisão sistemática sobre as condições de aprendizagem e alternativas pedagógicas no trabalho com alunos com deficiência (aluno com deficiência auditiva). Concluímos a respeito dos ganhos na relação de ensino e aprendizagem numa perspectiva multicultural, de respeito às especificidades de toda diferença.

Palavras-chave: ensino; aluno com deficiência auditiva; inclusão; direitos humanos; educação.

Abstract: The article offers a critical reflection about learning conditions and pedagogical alternatives in teaching to students with disabilities, based on a systematic review of teaching-learning and working with students with hearing impairments in public schools of regular education. The article is based on a debate that reinforces inclusive and regular school as a priority in the education of students with disabilities, as well as in other disabilities, our article presents the educational policies of inclusion and their relationship with the rights to education by the deaf community. The culture of peace helps in the construction of new paradigms for children. Method: we carried out a systematic review on the conditions of learning and pedagogical alternatives in the work with students with disabilities (student with hearing impairment), then conclude about the relationship of teaching and learning in teaching with students with hearing impairment.

Keywords: deaf education; inclusion; human rights; education.

Para citar – ABNT NBR 6023:2018

HASHIZUME, Cristina Miyuki; MORAIS Creudimar Silva. In-exclusão escolar: reflexões epistemológicas e práticas sobre a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva na escola regular. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 111-127, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v20n1.18665>.

Introdução

A educação inclusiva deve ser ministrada na escola para todos, o que não desconsidera a necessidade de um trabalho pedagógico no contraturno ou em outros momentos, de modo a complementar a formação do aluno com deficiência auditiva. A terminologia “deficiência auditiva” será utilizada no estudo presente para nos referirmos aos alunos estudados nesta pesquisa, principalmente pelo fato de estar mais alinhada às legislações de inclusão em vigência, a saber, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, e a Lei Brasileira da Inclusão, de 06 de julho de 2015.

Em que pese o fato de, informalmente, os alunos com deficiência auditiva se autodenominarem “comunidade surda” ou simplesmente “aluno com deficiência auditiva”, além de outras denominações surgidas ao longo das últimas três décadas, utilizaremos o termo tecnicamente mais adequado. É relevante mencionarmos que uma das autoras do artigo é pessoa portadora de deficiência auditiva, o que também muito contribuirá com a nossa escrita e afetações sobre o tema proposto.

A partir de referencial teórico-metodológico crítico sobre a educação inclusiva e análises a partir dos mecanismos de biopoder (especialismos, medicalização e de apagamento da subjetividade do aluno com deficiência), refletiremos sobre as práticas na educação inclusiva junto ao aluno com deficiência auditiva. A Política de Atendimento Especializado, datada de 2008, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, traz questões importantes sobre os objetivos, propostas e direitos relativos à efetiva inclusão dos alunos com deficiência.

O objetivo do presente artigo é analisar as condições de aprendizagem e alternativas pedagógicas no trabalho com alunos com deficiência, a partir de revisão sistemática sobre o ensino-aprendizagem, e no trabalho com o aluno com deficiência auditiva em escolas públicas de ensino regular. Trazendo um debate que reforça a escola inclusiva e regular como prioridade na educação inclusiva, nosso artigo mencionará, a partir dos trabalhos levantados no estudo, políticas públicas educacionais de inclusão que tem como entendimento subjacente a importância da construção e implementação de uma cultura de paz e valorização do multiculturalismo.

Neste sentido, apresentaremos as políticas públicas e as especificidades do ensino voltado ao aluno com deficiência auditiva, os trabalhos pesquisados na revisão de literatura e, finalmente, analisaremos a relação de ensino e aprendizagem na educação prestada aos alunos com deficiência auditiva.

1 Direitos educacionais e políticas públicas

No que se refere aos direitos educacionais e políticas públicas, acreditamos ser importante mapear as políticas, leis, regulamentos, histórias de vida, testemunhos e estatísticas. Este levantamento histórico é condição inicial, mas insuficiente para intervir na realidade educacional. Entendemos que para produzir novas sensibilidades e arranjos necessários, devemos construir análises mais efetivas frente às demandas contemporâneas, cada vez mais facetadas e complexas.

No presente estudo, e sempre baseados na literatura da área, propomo-nos a resgatar nossa consciência perdida, dominada e discriminada no sentido de explicar o presente como uma consequência histórica de sucessivos processos de exploração de classes e sujeitos, imbuídos de consciência social.

Neste sentido, quando falamos de inclusão, mais correto seria utilizarmos o binômio inclusão-exclusão, pois, nenhum grupo se enquadra apenas em situação de inclusão ou de exclusão. Trata-se de um processo dinâmico em que, ora os papéis se invertem, ora se transferem de modo que um mesmo sujeito possa ser classificado duplamente como incluído ou excluído. Ao utilizarmos a expressão referida, transferimos à terminologia uma complexidade sobre a realidade que se analisa (LOPES & FABRIS, 2017).

A inclusão, portanto, não pode se amparar em soluções salvacionistas como, por exemplo, ações de voluntariado ou doações humanitárias. Não se trata de se pensar em ações particulares de inclusão, mas em discuti-las como técnicas de governo sobre a população. Como educadores que somos, nossa preocupação se pauta na universalização e gozo de direitos e exercício dos deveres. Tal processo atravessa todo um conjunto de análises, desde as relações em sala de aula, até práticas e políticas educacionais, passando pela formação docente que deve viabilizar uma formação de qualidade.

Desta forma, podemos pensar por que incomoda tanto a diferença, as formas fora do padrão e o distanciamento em relação aos padrões de normalidade? Devemos refletir por que é tão importante o desejo de se controlar os corpos, os comportamentos, as aparências, os gestos? Para além do discurso da vitimização, sabemos que hoje nos deparamos com sujeitos cientes de seus direitos e deveres e que trazem dilemas atuais e específicos que se singularizam em torno de feixes diferenciados, com plataformas diferenciadas.

Na escola, tal questão se coloca cotidianamente, já que a linguagem dos laudos, da deficiência, das salas regulares *versus* salas especiais se reflete nas práticas que ora se impõem como segregadoras, ora como transgressoras. Neste sentido, defendemos que todo direito é transgressor, assim como a palavra também o é. Garantir aos alunos com deficiência seus espaços de fala, é

autorizá-lo a participar, transpondo a lógica da vitimização, infantilização e exclusão. Atuar, portanto, no ensino e aprendizagem de forma inclusiva é atuar na micropolítica de movimentos de pessoas que possam se impor para além das normatizações instituídas no que se refere à educação inclusiva (LOPES & FABRIS, 2017).

Apesar da existência de tantas leis que referendam ações junto aos movimentos de inclusão, percebemos, ainda, a ausência de ações efetivas e fiscalização no cumprimento dessas, aliada às perdas de direitos chamadas por Telles (1999) de erosão das mediações políticas entre o mundo social e as esferas públicas. E é por via dessa destituição e dessa erosão dos direitos e das esferas de representação que se ergue um falso consenso que parece hoje quase inabalável, propalado pelas redes sociais e grande mídia, de que o mercado é o único e exclusivo princípio estruturador da sociedade e da política, e que diante desses imperativos não há nada a se fazer.

Diante da proposta de Política Nacional Educação Especial divulgada pelo Decreto nº 10.502, de setembro de 2020, que passa por uma série de questionamentos jurídicos sobre a sua validade, propõe-se uma nova Política Nacional de Educação Especial, num debate amplo no que se refere à gravidade em relação a ganhos conquistados pelos coletivos e estudiosos da Educação Inclusiva ao longo dos últimos vinte anos (HASHIZUME, 2020).

Ferrari (2020, p. 1) destaca dois Projetos de Decreto Legislativo (PDL) no estado do Espírito Santo (nº 427 e nº 431), em andamento na Câmara dos Deputados, que visam anular o Decreto 10.502. Alegando que o texto é frágil, ambíguo e apresenta propostas que retrocedem mais de duas décadas nas políticas educacionais, ao propor espaços segregacionistas, a atual proposta rompe com as políticas já existentes, alinhadas às diretrizes internacionais de garantia de direitos às pessoas com deficiência. Também reflete o olhar neoliberal sobre serviços educacionais que seriam oferecidos livremente, sem fazer referência às parcerias com instituições jurídicas sem fins lucrativos, o que indica a prevalência de um projeto privatista para o atendimento escolar e de outras atividades especiais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil.

O documento, ao detalhar deficiências, diagnósticos e serviços especializados complementares terceirizados, induz à abertura formal para entrada de instituições externas à rede oficial de ensino, quais sejam, escolas especializadas no oferecimento de serviços, não públicas com fins privados.

Neste sentido, corremos o risco de retroceder a uma visão classificatória e nosográfica que patologiza e medicaliza alunos com deficiências, mascarando-a como uma suposta liberdade de escolha da família, ratificando pressupostos que deveriam ser obrigação e compromisso do MEC em relação à comunidade escolar que vive a inclusão: uma educação de qualidade, social, integral e humanizada.

A visão de educação que subjaz o documento, além de desconsiderar políticas conquistadas ao longo das últimas décadas, descaracteriza a função primordial do ensino básico, desde a Educação Infantil

até o Ensino Médio e deposita no Ensino Superior a competência de produzir conhecimento sobre a deficiência. A consulta às pessoas com deficiência, por meio de suas organizações representativas, é essencial no processo de elaboração, manutenção e retroavaliação de legislações e políticas relacionadas às pessoas com deficiência, processo que não foi respeitado na escrita desse decreto (ARELARO, 2018).

Em se tratando de uma discussão acerca de saberes especializados sobre a deficiência, corremos o risco de autorizar algumas áreas a produzirem conhecimento sobre a questão, relegando o saber-fazer docente a segundo plano. Entendemos que o debate entre escola especial e escola regular inclusiva requer reflexão sobre a terceirização de serviços especializados que atuarão no sentido de hierarquizar um saber especializado da saúde sobre os diagnósticos, tratamentos, que se sobreporão ao saber docente. Amplos debates sobre inclusão, em nível internacional, consolidaram a importância da formação do futuro cidadão com deficiência e seu lugar de sujeito de direitos e deveres, protagonismo que deve ser garantido por políticas públicas afirmativas.

2 Ensino e aprendizagem de alunos com deficiência auditiva

O tradutor intérprete educacional da Língua Brasileira de Sinais, educador que deve auxiliar na inclusão do aluno com deficiência auditiva, teve seu reconhecimento com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e posteriormente com a Lei de 1º de setembro de 2010, que regulamenta esta profissão. A mesma lei dispõe em seu art. 18 sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, que deve ser realizado por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.

Estigmatizados, à época, os alunos com deficiência auditiva passaram a se agrupar e a utilizar, entre seus pares a língua de sinais. Para beneficiar a inclusão de alunos com deficiência auditiva na escola de ensino regular, escolas municipais e estaduais passaram a investir na presença de um intérprete em turmas que atendem tais alunos.

Neste sentido, a escola regular se apresenta como instrumento fundamental no desenvolvimento do aluno com deficiência auditiva. Para compreendê-lo e facilitar o ensino e a aprendizagem dos mesmos, é necessário que a atuação docente ocorra como mediadora na construção e desenvolvimento cognitivo na interação comunicativa entre ambos, além de buscar novas alternativas de trabalho.

A deficiência auditiva, historicamente, já foi definida a partir de mensuração de níveis de faixa de decibéis (dB), unidade que atribui o grau de surdez de um indivíduo e

necessária para medir intervalos de potências, exprimindo diferenças de nível de sensação acústica (COUTO-LENZI, 1999).

Perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta como surdez leve/moderada: perda auditiva até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral (BRASIL, 1999, p.8).

Tal definição foi substituída pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), que passam a considerar os processos sociais e contextuais da perda auditiva, não se restringindo às categorias psicofísicas destes alunos. Em que pese a data de promulgação de tais documentos, o acesso dos alunos com deficiência auditiva ainda é precário, apresentando resultados ainda tímidos, principalmente em se tratando das escolas de ensino regular, seja no âmbito estadual ou municipal.

Muitos são os fatores que ainda impedem ou influenciam o desenvolvimento e o desempenho social dos alunos com deficiência auditiva, dentre os quais: ausência de escola bilíngue em número suficiente para os alunos com deficiência auditiva, ausência de formação de docentes em Libras, estigma que recai sobre o aluno com deficiência auditiva e seu desenvolvimento social e cognitivo, imaginário regressivo e de senso comum que defende a escola especial como capaz de “proteger” os alunos com deficiência auditiva de eventuais discriminações negativas.

Apesar da defasagem na formação em Libras, profissionais que atuam no ensino de aluno com deficiência auditiva assinalam que este educando adquire espontaneamente a língua de Sinais no convívio com seus pares, tendo possibilidades de se desenvolver nos campos cognitivo, emocional e social, além de ter melhora na autoestima pela interação social e protagonismo.

Por outro lado, Slobin (1980, p.203) discute, a partir da teoria de Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem: "na evolução humana, a fala pode servir ao pensamento e o pensamento pode ser revelado na fala". Ancorado em Vygotsky, discute o uso interno da linguagem, afirmando que esta não precisa necessariamente se refletir nos movimentos articulatórios do aparelho vocal, o que nos permite inferir que a comunicação não é exclusivamente verbal. No caso dos alunos com deficiência auditiva, essa função é desenvolvida pela utilização de Libras, envolvendo-se com o pensamento de forma peculiar.

A teoria sócio-histórica de Vygostky (1984; 1987) compreende as multideterminações, a complexidade e a historicidade na formação do psiquismo. O desenvolvimento do psiquismo se dá na apropriação dos conteúdos produzidos e transformados pelo homem por sua condição social histórica e manifesta nos processos educativos com os quais está envolvido desde o nascimento, mas que infelizmente não oferece qualidades psíquicas para se desenvolver. Quando carece de transmissores de cultura ligada por gerações precedentes, de modo que tais condições se revertam para aprendizagem cultural e para o comportamento humano, é perceptível que as relações do indivíduo com a cultura sejam essenciais para que a criança se desenvolva como membro da espécie humana e em seu potencial máximo.

Por outro lado, na ausência de uma relação educativa que possibilite a apropriação da cultura, percebemos que o desenvolvimento humano fica condicionado aos processos ligados ao biológico, numa equiparação à condição dos animais. Sabendo que a natureza não nos oferece o suficiente para o desenvolvimento pleno na sociedade, tal ausência de interação pode ser crucial, já que o aparato biológico não garante a humanização do indivíduo. No caso, crianças com deficiência auditiva podem ter a interação prejudicada, caso não sejam reforçadas ações no sentido de se reconhecer a importância das condições de vida e educação adequadas para o amplo desenvolvimento e aprendizagem acontecerem de forma ativa e protagonista.

O desenvolvimento se dá, portanto, através de objetos e instrumentos, aproximando-se das formas de pensar e atuar no contexto histórico-social. As capacidades específicas do homem que lhe conferem a possibilidade de um aprendizado significativo em pleno potencial seriam: memória lógica, capacidade de planejamento, criatividade, imaginação, volição, raciocínio, pensamento abstrato, atenção concentrada: funções psicológicas superiores que se desenvolvem a partir do aprendizado coletivo, que lança mão de ferramentas auxiliares, ou seja, dos signos e outros instrumentos.

Para que o aluno com deficiência consiga ter sua relação com a sociedade mediada pelos signos, é necessário que haja formas de interagir com as pessoas de forma geral. Para tanto, devemos considerar que as pessoas com deficiência auditiva podem assumir sete tipos de identidade (o que inclui diferentes demandas para o desenvolvimento e aprendizagem). Tais especificidades nos fazem refletir sobre possibilidades de aprendizagem junto aos alunos com deficiência auditiva, lançando-se mão de autores e referenciais teóricos que permitam avanços intelectuais, sociais e emocionais dentro da diversidade de desenvolvimentos possíveis para esse perfil de aluno.

Em se tratando de uma discussão acerca de saberes especializados sobre a deficiência, observamos uma tendência em “autorizar” algumas áreas a produzirem conhecimento sobre a questão, o que pode se tornar um agravante para o trabalho do professor de salas regulares, pois, seu saber-fazer será descaracterizado enquanto um conhecimento legitimado para o ensino. Defender

o retorno das escolas especiais é incorrer num negacionismo dos avanços conquistados nas últimas décadas, sejam através de leis, notas técnicas ou pelo conhecimento científico já evidenciado em pesquisas. É visível os jogos de poder que subjazem ao debate da escola especial e da escola regular inclusiva, envolvendo terceirização de serviços especializados, além da movimentação de uma indústria de cursos, empresas e assessorias que atuarão sobre os diagnósticos, tratamentos e investimentos em áreas do saber especializadas.

Tais interesses afetam direta ou indiretamente a formação do futuro cidadão com deficiência auditiva, que deve ter seu lugar de sujeito de direitos e deveres e protagonismo garantido por políticas públicas afirmativas, já que tais ações discriminam positivamente tais diferenças, equalizando o desenvolvimento e aprendizagem desse perfil de alunos.

3 Metodologia

A metodologia foi pautada na revisão sistemática das condições de aprendizagem e alternativas pedagógicas no trabalho com alunos com deficiência, a partir de revisão bastante acurada sobre o ensino-aprendizagem em escolas públicas de ensino regular, publicados nos últimos dez anos em diferentes bases: livros, bases de dados (Scielo, Redalyc e portal de teses da CAPES). As análises se baseiam teoricamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999); Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007); Lei Brasileira da Inclusão (2015); Bueno, (2001); Couto-Lenzi (1999); Slobin (1980) e Poker (2002).

O critério de seleção do *corpus* analisado para o estudo foi ter como tema o ensino-aprendizagem e alternativas pedagógicas em relação ao aluno com deficiência auditiva na escola regular. Foram excluídos os trabalhos cuja temática não se enquadrava ao nosso objetivo. Depois de lidos e analisados, construímos categorias e linhas interpretativas a partir dos oito estudos levantados e selecionados pelas presentes autoras.

4 Análises e discussão

Tendo em vista que aos deficientes auditivos é assegurada a sua inclusão nas escolas de ensino regular, assim como em toda a estrutura curricular nas grades de nível médio e superior (Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, e o artigo 18 da Lei nº 10.098/00, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais), atentamos à seguinte questão:

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (LACERDA, 2006).

O reconhecimento da especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência auditiva desenha-se a partir da mudança de paradigmas em que este aluno passa a ter garantidas oportunidades iguais aos ouvintes, convivendo em um mesmo ambiente e trocando experiências diversificadas. Neste sentido, a presença do tradutor de libras é fundamental para que a interação ocorra de uma forma respeitosa, equânime e multicultural. A participação ativa do intérprete em sala de aula ajuda aluno e professor a vencerem as dificuldades, barreira existente na relação com os colegas, possibilitando a ambos desenvolverem afinidades a partir de novas experiências (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014).

Os trabalhos pesquisados, assim como seus referenciais teóricos, serão apresentados ao longo do texto a seguir. Os trabalhos serão apresentados em escrita corrente, sendo descritos o referencial teórico, os marcos legais usados pelos seus respectivos autores e as análises e conclusões realizadas por cada estudo.

Tendo em vista a desigualdade linguística em que se encontra o aluno com deficiência auditiva, Lacerda (2006) salienta que a dificuldade na comunicação entre colegas e professores deste aluno tem efeitos negativos no seu desenvolvimento cognitivo o que, muitas vezes, é ignorado na prática inclusiva, recaindo-se a culpa da não aprendizagem no aluno ou, no máximo, em sua família. De outro modo, a ausência da interação via linguagem e outros mediadores, prejudica o desenvolvimento dos indivíduos com deficiência auditiva, principalmente quando o ensino-aprendizagem é processado por técnica da oralização.

Segundo documento do MEC (SEE, 2006), com a linguagem o homem constrói seu pensamento, traduz o que sente, registra o que conhece e comunica-se com outros da mesma espécie. Ao comunicar-se, o homem ingressa na cultura, identificando-se como ser capaz de produzir e transformar o seu meio.

Neste sentido, a deficiência auditiva, segundo trabalho de Quadros e Cruz (2011), não representa empecilho para a conquista de conhecimentos e educação, já que o aluno com deficiência auditiva, mesmo não tendo o nível de audição sensível aos sons da fala, mostra-se capaz de aprender, progredir e integrar-se socialmente, desde que tenha acesso à linguagem do professor.

Levando-se em conta os dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (línguas de sinais) é necessário que a comunidade escolar, como um todo, possa acessar tais recursos para se estabelecer uma comunicação inclusiva (BRASIL, 2006, p. 16).

O desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência auditiva não depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas “dominar uma língua assegura-lhe melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos” (FERNANDES, 2000, p.49).

Resende e Lacerda (2013) relatam estudo que mapeia e quantifica alunos com deficiência auditiva inseridos no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas estaduais e municipais de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, a partir de registros da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria de Ensino Estadual do referido município, comparando-os com o Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes a 2010. O estudo pressupõe a oferta de educação de qualidade para esses alunos perpassada por questões relativas às matrículas. Deparou-se com divergências no que tange à definição de deficiência auditiva, seja por órgãos oficiais, seja pelas escolas e pela autodeclaração dos alunos com deficiência no censo, o que trouxe dificuldades para se dimensionar a inclusão desse perfil de aluno nas escolas da cidade.

Lacerda (1998, 2006) afirma em seus estudos que os alunos com deficiência auditiva adquirem habilidade de se comunicar naturalmente e muito mais rápido através da língua de sinais, permitindo-lhes um desenvolvimento cognitivo e social satisfatório e compatível com a sua faixa etária. Isto também já foi confirmado anteriormente por autores como Slobin (1980).

Mas, como afirma Lacerda (2006):

É na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando seu conhecimento linguístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucesso, insucesso, ciúmes, competição, raiva; sentimentos importantes de serem conhecidos e exercitados para o convívio social. Além disso, é nesta etapa da vida que os processos identificatórios se consolidam e o aluno com deficiência auditiva, sozinho no ambiente escolar, em sua condição de surdez, pode, por isso mesmo, enfrentar uma série de dificuldades. (LACERDA, 2006, p. 177).

Segundo Goldfeld (2002) e Sacks (1989), na tentativa de incluir o aluno com deficiência auditiva, os primeiros educadores europeus, ainda no século XVI, criaram distintos métodos para ensinar. Alguns empregavam a língua oral auditiva, língua de sinais, datilologia (alfabeto manual) e diferentes códigos visuais, associados a diversos meios de comunicação.

O trabalho de Poker (2002) ressalta que na tentativa de facilitar a comunicação, muitos professores e a comunidade escolar, em geral na mediação com alunos com deficiência auditiva, simplificavam frases, omitiam informações que avaliavam ser “complexas”, reduziam informações e teorias a dados concretos. O excesso de simplificação na linguagem se mostrou um dificultador na transmissão da informação, mas também, e principalmente, relativa ao desenvolvimento cognitivo desse aluno com deficiência auditiva. Segundo o autor do trabalho, ao fugir de contextos cognitivos conflitantes, deixou-se de estimular e argumentar, alijando o aluno com deficiência auditiva da estimulação física e mental, cognitiva e socioemocional, tão importantes para o desenvolvimento e aprendizagens. Ao mesmo tempo em que se pressupõe um apagamento das potencialidades desse perfil de aluno, há também uma dificuldade dos processos escolares no reconhecimento do aluno com deficiência auditiva como integrante ativo do processo educativo (POKER 2002).

Dessa forma, Poker (2002) oferece dez sugestões de se trabalhar de forma contextualizada a prática e teoria com os deficientes auditivos, quais sejam: comunicar-se com o aluno com deficiência auditiva por meio do instrumento simbólico que ele domina (LIBRAS, mímica, fala e figuras); oferecer um modelo de mundo ao aluno vinculado à sua idade cronológica e intelectual; engajar o aluno no diálogo e na argumentação com outras pessoas; levar o aluno a compreender o significado das sentenças; oferecer condições para o aluno construir sentenças que expressem seus próprios pensamentos e desejos; usar a linguagem para uma variedade de propósitos conforme seu nível de desenvolvimento cognitivo e social; permitir à criança expressar seus pensamentos através de diferentes recursos; promover um ambiente de jogo em que as crianças possam se expressar com sucesso com o uso da linguagem gestual; incitar participação efetiva dos alunos por meio de questionamentos que os levem ao exercício da atividade representativa e, por fim, levar o aluno a se manifestar e conhecer a opinião dos outros provocando nele a descontração (POKER, 2002, p. 5).

Vale ainda mencionar que, mesmo diante das dificuldades, as trocas simbólicas entre alunos com deficiência auditiva, alunos ouvintes e professores, todos se beneficiam intelectual e socialmente (POKER, 2001).

Dessa forma, ações pedagógicas necessitarão fundamentar-se em relações diárias, pressupostos básicos e medidas que promovam os princípios norteadores da aprendizagem coletiva e que beneficiem as relações significativas dos alunos com deficiência auditiva com seus pares e consigo mesmos.

Deus (2012) ao analisar como acontece a linguagem, comunicação e o aprendizado do aluno com deficiência auditiva no ensino regular, verificou a necessidade de apoio extraclasse no atendimento educacional especializado em Libras, uma vez que poucos docentes dominam a Língua Brasileira de Sinais e não há intérpretes em todas as salas.

Tais dificuldades são ainda maiores no ensino superior devido à complexidade e à especialização das diferentes áreas do conhecimento em que elas são compreendidas na dinâmica da comunicação por meio de sinais, no uso exagerado do alfabeto datilológico, na comunicação do professor que transmite e o que é interpretado e traduzido pelo intérprete com a falta de sinais técnicos e peculiares às distintas áreas de estudos.

Para a inclusão do aluno com deficiência auditiva no ensino regular, Deus (2012) defende que o professor leve em consideração quatro princípios básicos: “favorecer a atividade própria dos alunos; organizar as atividades de aprendizagem em pequenos grupos; possibilitar que os alunos realizem tarefas diversas; utilizar métodos visuais de comunicação” (DEUS, 2012, p. 11).

Além disso, para garantir um o ensino de qualidade, deve-se manter:

O uso de materiais diversificados (jornais, revistas, propagandas, noticiários, filmes, computador, televisão, cartazes, etc.), de preferência, visuais, servirão para o melhor entendimento do que está sendo apresentado para o aluno com surdez, mas também facilitará o entendimento por parte de todos os alunos, incluindo aquele que tem um problema de aprendizado ou os mais distraídos (DEUS, 2012, p. 11).

No citado estudo, toda diversidade na estimulação e métodos de ensino e aprendizagem, somam-se às contribuições de Denis (2010) que analisou métodos de comunicação importantes para o desenvolvimento da linguagem de alunos com deficiência auditiva: método oral unissensorial, oral multissensorial, comunicação total e bilinguismo. O método oral unissensorial usa apenas a pista auditiva, além de aparelhos auditivos; o método oral multissensorial emprega todos os sentidos juntos; o método oralista fundamenta-se na conquista da linguagem oral sem a influência de gestos sinalizadores e, por fim, o oralismo que, por si só, não satisfaz a comunicação do aluno

com deficiência auditiva, podendo causar déficits cognitivos, sustentação do fracasso escolar, além de outras atitudes negativas para o aluno com deficiência auditiva (DENIS, 2010).

O método de comunicação total agrega todos os elementos que auxiliam a comunicação do aluno com deficiência auditiva, tais como: oralização, prótese auditiva, gestos naturais, linguagem de sinais, expressão facial, alfabeto digital, leitura labial, leitura da escrita, deixando a cargo do aluno com deficiência auditiva a escolha do melhor meio de se comunicar. Porém, a língua por meio de sinais impera na comunicação das pessoas com deficiência auditiva de modo satisfatório (DENIS, 2010).

No bilinguismo, o aluno com deficiência auditiva é exposto à língua de sinais desde sua primeira infância, sendo a língua portuguesa, em sua forma oral e/ou escrita, instruída como segunda língua. Ao aluno com deficiência auditiva cabe escolher a forma de comunicar-se por libras ou oralmente, sem prejuízo para nenhuma delas (DENIS, 2010).

Neste sentido, o bilinguismo, além de tratar-se de um direito, atua na superação das defasagens encontradas no desenvolvimento ao longo da vida escolar do aluno. A linguagem oral complementa a dos sinais e vice-versa, potencializando o desenvolvimento cognitivo da criança surda. Também é importante ressaltar que a influência da língua oral portuguesa sobre a cognição não consiste na supervalorização da mesma em relação à atuação do aluno com surdez, podendo inibir sua aprendizagem e diminuir as oportunidades de inclusão. É necessário empregar alternativas de comunicação capazes de propiciar instigante interação, em todas as áreas do ensino, entre aluno com deficiência auditiva e ouvintes. Uma rotatividade nos métodos de comunicação pode substituir questões relativas à audição via outros canais: visuais, de tato, de movimentos, além de também poder aproveitar o pouco de audição, caso exista (BRASIL, 2006).

Tais questões, porém, não podem ser encaradas apenas como aspectos técnicos, mas serem compreendidas à luz das políticas afirmativas existentes e das condições de implementação de tais ações. Sem esse debate contextual, a discussão se torna técnica e avessa ao debate verdadeiramente inclusivo, ou seja, afeito ao multiculturalismo na educação.

Deparamo-nos neste levantamento, com trabalhos que, em grande parte, se restringem a uma análise técnica sobre a deficiência auditiva, ou sobre a linguagem específica de libras, quando não, a mera defesa pela educação bilíngue para esse público. Porém, sabemos que a proposta da inclusão precisa ser ampliada para além da discussão

específica sobre a deficiência auditiva, é preciso refletir sobre tais conflitos problematizando o binômio in-exclusão. Numa sociedade tão excludente, é possível que se pense de forma equitativa nas pessoas com deficiência? Acreditamos, amparados nos autores lidos e no presente trabalho que, apesar do desafio, é prudente e necessário que reflitamos nesta questão a partir de um olhar mais amplo e que expanda o debate da inclusão para todos.

5 Considerações finais

A preocupação inicial desta pesquisa foi a de analisar as condições de aprendizagem e alternativas pedagógicas no trabalho com alunos com deficiência, a partir de revisão sistemática sobre o ensino-aprendizagem e no trabalho com o aluno com deficiência auditiva em escolas públicas de ensino regular. Para tanto, recorreremos a uma discussão sobre linguagem, sua relação com o pensamento e o modo como ela propicia o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência auditiva.

Trouxemos um debate que reforçou a escola inclusiva e regular como prioridade na educação do aluno com deficiência auditiva. Assim como em outras deficiências, defendemos uma plataforma única para as políticas educacionais de inclusão, no sentido de garantir, a partir de ações afirmativas, a mudança na comunidade escolar como um todo, implementando novos paradigmas junto às crianças, professores e comunidade escolar em geral.

Neste sentido, as especificidades do processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência auditiva foram apresentadas a partir da revisão de literatura, focando também as alternativas pedagógicas aplicadas nessa relação. Entendemos que, se este aluno tiver a seu dispor uma educação que o instrumentalize com habilidades de linguagem que propiciem seu convívio social com os ouvintes, associada a uma perspectiva transdisciplinar e multicultural, será capaz de se desenvolver de forma protagonista.

É importante o reconhecimento dessa subjetividade pela comunidade escolar e pela sociedade em geral, já que a ausência dele impacta a autoconfiança, fere o autorrespeito, além de ferir a autoestima do diferente. Entendemos que a formação de novas gerações que sigam um paradigma do multiculturalismo possa oferecer uma perspectiva nova para lidar com tais diferenças no convívio respeitoso entre as diferenças.

Considera-se que é fundamental o uso da língua de sinais na educação do aluno com deficiência auditiva e para superar a distância entre as escolas regulares e o processo de inclusão dos alunos com deficiência auditiva, conforme verificado na revisão sistemática realizada, uma relação respeitosa com as inter e multiculturalidades é fundamental. Fomentar a disposição social por mudanças, seja de professores, seja da

escola e dos alunos é um exercício de cidadania e inclusão efetiva. Para tanto, formar o aluno com deficiência auditiva para transitar entre as duas linguagens, libras e oral-português é um passo importante.

Faz-se necessário ressaltar a importância do cumprimento da legislação e da aplicação, planejamento e avaliação de políticas públicas educacionais e ações afirmativas que atuem na formação de professores, na contratação e oferecimento do serviço de interpretação de libras. Mais do que explicações físico-biológicas e médicas sobre a patologização das deficiências, faz-se importante construir um ambiente de aprendizagem que seja propício para o multiculturalismo, problematizando estigmas e erradicando o preconceito em relação ao diferente nas atividades mais cotidianas da escola. Tais práticas colaboram com o respeito a outras subjetividades insurgentes e enaltece sua beleza, competência e sensibilidades. Cumprir o que já está na legislação, oferecendo uma educação efetivamente inclusiva, faz parte de uma obrigação do estado que deve lutar pelo respeito à diversidade do seu alunado, sem imposição de um modo mais “correto” de se comunicar, de aprender e de ensinar.

Referências

ARELARO, L.R.G.;& SILVA, S. *Direitos sociais, diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive*. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. *Decreto N° 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. *Lei N° 13.146*, de 6 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. *Lei n° 10.436*, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 08 nov 2020.

BRASIL. *Decreto federal n° 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: Acesso em: 08 nov 2020.

BRASIL *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos aluno com deficiência auditiva*. [2. ed.]/ SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosaluno com deficiencia auditiva.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosaluno_com_deficiencia_auditiva.pdf). Acesso em: 08 nov 2020.

BUENO, J.G.S. Educação Inclusiva e Escolarização dos aluno com deficiência auditiva. *Revista Integração*. MEC/SEEP. Ano 13, nº 23, 2001.

COUTO-LENZI, A. Os Mitos da Surdez Profunda. *Revista Integração*. MEESP. Ano 9, nº 21, 1999.

DENIS, I.E.P. *O papel do professor na educação inclusiva da criança portadora de deficiência auditiva*. Monografia apresentada à Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva –

UNISALESIANO, Lins-SP. Disponível em <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/51621.pdf> Acesso em: 08 nov 2020.

DEUS, M.L.F. Surdez: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum. Vol.3, n.1, 2012. *Revista Anápolis Digital*. Disponível em <http://www.anapolis.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/05>. Acesso em: 08 nov 2020.

FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do aluno com deficiência auditiva*. Rio de Janeiro: Agir, 2000

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

GUERREIRO, E.M.B.R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J.H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, Mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 Apr. 2021

HASHIZUME, C.M. Resenha. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 56, p. 1-7, e18627, jan./mar., 2021. Resenha da obra de MEC-Brasil, decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18627>.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos aluno com deficiência auditiva: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. São Paulo, Campinas. *Cadernos Cedes*, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LOPES, M.C.; FABRIS, E.H. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

POKER, R. B. *Surdez, funções cognitivas e libras*. Libras à distância, Módulo 2, Texto 3. Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto3.pdf. Acesso em: 08 nov 2020.

POKER, R. B. *Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional*. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto3.pdf. Acesso em: 08 nov 2020.

QUADROS, R.M.; CRUZ, C.R. *Línguas de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto alegre: Artmed, 2011.

RESENDE, A.A.C.; LACERDA, C.B.F. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 411-424, Sept. 2013. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300008&lng=en&nrm=iso. access on 01 Apr. 2021.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos aluno com deficiência auditiva*. Tradução: Laura Teixeira Motta. Editora. Schwarcz Ltda. São Paulo, 1989.

SLOBIN, D. *Psicolinguística*. São Paulo. EDUSP, 1980.

VYGOSTKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, 1984

VYGOSTKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.