



A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO 4º ANO B NA UNIDADE DE ENSINO FUNDAMENTAL CLEÔMENES FALCÃO

Organização

RAIMUNDA SOUSA DOS SANTOS
EBENEZER SANTOS DA SILVA
JOELMA SILVA AMARAL VIEIRA
CHIRLENE RODOVALHO DE LIMA VIANA



A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO 4º ANO B NA UNIDADE DE ENSINO FUNDAMENTAL CLEÔMENES FALCÃO

Organização

RAIMUNDA SOUSA DOS SANTOS
EBENEZER SANTOS DA SILVA
JOELMA SILVA AMARAL VIEIRA
CHIRLENE RODOVALHO DE LIMA VIANA

1.^a Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO 4º ANO B NA UNIDADE DE ENSINO FUNDAMENTAL CLEÔMENES FALCÃO [livro eletrônico] / Autores: RAIMUNDA SOUSA DOS SANTOS; EBENEZER SANTOS DA SILVA; JOELMA SILVA AMARAL VIEIRA; CHIRLENE RODOVALHO DE LIMA VIANA. -- 1. ed. --- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2024.

PDF-

ISBN 978-65-84959-71-2

1. Educação

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino 610.1



10.48209/978-65-84959-71-2



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

Ao meu pai Pedro (*in memoriam*), aos meus sobrinhos e afilhados, aos meus queridos irmãos e cunhadas; ao tio João e tio Sebastião. A Cleidimar Ribeiro, Raimundo Cruz, Guilhermina Aguiar, Hermerson Aguiar, Tiago Aguiar, Maurício, Ramira Queiroz, Laís Fontineles, Wilka Keyla, Tainan Ramos e Virginia Maria Barros. A todas as pessoas com as quais tenho o privilégio de conviver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque abriu minha mente nesta trajetória e não me deixou desanimar nos momentos de dúvidas e solidão. Agradeço-O por me emprestar diariamente o coração que pulsa em mim e me entusiasma, o oxigênio que respiro e os milhões de itens de que disponho para que eu exista.

À minha mãe, Maria Sousa dos Santos, por ter acreditado em mim e me ensinado a sonhar com a licenciatura desde criança, enquanto segurava minhas mãos para guiar-me à escola e na árdua lida de ajudar-me com as tarefas de casa mesmo sendo semianalfabeta, valores que ensinou-me para que transformasse em grandes virtudes.

Aos amigos que me acompanham mesmo perto ou distante. Àqueles que contribuíram para realização desta pesquisa com empréstimo de livros, acesso a informações, estímulo e incentivo que mantiveram acesa a motivação em mim.

Aos colegas da turma de Pedagogia: Luciana Conceição, Felipe Brito, Welton Fernandes e Ana Caroline, que mesmo tendo as mesmas dificuldades não mediram esforços na troca de informações e conhecimentos.

De modo especial à professora Jane Eire Carvalho Nunes, por comungar minha ideia de ver a educação como possibilidade de uma nova estrutura e, assim, ter aceito ser minha orientadora nesta caminhada.

Aos professores e à diretora da Universidade Estadual do Maranhão que disponibilizaram seu tempo, conhecimento e didática para formação de novos profissionais. E todo meu carinho, estima e atenção ao excelente Professor-Doutor Raimundo Brandão, por despertar-me o desejo por mudanças sociais e educacionais, pelo exemplo a ser seguido, pela sabedoria que repassa sempre nos diálogos.

“Inclusão” não no sentido de colocar o surdo entre os ouvintes, mas no sentido de garantir o exercício da cidadania do surdo enquanto brasileiro. Esta inclusão tem sido traduzida de diferentes formas, mas, para os surdos, acontece de forma a garantir que os mesmos venham a adquirir a língua de sinais, tenham pares surdos, acesso à educação na sua língua, isto é, a língua de sinais brasileira, acesso ao ensino de português, como segunda língua, e acesso aos conhecimentos curriculares.

Ronice Muller Quadros

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a educação escolar é um direito de todos, servindo como instrumento para o exercício da cidadania, o presente estudo objetiva investigar a inclusão do surdo nos anos iniciais na escola regular. Desta curiosidade em saber como funciona a inclusão na rede regular de ensino para alunos surdos, discutiremos ainda os papéis dos sujeitos educacionais na promoção da inclusão e o auxílio de um intérprete como agentes participativos desta inclusão, reconhecendo seu papel neste processo como mediador na construção de saberes. Considera o fato de a escola estar sempre preocupada com o que o aluno aprende e não de que maneira está sendo ensinado, tornando a temática relevante para os educadores e sociedade de modo geral, pois contribui para sensibilização de que o aluno surdo não deve ser rotulado com um indivíduo incapaz de aprender. Para obtenção dos dados desenvolveu-se uma pesquisa exploratória descritiva de cunho qualitativo e quantitativo, pautado na análise de artigos científicos, livros e periódicos, bem como pesquisa de campo realizadas acerca da temática, como bases para o desenvolvimento da pesquisa. Nos resultados, constatou-se que o conhecimento teórico e prático dos docentes pesquisados acerca desta temática é insuficiente para que se desenvolva de fato a inclusão, é preciso mais empenho das escolas, valorização da formação continuada para que assim seja possível buscar possibilidades e tornar possível a inclusão do surdo na escola regular.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Prática pedagógica. Intérprete. Aluno surdo.

ABSTRACT

On the assumption that the school education is a right of everyone being a toll for the exercise of the citizenship. The present study aims investigate the inclusion of the deaf in the initial years into the regular school. The starting point was curiosity into know how does it work the inclusion on the regular academic system to deaf students for this we will discuss yet the roles of the educational subjects in promoting of the inclusion and assistance from an interpreter as participatory agent of this inclusion recognizing your role in this process as mediator in the construction of knowledge. Taking into consideration the fact that the school is always concerned with what the student learn and not how is being taught, taking the relevant theme to the students and the society in general, because contributes to awareness of the deaf student should not be labeled as an individual incapable of learning. To obtain the data developed a descriptive exploratory study of quantitative and qualitative nature founded on the analysis of scientific articles, books and periodicals, as well as field research conducted on the theme which served as a great value for the development of research. In the results, it was found that the theoretical and practical knowledge of teaching staff surveyed on of this theme is insufficient for it to develop in fact the inclusion, it takes more effort of the schools, appreciation of the continued formation for it so be possible seek possibilities and make possible the inclusion of the deaf in regular schools.

Keywords: Scholar inclusion. Pedagogical practice. Interpreter. Deaf student.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

DERDIC – Instituto de Educação de São Paulo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

INES – Instituto Nacional de Educação do Surdo

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa (**L2**)

LS – Língua Sinais (**L1**)

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação Brasileira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura

PROLIBRAS – Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição numérica e percentual sobre professores com graduação....	71
Tabela 2: Distribuição numérica e percentual de professor que participa de capacitação.....	72
Tabela 3: Distribuição numérica e percentual sobre conhecimento e uso da LIBRAS.....	73
Tabela 4: Distribuição numérica e percentual sobre a participação do intérprete no planejamento escolar.....	73
Tabela 5: Distribuição numérica e percentual sobre flexibilização no currículo.....	74
Tabela 6: Distribuição numérica e percentual sobre a inclusão do surdo.....	75
Tabela 7: Distribuição numérica e percentual sobre dificuldade na inclusão....	76
Tabela 8: Distribuição numérica e percentual sobre PPP e a inclusão.....	77
Tabela 9: Distribuição numérica e percentual sobre uso da LIBRAS.....	78
Tabela 10: Distribuição numérica e percentual sobre o surdo estudar na escola regular.....	79
Tabela 11: Distribuição numérica e percentual sobre acesso a LIBRAS.....	80
Tabela 12: Distribuição numérica e percentual sobre disciplina com maior dificuldade.....	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO..	15
2.1 A Educação dos surdos no Brasil.....	25
3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO SURDO.....	34
3.1 Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva.....	34
3.2 Da Educação Especial à Educação Inclusiva.....	37
3.3 O aluno surdo no Ensino Regular.....	44
3.4 A importância da LIBRAS no contexto escolar.....	55
3.5 O papel do intérprete de LIBRAS na aprendizagem do aluno surdo.....	59
3.6 O papel do professor para a Inclusão de alunos surdos.....	63
4 METODOLOGIA.....	67
5 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO.....	69
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	71
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	84

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada pelo grande número de situações de fracasso, evasão e marginalização, representadas principalmente por alunos pobres que foram e continuam sendo vítimas de seus pais, professores e da sociedade que ainda não encontraram uma saída para superar as causas iniciais deste fracasso que tanto afeta o aluno, embora a escola relute em aceitá-lo como sendo também o seu próprio fracasso.

Partindo dessa perspectiva, o presente estudo tem como principal enfoque investigar a inclusão dos surdos no 4º ano B da Unidade de Ensino Fundamental Cleômenes Falcão, sito na cidade de Bacabal. Para isso, é importante verificar a interação e a aprendizagem do aluno surdo enquanto cidadão sujeito de formação plena no campo da inclusão, investigando sua relação com os ouvintes.

Este trabalho teve como objetivos específicos discutir os papéis dos sujeitos educacionais na promoção da inclusão de alunos surdos nos anos iniciais. Assim, foi analisada a relação entre os alunos surdos com seus professores e o auxílio de um intérprete como agentes participativos do exercício e desenvolvimento da aprendizagem, considerando a existência de teorias suficientes para sustentar que o conhecimento adquirido pelos surdos no ensino regular é relevante e importante para sua educação.

A metodologia empregada classifica esta pesquisa como sendo de caráter exploratória descritiva e cunho qualitativo e quantitativo, com referencial bibliográfico e delimitada a pesquisa de campo à Unidade de Ensino Fundamental Cleômenes Falcão, escola pertencente à rede pública de ensino municipal de Bacabal - MA. Para visualizar e manter contato direto com o contexto pesquisado, foram utilizadas técnicas de coleta de dados, como: observação sistemática, questionário e fotografias.

O interesse pelo tema nasceu da necessidade de aprofundar conhecimentos e construir novos saberes sobre como funciona a inclusão na rede regular de ensi-

no para alunos surdos durante as aulas da disciplina de Educação Inclusiva. Neste caso, a inclusão pressupõe uma escola comum, tornando-se um espaço aberto para a introdução de todos os alunos no mundo social, cultural e científico. Se o mundo é de todos, a escola não pode ser de alguns.

Este trabalho estrutura-se em sete capítulos. O primeiro trata-se da introdução, onde são apresentados o tema de investigação, o objetivo, a metodologia e como está estruturada a presente monografia. No segundo capítulo aborda-se a literatura pertinente a inclusão do surdo, contém o aspecto histórico da educação de surdos no mundo e a educação do surdos no Brasil.

O terceiro aborda a educação inclusiva e o aluno surdo, e segue com os subtítulos: algumas considerações sobre a educação inclusiva, da educação especial à educação inclusiva, o aluno surdo no ensino regular; a importância da LIBRAS no contexto escolar e também sobre o papel do intérprete de LIBRAS na aprendizagem do aluno surdo, o papel do professor para a inclusão de alunos surdos.

O quarto capítulo faz uma abordagem sobre a metodologia utilizada na realização desse trabalho, incluindo o tipo de pesquisa; o quinto trata das características da escola campo, enquanto no sexto capítulo é realizada a análise dos resultados e discussões acerca da visão dos professores e alunos surdos cujo propósito é procurar interpretar suas ações em sala de aula, ou seja, saber como acontece a inclusão dos alunos surdos na sala de aula. O sétimo capítulo refere-se às considerações finais, sintetizando as condições enfrentadas ao longo do processo de pesquisa.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO

À margem das questões sociais e educacionais, os surdos não são vistos pela sociedade por suas potencialidades, mas principalmente pelas suas limitações impostas por sua condição, frequentemente considerados ineducáveis. Para entendermos a real situação educacional que hoje se encontra a comunidade surda é preciso recorrer a História e investigar as situações de exclusão que estes passaram ao longo do tempo.

É importante conhecer a história e as filosofias educacionais a eles dirigidos para então, compreender a atualidade. A intenção é traçar um breve percurso desta história e tentar compreendê-la nos seus aspectos mais importantes para este trabalho e não fazer um histórico detalhado sobre a história do surdo, sua educação e todos os aspectos que determinam a sua atual condição.

A história da educação de surdos no Brasil é um pequeno capítulo que faz parte da longa história em todo mundo. Nas civilizações gregas e romanas, por exemplo, as pessoas surdas não eram perdoadas, sua condição custava-lhes a vida. Aristóteles, ensinava que os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar.

Conforme Radutzky (1992), Rômulo, o fundador de Roma, por volta de 753 a. C. decretou que todos os surdos recém-nascidos e crianças até os três anos de idade teriam de ser sacrificados, porque eram um peso e problema para o Estado. Essa crença, comum na época, fazia com que na Grécia, por exemplo, os surdos não recebessem educação escolar. A concepção filosófica greco-romana era perversa, pois deixa bem explícita que não deixariam cidadãos com deformidades incluídos no âmbito social, portanto, ordenava que o próprio pai matasse seu filho que nascesse nessas condições.

A nomenclatura “surdo-mudo”, segundo Skliar (1997, p. 16), tem origem na Grécia, utilizada para significar condição de falta, vazio. De acordo com esse

autor, a palavra “surdo” (kofós) foi utilizada para expressar o “sentido de falta e de deficiente” e a palavra “mudo” (eneós) para se referir a “qualidade de vazio”. Assim, entendido como um indivíduo que não fala, por não se considerar a linguagem dos sinais, o surdo foi durante muito tempo chamado de “surdo-mudo”, expressão ainda muito utilizada.

O advento do Cristianismo elevou o significado da surdez e do surdo, defendendo que este era uma pessoa como qualquer outra e que também precisava de Deus. Há registro histórico do Antigo Testamento sendo atribuído a Moisés. Embora, durante a Idade Média, a Igreja considerasse a surdez como um castigo e o surdo um indivíduo impossibilitado de receber os sacramentos, privados do catecismo, das escrituras e de participar da igreja. Assim:

[...] o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa ‘benemérita’ que o abriga (PESSOTTI, 1984, p. 4).

Em 685 d. C., o bispo John of Hagulstat ensina um surdo a falar de forma clara, e o acontecimento é considerado um milagre. No entanto, assim como a autoria de muitas metodologias e técnicas ficaram perdidas no tempo, esta também se perde, e a igreja toma para si a autonomia do feito. Segundo Lacerda (1998), “durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, pensava-se que os surdos não fossem educáveis. No início do século XVI que se começou a admitir que os surdos pudessem aprender através de determinados procedimentos pedagógicos”.

Nessa perspectiva, Soares (1999) afirma que nos meados do séc. XVI, Gerolamo Cardano (1501-1576) propôs um conjunto de princípios que prometia uma ajuda educacional e social para os surdos, afirmando que podiam ser pensantes e poderiam aprender e o melhor seria por meio da escrita. Neste período, surgiram os primeiros educadores de surdos.

Buscando na história da educação informações significativas sobre a educação dos surdos pode-se constatar que até o século XVIII tudo que se referia ao surdo era basicamente ligada ao misticismo e ocultismo, sem nenhuma base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O início da educação do surdo surge com Pedro Ponce de León (1520- 1584), considerado o primeiro professor de surdos na história. A maior parte de sua vida foi dedicada a educar os surdos que eram filhos de nobres. Conforme Moura (2000, p. 17):

As famílias se interessavam em entregar seus filhos a Ponce de León, que tinha a preocupação de ensinar os surdos a falar, porque o mudo não era uma pessoa frente a lei. [...] A possibilidade do surdo falar implica no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título familiar.

Em seus métodos de ensino eram utilizados sinais, treino de voz e leitura de lábios. Ele ensinou-os a falar, ler, escrever, rezar e conhecer as doutrinas cristãs. Alguns aprenderam latim, outros italiano através do grego e do latim, cujo trabalho serviu de base para diversos outros educadores surdos.

Ponce de León (apud Lodi, 2005, p. 4) acreditava que “à escrita cabia a chave do conhecimento, ou seja, ela era tida como a natureza primeira da linguagem; a fala era apenas um instrumento que a traduzia. À escrita, fora atribuído, assim, um signo de poder”. Tem-se o início da preocupação de olhar e cuidar das pessoas surdas. Desta forma ele demonstrou a falsidade de todas as crenças religiosas, filosóficas ou médicas existentes até aquele momento sobre os surdos.

Vê-se, portanto, que esta perda de poderes pesava mais do que as implicações religiosas ou filosóficas no desenvolvimento de técnicas para a oralização do surdo. A força do poder financeiro e dos títulos é que pode ser considerado um dos primeiros impulsionadores do oralismo que, de alguma forma, começava a se implantar neste momento e que estende até os nossos dias. (MOURA, 2000, p. 18).

Nesse sentido é que em meados do século XVI:

Se começa a admitir que os surdos possam aprender através de procedimentos pedagógicos e diversos pedagogos colocaram-se à disposição para fazer este trabalho, apresentando várias práticas pedagógicas e, conseqüentemente, vários resultados. Contudo, tinham um único propósito, desenvolver o pensa-

mento, adquirir conhecimentos e fazer com que o surdo se comunicasse com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos (COMANDOLLI, 2006, apud CONFORTO, p. 16).

A história moderna do surdo e da surdez tem seu marco a partir de 1620 com a publicação do livro “*Reducción de las Letras y Arte para Enseñar à Hablar los Mudos*” (**Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos**), grifo nosso. Escrito por Juan Pablo Bonet baseado nas técnicas de Ponce de León, este livro trata da arte de ensinar o surdo a falar por meio da leitura orofacial e do reconhecimento dos fonemas lexicais, com o apoio do alfabeto digital (datilológico) e da escrita para ensiná-los a ler.

Defendia em seus trabalhos a metodologia dos oralistas. Anos depois, na França, Pereire usou o mesmo alfabeto digital de Bonet sendo o pioneiro na alfabetização do surdo naquele País, servindo como instrução, explicação lexical durante as aulas, embora não abrisse mão da oralização dos surdos.

Podemos perceber, nas histórias acima apresentadas, que o oralismo tinha como argumentação, aparente a necessidade de humanização do Surdo, mas que, na verdade, escondia outras necessidades particulares de seus defensores que visavam o lucro e o prestígio social. A experiência de muitos destes educadores de surdos mostrou com passar do tempo, que a Língua de Sinais era a linguagem natural dos surdos e que deveria ser usada para a sua educação, mas o pressuposto básico que o surdo só seria um ser humano normal se falasse já havia espalhado e muitas escolas foram fundadas defendendo a oralização do surdo cada vez mais com um elemento necessário para sua integração. (MOURA, 2000, p. 22).

No século XVIII após a morte do monge beneditino Espanhol Ponce de León, surgem os primeiros educadores de surdos: Juan Pablo Bonet (1579- 1629), Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780), o abade francês Charles Michel de L’Epée (1712-1789) e o inglês Thomas Braidwood (1715-1806). Esses autores desenvolveram diferentes metodologias para a educação da pessoa surda. Em 1755, em Paris, o abade L’Epée funda a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda, onde adaptou o método gestual que era a fusão da língua de sinais com a gramática sinalizada. Sobre L’Epée, Moura (2000 p. 23) afirma:

A importância de L'Épée não está somente no fato dele ter desenvolvido um método novo na educação dos surdos, mas de ter tido a humildade de aprender a Língua de Sinais com os surdos para poder, através desta língua, montar seu próprio sistema para educá-los. Ele foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua, ainda que a considerasse falha para ser usada como método de ensino. Através desta visão, em que a língua dos surdos era reconhecida, ele colocou os surdos na categoria humana.

L'Épée foi o criador do Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris no ano de 1775, sendo a primeira escola pública de surdos no mundo. Começou a ensiná-los por razões religiosas, tendo iniciado seu trabalho com duas irmãs gêmeas, surdas. Nesta escola L'Épée ensinava os surdos a falar, ler, escrever, fazer contas e orar. Essa educação era voltada para surdos pobres.

O abade L'Épée inventou o método dos sinais, uma proposta pedagógica difundida em vários países. Surge então na França a língua de sinais, inicialmente representada como abordagem gestualista destinado a completar o alfabeto manual, bem como a designar muitos objetos que não podem ser percebidos pelos sentidos, favorecendo o ensino da língua falada através do canal viso-gestual. Sua obra mais importante cujo título: *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*, publicada em 1776.

L'Épée escreveu no seu livro "*Institution des Sourds-Muets par la Voie des Signes Méthodics*" de 1776, part. 1, cap. IV, p. 36, citado por Lane (1989 apud Moura, 2000, p. 23):

Todo Surdo-Mudo enviado a nós já tem uma linguagem... Ele tem o hábito de usá-la e compreende os outros que o fazem. Com ela ele expressa suas necessidades, desejos, dúvidas, dores etc. e não erra quando os outros se expressam da mesma forma. Nós desejamos instruí-los e assim ensiná-los o Francês. Qual é o método mais simples e mais curto? Adotando sua língua e fazendo com que ela se adapte a regras claras, nós não seríamos capazes de conduzir a sua instrução como desejamos?

Partindo dessa linguagem gestual, desenvolveu um método educacional e denominou esse sistema de "sinais metódicos" seguindo de acordo com a linguagem da comunidade do surdo. Defendia que os educadores deveriam aprender

tais sinais para se comunicar com os surdos, pois na sua tese os sinais metódicos são concebidos como a língua natural dos surdos e veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Colocou os surdos na categoria humana, podendo realizar tarefas que eram designadas apenas aos ouvintes. Esse método acabou disseminando por toda a Europa e nos Estados Unidos, possibilitando a criação de várias escolas para surdos.

Com esse propósito, ele ensinava primeiro o alfabeto manual, representando para cada letra em francês uma forma da mão e, em seguida, os surdos aprendiam a “soletrar” e escrever palavras em francês, conjugar verbos, associar sinais com a escrita de palavras em francês até avançar para a formação de sentenças, que levavam a um crescimento cada vez maior do repertório de palavras, verbos e sinais metódicos (LANE, 1984, p. 62).

Nessa perspectiva, a educação do surdo passou por uma leve transformação facilitando a comunicação destes alunos no ambiente escolar. Para Sacks (1990, p. 37), L’Epée criou a partir da:

[...] linguagem de ação, uma arte metódica, simples e fácil, pela qual transmitia a seus pupilos ideias de todos os tipos e até mesmo, ousou dizer, ideias mais precisas do que as geralmente adquiridas através da audição. Enquanto a criança ouvinte está reduzida a julgar o significado de palavras ouvidas, e isto acontece com frequência, elas aprendem apenas o significado aproximado; e ficam satisfeitas com essa aproximação por toda a vida. É diferente com os surdos ensinados por L’Epée. Ele só tem um meio de transmitir ideias sensoriais: é analisar e fazer o pupilo analisar com ele. Assim, ele os conduz de ideias sensoriais a abstratas; podemos avaliar como a linguagem de ação de L’Epée é vantajosa sobre os sons da fala de nossas governantas e tutores.

Pereire foi contra os métodos usados por L’Epée e por anos mantiveram longa discussão por acreditar que os surdos só conseguiria se relacionar com os outros na sociedade através do oralismo, embora Pereire utilizasse o alfabeto digital e os sinais em seu trabalho. O discurso em favor do oralismo, tem a proibição do uso da Língua de Sinais, partindo da ideia que o uso do oralismo faz com que o surdo se torne mais humano e saudável.

Os esforços de L’Epée, assim como outros estudiosos da época na criação de Institutos para surdos pobres priorizava a formação profissional de cada aluno

e sua inserção ao meio social. Pois, consolidavam-se em meios a novos ideais burgueses liberais e universais, diferente do ensino elitista que outros ofereciam aos surdos.

Em meados do séc. XIX havia mais de cento e cinquenta escolas na Europa e vinte e seis nos Estados Unidos que usavam a língua gestual. A educação de surdos estava em seu período de ouro. Os surdos tinham acesso à educação através da sua língua materna. Na Europa e na América cada vez mais alunos surdos completavam a educação básica. Foram lançados então os cursos secundários para surdos em Hartford, Nova Iorque e Paris. Os alunos surdos tiveram pela primeira vez a possibilidade de continuarem os seus estudos, tornando-se muito deles professores de surdos. Em meados do século dezanove metade dos professores nas escolas americanas e francesas eram surdos (hoje são uma raridade). (COELHO; CABRAL; GOMES, 2004, p. 168)

A Itália e a França tiveram um papel principal nas decisões sobre a educação do surdo, durante todo o Congresso de Milão. Na França, o Instituto Nacional de Surdos- Mudos, após o mandato de L'Epée (que defendia a Língua de Sinais), pois este havia falecido em 1789, quando a França passava por momentos tumultuados. Em 1790 Abbé Sicard é nomeado diretor do Instituto de Surdo-mudo, no lugar de L'Epée, onde começou a realizar experiências com oralismo dentro do Instituto causando conflitos com as concepções já adotada pela Instituição, o que provocou anos mais tarde sua decadência.

Buscava o oralismo para os surdos do Instituto de Surdo-mudo por questão política, com a possibilidade de existir um grupo com uma identidade linguística, pois para os franceses era mais importante que os surdos tivessem uma identidade comum aos falantes, ou seja, que tivesse domínio da fala, isto é, os surdos deveriam aprender a Língua Francesa.

Porém, na Itália o clima era de unificação de linguagem devido a sua divisão geográfica e, com a formação de um Estado único em 1870, o governo faz uma campanha para promover a alfabetização no País, embora a língua de Sinais já existisse e predominava entre vários grupos de Surdos, em prol de unificação dialética enquanto nação adotam o oralismo e abolem a Língua de sinais, pois ela não favorecia em nada os objetivos políticos naquele momento.

Podemos perceber, nas histórias acima apresentadas, que o oralismo tinha como argumentação, aparente a necessidade de humanização do Surdo, mas que, na verdade, escondia outras necessidades particulares de seus defensores que visavam o lucro e o prestígio social. A experiência de muitos destes educadores de surdos mostrou com passar do tempo, que a Língua de Sinais era a linguagem natural dos surdos e que deveria ser usada para a sua educação, mas o pressuposto básico que o surdo só seria um ser humano normal se falasse já havia espalhado e muitas escolas foram fundadas defendendo a oralização do surdo cada vez mais com um elemento necessário para sua integração. (MOURA, 2000, p. 22).

Depois de tanta controvérsia pedagógica em busca da proposta ideal para educação do surdo na escolha entre a língua oral que predominava sobre a língua de sinais e também o uso da língua mista (língua de sinais e o oral), na idade contemporânea faz-se necessário discutir em congresso uma unidade linguística.

Os temas propostos foram: vantagens e desvantagens do internato, tempo de instrução, número de alunos por classe, trabalhos mais apropriados aos surdos, enfermidades, medidas, medidas curativas e preventivas, etc. Apesar da variedade de temas, as discussões voltaram-se às questões do oralismo e da língua de sinais. (BORNE, 2002, p. 51)

1880 foi o ano do clímax para a educação do surdo quando, na Itália, entre os dias 6 a 11 de setembro, ocorre o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, conhecido popularmente como Congresso de Milão, em Madri. Reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes. O congresso não contou com a participação de mais de um surdo.

A maioria dos congressistas era composta de italianos e franceses, unidos naquele momento por razões políticas. Por estas mesmas razões, a Alemanha não foi convidada a participar. Encontravam-se representados os seguintes países: Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia (MOURA, 2000, p. 47).

O objetivo deste congresso era decidir a educação do surdo tendo como finalidade implantar o oralismo como língua oficial do surdo, subjungando a Língua de Sinais como imprópria e inferior, destinada àqueles que eram considerados anormais. “A língua oral seria usada e o Sinal serviria como auxiliar,

sendo que os Sinais puros seriam deixados para aqueles que não pudessem desenvolver a oralidade, por capacidade ou treinamento intelectual inadequados” (MOURA, 2000, p. 45). Nesse sentido, Moura (2000, p. 48) ressalta que a resolução do Congresso de Milão foi:

- Dada a superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os surdos-mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem, ... (Este congresso) declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de Sinais na instrução e educação dos surdos-mudos.
- O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de Sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de ideias.

Com o Congresso de Milão o caminho estava aberto para que a língua de Sinais passasse a não mais fazer parte da educação do surdo. A partir desse momento o oralismo ganha espaço. Os professores surdos foram afastados de seus cargos de docência, as Línguas de Sinais extintas da grade curricular dos Institutos de Surdos, postos à margem, o que predominava era os discursos de médicos e terapeutas. Conforme Supalla (2006, p. 27), “esse período passou a ser chamado de “Império Oralista”, por alguns autores e “Idade das Trevas da Pedagogia Oral” por outros.

O espaço escolar passou a ser um ambiente de reabilitação e terapia de fala, os médicos que substituíram os professores buscavam diferentes maneiras de curas ou correção à surdez. Predominando a hegemonia do ouvir e do falar, tornando o oralismo como legitimação oficial. Foi decidido então, por unanimidade e promulgada a seguinte resolução:

Dada a superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os Surdos- Mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... (Este congresso) declara que o método deve ter preferência sobre os Sinais na instrução dos surdos e mudos (CONGRESSO DE MILÃO, 1880).

O Congresso de Milão trouxe um impacto marcante para a educação do surdo como nenhum outro evento possibilitou tamanha turbulência como este, que arrastou durante cem anos o desenvolvimento intelectual e cultural de inúmeros surdos que ficaram submetidos às práticas dos ouvintes e que infelizmente

até hoje sofrem as consequências. Muitos surdos obrigados a imitar os ouvintes tiveram que abdicar de sua cultura, identidade, de seus direitos linguísticos e da própria língua de sinais.

Após o Congresso de Milão o oralismo predominou em toda a Europa. Desapareceu a figura do professor surdo, terminando a convivência pacífica entre a linguagem falada e a linguagem gestual na educação do surdo. A língua oral imposta como língua única e a maior segue exigência de familiares, médicos e alguns professores ouvintes da época, favorecendo suas experiências culturais e sociais e não a do sujeito surdo.

Embora a língua de sinais tenha sido proibida nas escolas, continuava sendo usada pelos surdos em suas interações nos grupos que participavam. Percebe-se que a língua de sinais é social, por se constituir no grupo, não morre, mesmo em situações conflituosas. Como afirma Vygotsky (1981, p. 91), “Os hábitos da mímica e dos gestos resultam ser tão arraigados que a língua oral não pode lutar contra eles, pois certamente é a linguagem (sinais) que os surdos usam nas interações sociais das quais participam e por meio dela as coisas do mundo e da vida ganham sentido.”

A educação do surdo perde seu verdadeiro sentido após a implantação e valorização do oralismo, que é uma prática voltada para clínica, hospitalar. Para os médicos os surdos só se tornariam cidadãos se realmente se comunicassem igual aos ouvintes. Essa concepção vê a importância da integração dos sujeitos surdos na comunidade de ouvintes, quando o surdo oraliza bem fazendo uma reabilitação da voz que através do seu uso a deficiência pode passar despercebida podendo ser, então, comparado ao sujeito ‘normal’ como a sociedade exige.

No entanto, no começo do século XX, encontra-se os primeiros relatos de insucessos do oralismo, sendo reconhecido que essa virada em direção à busca incansável pela oralização dos surdos trouxe inúmeros prejuízos na socialização e para a educação do surdo, principalmente se tratando da destruição e minoria linguística e cultural que ameaçava a hegemonia dos ouvintes. Os surdos instruídos levantaram suas vozes contra o oralismo. Segundo Marchesi (1987 apud

Moura, 2000 p. 52):

Durante o século XX até a década de sessenta, o método oralista foi a forma dominante de educação do Surdo. A Língua de Sinais continuava a ser utilizada pelos Surdos tanto nas escolas como onde os Surdos adultos se encontrassem. Ela era proibida, mas, como aconteceu no decorrer dos séculos, continuou viva onde quer que surdos se encontrassem. Nas escolas, a metodologia poderia ser oral, mas nos dormitórios (no caso de escolas residenciais), no recreio, em qualquer momento em que os Surdos se encontrassem fora do domínio de seus professores e determinadores de comportamentos, a sua comunicação se dava através da língua que lhes pertencia. Os Surdos adultos, quando se encontravam nas suas associações, que foram a base, justamente com os internatos, para a formação da comunidade de surdos, justamente com os internatos, para a formação da comunidade de surdos, também usavam a Língua de Sinais para se comunicar.

Assim, a educação do surdo vai passar por várias mudanças algumas brigas serão travadas em prol da valorização de sua língua, identidade e reconhecimento nacional e internacional.

2.1 A educação dos surdos no Brasil

Na história da educação brasileira, quase não se encontra fundamentos teórico, filosófico e até mesmo ideológico que aborde de fato o ensino do surdo desde os primórdios, desde no período colonial algo que explique como aconteceu esta educação, como foi trabalhado o ensino e aprendizagem, comparada com o ensino infantil. Segundo Soares (2005), “é muito difícil, senão impossível, encontrar uma parte da história da educação do Brasil dedicada somente à educação destes sujeitos”. Sobre a educação de surdos, Reis (1992, p. 62) afirma que :

Corria a informação, nos primórdios da instituição, de que D. Pedro II teria trazido para o Brasil o professor Huet para iniciar o ensino do surdo no Brasil, porque a Princesa Isabel tinha um filho que era surdo e que, em função disso, D. Pedro II teria se interessado em iniciar a educação dos surdos no Brasil.

Enquanto isso, na França do século XVIII, já havia surgido a primeira escola para surdos, criado pelo o abade L’Epée usando sinais metódicos e alfabetizando inúmeros surdos. Nessa perspectiva vários estudiosos agregam a sua ideia, influenciado pelos modelos europeus buscam adotar esta mesma formação

por outros países principalmente do Brasil. Os primeiros relatos sobre o surdo no Brasil segundo Mazzota (2011) ocorreu durante o Segundo Império com a chegada do professor surdo, o francês Ernest Huet, discípulo de L'Epée e seu irmão ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855, convidado por D. Pedro II para organizar uma escola que atendesse os surdos nascido no Brasil. Mazzotta (2011, p. 29) relata:

[...] Com suas credenciais foi apresentado ao marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Huet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse solicitado a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no então colégio Vassimon, Huet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-mudos. Em 1987, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei n. 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em 1º de janeiro de 1856 na cidade do Rio de Janeiro foi fundado o primeiro instituto para Surdos no Brasil, sendo introduzida a Língua de Sinais Francesa por Huet e seu irmão tendo apoio do Imperador D. Pedro II. Inicialmente denominado Imperial Instituto de Surdos Mudos, passou a receber o nome de Instituto Nacional de Surdos Mudos, em 1956, e de Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1957, segundo Dória (1958). O Instituto contava com ajuda de custos do Império, mas somente trinta alunos eram financiados pelo governo, no período da direção de Huet (1856-1861) não havia outra ajuda do governo para formação de professores a não ser a própria esposa de Huet que cuidava das meninas.

Foi criada pelo império a comissão protetora do instituto para ajudar na manutenção e despesas do Instituto. Cita-se o Marquês de Abrantes como Diretor desta comissão, Marquês de Montalegre, Marquês de Olinda, Prior do Convento do Carmo, Eusébio de Queiros e o Abade do Mosteiro de São Bento. O Reitor do Imperial Colégio Pedro II, Dr. Manoel Pacheco da Silva, a pedido do Imperador foi designado a ajudar na organização do Instituto. Quando a ajuda do Império não arcava com as despesas outras instituições como o Convento do Carmo e do Mosteiro de São Bento, do produto de Bailes Mascarados no Teatro Lírico ajudavam no orçamento e materiais.

Os alunos tinham na faixa etária entre 9 a 14 anos e participavam de oficinas de sapataria e encadernação entre outros. O principal interesse da criação do Instituto visava somente na formação profissional dos alunos surdos, principalmente atividades que envolvesse trabalhos manuais para que de fato exercessem uma função econômica. Huet ao se deparar com a precariedade em que se encontrava o instituto fez uma solicitação a corte e lhe apresentou a situação que encontrava a casa, sua finalidade para melhorar o ensino de seus alunos entre elas a mudança de sede. Conforme Rocha (2007, p. 30):

A casa atual não está em condições higiênicas favoráveis à saúde dos alunos [...] as camas apertadas uma contra a outra o mais perto possível, eu mesmo me vejo obrigado a dormir fora do espaço, e como os meus exercícios acontecem num salão, o uso de giz e dos quadros cobre os móveis de uma poeira que os deteriora.

Além da transformação do espaço do instituto, Huet achou necessário adaptar a grade curricular, que utilizava métodos combinados para educação do surdo, ensinava escrituração mercantil, doutrina cristã. Conforme Moura (2000, p. 82) “o curriculum por ele apresentado, em 1856, colocava disciplinas como português, aritmética, história, geografia e incluía ‘linguagem articulada’ e ‘leitura sobre os lábios’ para que tivessem aptidão para tanto”.

Não foi fácil iniciar este trabalho no Brasil, principalmente pela rejeição das famílias de surdos em entregar seus filhos ao um desconhecido. Inicialmente o instituto estava localizado rua Municipal nº 8 nas antigas salas do Colégio de Vassinon no Rio de Janeiro, até então capital do País. Porém, logo o trabalho do professor Huet foi se destacando e o Instituto conseguiu respeito e admiração de outras pessoas. Sempre que surgia uma necessidade a Comissão Inspectora prestava auxílio.

Através de uma assembleia imperial, o instituto conseguiu uma pensão anual e, com a Lei nº 839 a data de fundação deixou de ser 1º de janeiro de 1856 e passou a 26 de setembro de 1857. A instituição foi transferida para uma casa maior passaria a ser: Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Segundo Mazzota

(2001), “Em 1957 cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3198, de 6 de julho, passaria a denominar-se como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”, posteriormente assumida pelo Estado.

O primeiro Regimento Interno do Instituto foi organizado pelo Diretor Huet junto com os membros da Comissão Inspetora. De acordo com as observações nos documentos do Instituto, pode-se notar a ênfase nas características intelectuais e físicas dos alunos, quando o Diretor ressalta: “grande inteligência”, “boa saúde”, “muita aptidão”, “caracter mui turbulento”, “progresso satisfatório”. Desta forma, havia a preocupação com a instrução transmitida aos alunos surdos-mudos. Seu cotidiano escolar, além de retratado neste “Mapa”, também foi objeto de observação do Imperador. Em dezembro de 1857, Huet apresentou a um grupo de pessoas, entre eles o Imperador e o Ministro e Secretario d’Estado dos Negócios do Império Luís Pedreira do Couto Ferraz, os resultados de seus trabalhos, deixando em todos uma boa impressão, os quais abonaram a capacidade do Diretor, a aptidão dos alunos e a eficácia dos métodos de ensino (PINTO, 2006, p. 10).

Em 1861, por problemas pessoais Huet deixou a direção do instituto com dezessete alunos. No ano seguinte o Dr. Manoel de Magalhães Couto é nomeado como o novo diretor do instituto. Porém, o curriculum adotado por ele não ia de acordo com as necessidades dos alunos e o instituto passou a ser mais um asilo do que mesmo um local de formação acadêmica.

Em 1868, uma inspeção do governo no instituto verificou que ele estava apenas como asilo de Surdos. O diretor foi demitido e, em seu lugar, foi nomeado o Dr. Tobias Leite. Em 1873, foi aprovado o projeto de regulamento em que era estabelecida a obrigatoriedade de ensino profissional e o ensino da ‘linguagem articulada e leitura sobre os lábios’ (MOURA, 2000, p. 82).

No auge do oralismo, método filosófico implantado no Congresso de Milão em 1880, no Brasil merece destaque a posição do Dr. Tobias Leite, que viu a obrigação de preservar a necessidade do Surdo e não adotar o oralismo, embora muitos professores brasileiros que haviam participado deste Congresso o considerava imaturo, da mesma forma que esta ideia estava lançado em todos os quantos do mundo queriam usar este método com os surdos brasileiros. Por esta razão, em 1889 o governo ordenou que a linguagem articulada, fosse dada somente àqueles que conseguisse adaptar-se. Mas o oralismo só estará apto ao curriculum do Surdo após a morte do Dr. Tobias Leite, sob a direção do Dr. Custódio José Ferreira

Martins em 1911 que estabeleceu o método oral como puro e seria adotado em todas as disciplinas.

Após a queda da monarquia e assunção do período Republicano, cem anos após a fundação, em 1957, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, o Instituto passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), passando ser responsabilidade do Estado. O Brasil copiou a ideia dos demais países do mundo com a utilização do oralismo, como a única forma de comunicação usada pelos Surdos. O método oral passou a ser adotada em todas as escolas de Surdos no país, sendo proibida o uso da Língua de Sinais.

Neste contexto histórico em que os surdos se encontravam houve então três métodos de ensino diferentes em relação ao surdo e a surdez questões linguísticas. O uso do oralismo se deu a partir dos avanços tecnológicos, principalmente a criação do aparelho de amplificação de som, tendo como principal objetivo de um maior aproveitamento dos restos auditivos. Este método se inicia com treinamento auditivo e com a leitura orofacial com combinação de sons, palavras e principalmente a fala. Este método consiste das concepções clínico-patológica, onde o ideal para o surdo é o seu desenvolvimento da língua oral.

[...] mas a ideia já estava lançada, e, da mesma forma que em outras partes do mundo, ela funcionou como um catalizador, que, uma vez utilizado, não pode mais ser recuperado. A educação do surdo no Brasil adquiriu o caráter oralista, o qual luta até hoje para se livrar. (MOURA, 2000, p. 83).

Faz-se necessário destacar que o Congresso de Milão em 1888, reuniu vários países da Europa e América para impor uma língua única para os surdos atribuindo valor para o oralismo. O oralismo como esfera dominante na língua do surdo, passa a ser o alcance para sua integração social. Sobre isso Skliar (1998, p. 46) explica que:

Pela imposição da língua oral, como língua única e maior, a sociedade majoritária e até mesmo alguns surdos, reforçam o quase apagamento de sua língua. A ideologia dominante do oralismo contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina e dos médicos, dos profissionais paramédicos, dos pais e familiares dos surdos, dos professores ouvintes e inclusive com a de alguns surdos.

O método oralista passou a considerar a surdez como uma patologia, onde a educação do surdo só teria êxito com terapia. Percebe a surdez como uma deficiência podendo ser minimizada por meio da estimulação auditiva.

O oralismo é o processo educacional pelo qual se pretende capacitar o surdo a compreensão e na produção da linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir como interlocutor por meio da linguagem oral (SOARES, 1999, p. 1).

Em 1960 alguns norte-americanos insatisfeitos com os resultados do trabalho de reabilitação dos surdos pela filosofia oralista na busca pelo desenvolvimento esperado de fala, leitura orofacial, desenvolvimento de linguagem e habilidades de leitura na sua maioria mal sucedido fizeram com que despertasse novos conhecimentos teóricos e a realização de pesquisas questionando o trabalho feito até aquele momento. Destaca-se o pesquisador William Stokoe com a tese de que a comunicação usada pelos surdos era uma língua, dotada de regras, status e valor linguístico como qualquer outra língua.

Na década de 1980, o instituto Santa Terezinha, um internato em São Paulo voltado à educação dos surdos, deixa de utilizar a abordagem oral e passa a ter um enfoque bimodal para aquelas crianças que não se beneficiaram do oralismo imposto até então. Após a visita da professora Ivete Vasconcelos à Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, o Brasil adota o método da Comunicação Total.

Vasconcelos após participar em um congresso internacional em 1978 nos Estados Unidos, trouxe um documento com as ideias sobre a comunicação total e fundou a escola Santa Cecília, uma escola especial e particular para os surdos que estudavam no INES (SÁ, 1999, p.105).

A Comunicação Total nada mais era do que o oralismo disfarçado, pois embora abrisse espaço superficialmente para os sinais no seu escopo buscava o desenvolvimento da linguagem oral. Eram utilizados tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. “A comunicação total foi definida oficialmente como uma filosofia que incorpora as formas de

comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas” (SCHINDLER, 1988, p. 10).

Nesta proposta, a aprendizagem se dava através de combinações da língua oral e de sinais. A Comunicação Total serviu mais para os pais e professores ouvintes no uso do português sinalizado facilitando a comunicação entre eles e os surdos, pois os surdos continuavam sem aprender a ler e a escrever nas escolas do País.

No Brasil, a comunicação total ainda é uma concepção predominante na educação de surdos. Embora o acesso aos sinais tenha favorecido de maneira efetiva o contato entre surdos e ouvintes tornando menos sofrida a conversação entre eles, a comunicação total não resolveu a questão da língua, já que os alunos surdos continuaram a ser expostos ao português ainda que usados com sinais. As propostas educacionais sob esta orientação não defendem um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional. Estão sim baseados na utilização de vários recursos semióticos para efetivar a comunicação, sem uma preocupação real com a falta de uma língua partilhada efetivamente (SILVA, 2000, p. 36).

Analisando as teorias que regem a educação de surdos, Felix (2006, p.18), lembra que “na década de noventa, dois outros modelos de educação para as pessoas surdas começaram a emergir no Brasil: o modelo de Educação Bilíngue e o modelo da Escola inclusiva”. Alguns Estados brasileiros começam a discutir sobre o bilinguismo, tais como: Paraíba, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, (o próprio INES) e de forma inicial em São Paulo, no Instituto de Educação de São Paulo (DERDIC).

O bilinguismo requer muito mais que uma mudança educacional, exige uma mudança não só de trabalho, mas de maneira de se enxergar o surdo frente à sociedade, mas sim uma mudança ideológica, social e política a respeito do indivíduo surdo, ou seja, uma proposta de educação bilíngue significa reconhecer que a educação está inserida no meio social e político de uma comunidade.

A questão principal do Bilinguismo é a Surdez e não a surdez, ou seja, os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir, etc; e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez (GOLDFELD, 1997, p. 40).

Com base nesta afirmação, a proposta do bilinguismo possibilita considerar o surdo como sujeito que tem sua língua própria, onde a língua de sinais é ensinada o mais cedo possível e preferencialmente como primeira língua, enquanto a Língua Portuguesa Brasileira, por sua vez, deve ser aprendida como segunda. Busca-se usar as variantes de LIBRAS e a Língua Portuguesa quando ensinadas no âmbito escolar, destacando a liberdade do aluno expressar uma ou outra língua. A proposta educativa do bilinguismo pressupõe o ensino de duas línguas diferentes que podem ser:

Sucessivas: onde se ensina primeiro a LIBRAS (L1) e, por conseguinte, a Língua Portuguesa (L2). Simultânea: quando há o ensino das duas línguas (L1 e L2) paralelamente, mas sendo iniciada precocemente (antes de um ano de idade). Tendo a participação efetiva de um adulto surdo para ensinar à criança surda os primeiros sinais e, principalmente, no decorrer de sua educação elementar, para que esta tenha contato desde cedo com a cultura surda (FENEIS, 2001, p. 12).

A partir das pesquisas desenvolvidas por Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais, linguistas brasileiros deram início a pesquisas pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e deram suas contribuições para a educação do surdo. Conforme Quadros e Karnopp (2004, p.30), “as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”.

A Procuradoria Geral do Trabalho (2001/2002) considerou a LIBRAS como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriunda da comunidade de pessoas surdas do Brasil. Em 24 de abril de 2002 foi sancionada a lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão.

Desta maneira, o bilinguismo que se propõe à liberdade do aluno se expressar em uma ou em outra língua através dos sinais sem o uso do oralismo cabendo o ambiente escolar explorar seu pensamento e exercite sua capacidade cognitiva, habilidade e interação com o mundo social no qual é de todos. Para Goldfeld

(1997, p. 40) “é necessário ao surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país, mas somente na modalidade escrita e não oral”.

Afirma ainda que deve ocorrer “[...] esta aquisição, preferencialmente, através do convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais”.

Nesta perspectiva, de acordo com o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005:

As pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, de preferência na modalidade escrita constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, p. 2).

Logo, observa-se que a escola, tem que se preparar para efetivação deste processo, haja de fato política pública coesa e atuante capaz de assegurar a acessibilidade. Embora muitas vezes as barreiras atitudinais sejam difíceis de serem vencidas é preciso quebrar os velhos paradigmas preconceituosos e discriminatórios a respeito aos alunos surdos.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO SURDO

3.1 Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva

A educação de surdos vem ganhando ênfase nas discussões no cenário educacional, onde possibilidades de uma política inclusiva demandam mudanças conceituais e atitudinais dos docentes, da escola e do sistema educacional, a fim de respeitar a diferença surda e radicalizar o diálogo entre a cultura surda e a ouvinte, seguindo uma perspectiva intercultural, para construção de uma proposta bilíngue. Porém, os problemas sociopolíticos, culturais e estruturais imputaram grande fracasso ao ambiente escolar.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão não só de deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno ‘normal’. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000, p. 18).

Ao falar sobre a inclusão nos vem logo em mente pessoas com deficiência, pois o ensino inclusivo já faz parte de nossa realidade e nas palavras de Carvalho (2011, p. 27):

Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: as do que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender.

O processo de inclusão requer uma dimensão político-educativa com ações consistentes de formação inicial e implementação de políticas públicas para inclusão do surdo. No início a Educação Especial no Brasil teve origem filantrópica. Na Escola Inclusiva todas as pessoas têm direito à escolarização seu principal objetivo é acolher todos que apresentem alguma diversidade, portanto estamos falando de uma sociedade de direitos para todos. Conforme Facion, (2009, p.

203) “incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão’.

A escola inclusiva está fundamentada no reconhecimento e na valorização da diferença como característica inerente a qualquer setor da sociedade. Mas, não é somente efetuar a matrícula como obriga a Lei. Conforme adverte SILVA, (2005 p. 42) “Ter acesso não significa apenas ter matrícula e um lugar físico assegurado, mas ser sujeito participante, tanto social como cognitivamente da construção e da divisão deste saber”. A escola deve estar organizada de forma que todos os alunos, possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. Permitindo que se efetivem relações de respeito, construindo a identidade e a dignidade dos alunos.

A ideia de inclusão dá margem à interpretação de que, pelo fato de todos estarem no mesmo ambiente, preparará a sociedade escolar para a convivência. Além disso, o aprendizado acontecerá de forma natural e talvez seja o ponto crucial para a tolerância às diferenças permitindo que se efetivem relações de respeito, construindo a identidade e a dignidade dos alunos.

Entender essa aceitação é alavancar uma discussão mais significativa, com objetivos e metas do Plano Nacional de Educação: “Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (BRASIL, 2001, p. 58)

Incluir é assegurar possibilidades de crescimento e desenvolvimento de todos, vai muito além de colocar alunos com deficiência na escola regular como se fosse o único lugar onde o problema pudesse ser reparado, como se esta fosse um universo paralelo capaz de resolver todos os problemas, quando ela sozinha quase nada modifica. Em linha semelhante, Laplane (2004, p. 5) salienta que “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros”.

No que se vincula à proposta inclusiva, Mendes (2006 p. 388) enfatiza que “a educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação”. Para tanto, é necessário pensar numa escola inclusiva que haja atendimento para todos, que preocupe-se em capacitar seus quadros pedagógicos preparando-os para novas demandas da sociedade acolhendo seus alunos independentemente de suas dificuldades. Assim, a escola precisa questionar suas concepções, valores e práticas.

Assim, como adverte Aranha (2001, p. 23) “além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais”.

Neste sentido, várias parcerias tem sido consolidadas para bom desenvolvimento do sistema educativo público com ampliação de oferta de vagas, da promoção de relações profissionais entre professores de Educação Especial e professores de ensino regular, para um melhor desenvolvimento na formação continuada em busca de melhores acessibilidades.

É de suma importância destacar que, em uma escola que busca ser inclusiva deve existir uma cultura que valorize a diversidade e a considere como uma oportunidade para propor mudanças e reformas, começando pelo Projeto Político Pedagógico junto ao planejamento escolar valorizando as diferenças individuais. Assim, para transformar a concepção de inclusão em ação é necessário que o princípio de inclusão permeie todos os âmbitos da vida escolar.

Isto quer dizer que o sucesso escolar da inclusão educacional deve ser entendido como um processo dentro do qual cada aluno é acompanhado em seu desenvolvimento acadêmico. Neste contexto, a gestão assume um papel de grande valor despertando nos seus professores uma proposta de ensino diferencial, usando didáticas inovadoras que promovam a inclusão de todos nas atividades na escola e nas salas de aula.

Como afirma Ferreira (2006), uma escola inclusiva pouco a pouco transforma o docente em pesquisador de sua prática pedagógica, deixa de lado a pedagogia tradicional e atividades como: cópia, exercício no caderno ou livros, entre outros. O docente passa a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo.

Infelizmente em alguns casos a inclusão só é entendida a partir de marcos teóricos que não conseguem superar os preceitos igualitaristas e universalista da Modernidade. A escola continua com projeto elitista e homogeneizador, e a proposta revolucionária de incluir todos os alunos independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência ou qualquer outra situação tem se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregativo e conservador do nosso ensino, frente aos alunos que se enquadram no modelo de aluno padrão.

Portanto, o maior desafio é de como avançar na direção de uma escola inclusiva, a fim de garantir que todos possam ser bem sucedidos educacionalmente. Não haja seleção ou discriminação de qualquer espécie, torna-se necessário que se faça uma retrospectiva da trajetória educacional desses alunos.

3.2 Da Educação Especial à Educação Inclusiva

Atualmente, A Educação Especial vem sendo bastante discutida no âmbito educacional, definida sob uma perspectiva mais ampla, ultrapassando a simples concepção de atendimento especializado, como em outrora era debatido. O que se discute é que haja neste paradigma escolar um espaço acolhedor, onde todos os alunos sejam acolhidos nas escolas regulares. As políticas educacionais nacionais baseiam-se em documentos e leis tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Norteador assim o respeito, entendimento e inclusão daqueles que necessitam de educação especial, pois é direito de todos e não prevê diferenças. Sobre isso Brasil (2000, p. 42) esclarece que:

Chama-se escola inclusiva, ao contexto educacional que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que constitui seu alunado, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um, de acordo, com suas peculiaridade e necessidades.

Mas nem sempre foi fácil assim. Na Idade Moderna surge um modelo educacional com base no enfoque médico. Entra em discussão qual método adotar nas escolas em torno da integração e da inclusão causando grande polêmica entre médicos e professores, estes se consideravam incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula. Como ressalta Mendes (2006, p.387) “foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”. Ratificando a questão, Diniz (2007, p. 24) destaca que:

O modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para as deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo.

O caminho percorrido foi longo, cheio de avanços e retrocessos e nele se evidencia os valores sociais através da educação. Por anos os surdos foram excluídos do ambiente escolar, ficando as margens dos seus direitos por fazer parte de um grupo minoritário. Embora muitas vezes fizessem parte dos discursos entre os pedagogos no qual defendia a escola como um espaço de todos e para todos. Mas para que de fato houvesse coerência nos seus discursos era necessário transformar suas práticas educativas, vencer o medo e superar os desafios que os assombravam.

A educação especial estabeleceu sua base na França sobre as orientações das pesquisas de Jean Itard (1774-1838) com um caráter emendativo e assistencialista, cuja maior preocupação era curar ou diminuir as deficiências e seu objetivo era torná-los úteis para a sociedade buscando um padrão de normalidade.

A escola se entupiu de formalismo e racionalidade e cindiu-se em modalidade de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p. 15).

As discussões sobre o caráter excludente do ensino especial começaram a partir dos anos setenta. As primeiras experiências de inclusão de alunos com ne-

cessidade educacionais especiais em classes regulares tinham caráter integrativo, ou seja, os alunos estavam presentes em sala de aula de ensino regular, mas não existiam mecanismos efetivos para o seu desenvolvimento cognitivo, neste caso não ocorria uma legítima inclusão.

[...] o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão (CARDOSO, 2003, p. 24).

No Brasil, em 1973 o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP tendo como objetivo a perspectiva de integrar os alunos deficientes que acompanhavam o ritmo de estudos juntos aos alunos considerado normais, os demais estudantes ingressariam na Educação Especial como APAE. A integração era o modelo que buscava a normalização, tendo como pressuposto básico “a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de experimentar um padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura” (MENDES, 2006, p. 389).

Desse modo, os movimentos após a criação da CENESP buscam pôr um fim no sistema de ensino de segregação, pois este não garantia aos alunos com deficiência o acesso e permanência no ensino comum. Mittler (2003 p. 24) mostra uma grande preocupação no que diz respeito ao paradigma entre a transferência do aluno da escola especial para escola regular, nos alerta que:

A inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente a sua filosofia está a celebração da diversidade.

Na medida em que a educação especial faz parte do sistema de ensino inclusivo, a inclusão passa a ser vista como um processo contínuo, quebrando barreiras entre a educação especial e a escola regular. A escola passa a ser um espaço de acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, um lugar no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, a possibilidade de apreensão

do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício da cidadania. Neste sentido:

A inclusão escolar, sendo decorrente de uma educação acolhedora e para todos, propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na ideia de uma escola única. A pretensão é: unificar o que está fragmentado, dicotomizado, tratado isoladamente e oficializado em subsistemas paralelos, que mantém a discriminação dentro e fora das escolas; reconhecidas tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes virtuais do bom aluno (MANTOAN, 2002, p. 87).

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental. A educação especial na perspectiva inclusiva passa a ser concebida como um desafio, pois “[...] a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade do professor e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno” (MANTOAN, 2002, p. 87).

Glat e Blanco (2009, p. 16) enfatizam a afirmação anterior ao explicar que:

A escola inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão e rever as formas de intervenção vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, sus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas.

Assim, o movimento de inclusão pode se constituir em um disparador de mudanças no cotidiano escolar. Para que de fato isso ocorra de modo coeso, Aranha (2004, p. 8) destaca que: “Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive”.

Percebe-se que nas últimas décadas, tanto no contexto nacional quanto internacional, vem se falando muito sobre o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos. Vários documentos e eventos enfatizam a

inclusão, dentre eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), Declaração da Salamanca Espanha, realizado pela UNESCO na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade em (1994), Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade (Espanha, 1994).

A Declaração de Salamanca está pautada numa pedagogia centrada na criança, pois “Escolas centradas na criança, são além do mais, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeita tanto a diferença, quanto a dignidade de todos os seres humanos” (SALAMANCA, 1994, p. 18). A partir desse momento, a educação especial reveste-se do novo conceito e as propostas pedagógicas passam a ser entendidas como um processo educacional garantindo a educação escolar e promovendo as potencialidades dos educandos.

O Brasil sofreu influências da Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, que ocorreu na Tailândia e da Conferência de Salamanca, 1994, Espanha, faz-se referência a tais documentos: Estatuto da Criança e Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), Plano Nacional na Educação (2001), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, CNE/CBE nº 02/2001 (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008) entre vários projetos, artigos, decretos políticos para inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivos:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas as necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A referida política voltada para o atendimento educacional especializado (AEE) na escola comum é ideal que haja professores que realizem esse atendimento, sendo que seja feito em turno oposto ao da escolarização, para então não substituir o ensino da classe comum, exercendo as seguintes funções:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e atendimento de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008, p. 15).

Logo, estas ações voltadas para inclusão escolar nos fazem entender que não se trata somente de inserir alunos com deficiência nas classes regulares ou que a proposta inclusiva seja direcionada somente para os alunos com alguma deficiência. Segundo Aranha (2004, p. 8), “Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

Nesse contexto, Sasaki (1997) propõe uma política de inclusão que almeja a intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos, tendo recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico disponível nas escolas públicas e privadas para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos.

Nessa perspectiva, é importante esclarecer que as leis e resoluções vêm procurando contemplar ações articuladas ao acesso à educação, atenção à saúde e a inclusão. Embora seja em passos lentos, mas pode-se ver grande mudança. “A perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de

suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação” (RIBEIRO, 2003, p. 41).

Quando se trata de inclusão escolar para o aluno surdo estamos diante de sujeitos potencialmente aprendentes, embora cognoscentes por caminhos visogestuais, onde deve ser garantido desde cedo recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional garantido desde a educação infantil até a educação superior. Assim os alunos surdos poderão usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. Para Montoan (1997, p. 145),

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Com esse fato, a escola ao desenvolver um trabalho inclusivo deve buscar meios com dinamicidade reconhecendo que surdos e ouvintes podem interagir entre si, apesar das diferenças linguísticas. Além do mais, para que haja uma verdadeira interação todos devem fazer sua parte para melhor compreensão do dever que a escola tem sob aos que já estejam supostamente incluídos. Assim, é importante ressaltar as ideias de Glat e Blanco (2009, p. 17) sobre a educação inclusiva, quando afirmam que:

A educação inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde se aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, percebe-se que a educação inclusiva requer um novo olhar sobre o outro cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, porque não atinge somente os alunos com deficiência ou que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, mas todos os demais não como uma massa homogênea, mas

como possuidores de histórias próprias, percepções particulares, enfim com peculiaridades que os fazem únicos. É estar atento para promover movimentos e dinamicidade no currículo da escola permitindo um ajustamento no fazer pedagógico que envolvam todos os alunos e profissionais.

3.3 O aluno surdo no Ensino Regular

Para entendermos o longo processo pelo qual o surdo passou para chegar até a atualidade no quesito de escolaridade e a participação no ensino regular é necessário voltarmos a História mais precisamente no ano de 1990 onde ocorreu na Tailândia o primeiro evento referido a educação especial mais conhecido por: a Conferência Mundial de Educação para Todos, nesse evento discutiu-se a importância de serviços que atendessem aos alunos, tanto aqueles considerados normais, quanto aqueles com necessidades especiais.

Mas, para que de fato possamos entender a importância do aluno surdo no ensino regular é preciso conhecer o objetivo da escola e seu papel para a sociedade. Conforme conceitua Libâneo (2003, p. 300):

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa e cargo da atividade docente.

O momento político para a inclusão do surdo dá-se desde de 1948 até meados de 1961 quando foi tomado por estudos em torno da Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, onde se discutia sobre a descentralização da educação entre as escolas públicas e privada enquadrando a educação para os surdos dentro das Políticas de Educação Especial em seu artigo 88.

A educação formal dos surdos é marcada pelas concepções clínicas e a sociocultural. A primeira à visão médica considera a surdez uma incapacidade tinham por meta curar o surdo, proporcionando o desenvolvimento da fala. A outra

via a surdez como uma deficiência a ser sanada através da língua de sinais, sendo reconhecida como a primeira língua para o surdo aprender.

Nos períodos que vai de 1957 a 1993 inicia-se as campanhas voltadas para educação inclusiva por todo o país. A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957, que tinha por “finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional”.

Com a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca, em seus parágrafos 1º e 2º que: “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado” e que a eles será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação, refere-se também em seu IV Capítulo à educação estabelece a partir daquele momento proteção ao que se refere o Artigo 54:

Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

O marco histórico da inclusão no Brasil foi em 1989, quando a Lei 7.853 assinada pelo presidente da República obriga todas as escolas a aceitar matrículas de alunos com deficiência. Em junho de 1994, elaborou-se a Declaração de Salamanca, Espanha, realizada pela UNESCO na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, assinada por 92 países, que tem como princípio fundamental que: “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem”.

Partindo deste princípio de que a educação é um direito de todos, isso inclui também as pessoas com deficiências. Sobre esta diferença é que ressalta Santos

(1996, p. 318): “Temos o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade descaracteriza”.

A inclusão do surdo na escola regular vem quebrar o paradigma arcaico e formalismo por em muitos casos não estarem preparados para de fato receber o aluno. Em muitas “escolas inclusivas” da rede regular de ensino, a atual inclusão dos alunos surdos se faz por intermédio de um intérprete conforme a necessidade, cuja função é traduzir para a língua de sinais o que o professor está falando. Neste sentido, o professor continua explicando o conteúdo para os alunos ouvintes enquanto o intérprete faz o seu trabalho para que os alunos surdos sejam incluídos e aprendizagem seja satisfatória. Segundo Silva (2003, p. 32):

A integração escolar tem como objetivo inserir o aluno com deficiência na escola regular, porém, essa escola permanece organizada da mesma forma e é o aluno que foi inserido que deverá adaptar-se a ela. No entanto no sistema de ensino inclusivo é a escola que se reorganiza para atender a especificidade de cada aluno. Sendo assim, o foco da integração é o aluno com deficiência e o foco da inclusão é o sistema de ensino que tem que oferecer um ensino de qualidade a todos.

Os resultados obtidos com esta concepção são questionáveis ao observar as pessoas com surdez frente aos desafios da vida cotidiana. Os alunos surdos sempre ficarão segregados, permanecendo em seus guetos, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Assim:

[...] a educação dos surdos pode muito ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidade. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença (SKLIAR, 1998, p. 25).

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas isoladamente ao chamado mundo surdo, com sua identidade e uma cultura surda. No entanto, para Facion (2009, p. 118), “não é o aluno que deve adaptar-se à escola, mas sim é esta que deve tornar-se um espaço inclusivo, a fim de cumprir seu papel social e pedagógico na busca pela educação na diversidade”. Pode-se conceber cada pessoa com

surdez com um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem.

A Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assegura para todos os fins que ensino regular da Educação Básica, não importando qual etapa ele esteja cursando, seja do Ensino Fundamental I, II ou Ensino Médio. “Art.7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001).

Para que o aluno surdo construa o seu conhecimento em uma sala de aula regular, ele deve ser estimulado a pensar e raciocinar, assim como os alunos ouvintes. Portanto, o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas que despertam interesse do aluno surdo. Segundo, Freire (1994, p. 23):

Quem forma se forma e reforma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há decência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os contam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Muitos desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez, nas escolas públicas e particulares. Pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a inclusão de verdade e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças em seus contextos de vida.

Diante dessas novidades, Mantoan (2006, p. 15) relata:

Para formar uma nova geração, à luz de um projeto educacional inclusivo, é indispensável o exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o

universo do conhecimento em suas diferentes áreas. Em outras palavras, uma escola para todos não desconhece os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico, sistematizado, mas também não se restringe a instruir os alunos, a domina-los a todo custo.

Assim, podemos dizer que a inclusão possibilita aos que são discriminados a descoberta do novo, onde por outro lado a comunidade escolar também ganha, desenvolvendo novos valores onde se possa garantir a todos os direito a educação. Afinal de contas, aprender implica em ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. Na Declaração de Salamanca (1994) é apresentado, como devem ser orientadas as escolas inclusivas, quando diz que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderão juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Sabe-se que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Sabe-se que a grande maioria da população, principalmente os menos favorecidos não tem acesso à educação. A Constituição Federal de 1988 propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência como um dos princípios para o ensino ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, no artigo 205, e acrescenta “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” no seu artigo 206, inciso I (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, consta no cap. V art. 58. Este relacionado à Educação Inclusiva as pessoas com algum tipo de deficiência e garante-os:

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de

ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Para Facion (2009, p.110), “em casos extremos, vemos a inclusão interpretada como obrigatoriedade de matrícula de todos os alunos na rede regular de ensino, configurando-se crime o seu descumprimento”. A oferta de educação inclusiva a aluno especial deve começar desde infância, lembrando que a educação supera o medo, as dificuldades, rompe barreira e muda o mundo. Com isso sabe-se que o indivíduo com ou sem deficiência tendo uma ótima educação pode ter uma perfeita integração social.

Essa garantia que a Lei de Diretrizes e Bases assegura aos alunos portadores de deficiência no seu art. 59. Deixa claro que a escola tem que se preocupar com a inclusão de cada aluno e o professor deverá ser capaz de exercer seus cargos na formação de alunos com deficiências interagindo ou estudando com alunos sem deficiências assegurando-os:

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Desta maneira, a escola deve procurar adaptar seu currículo pedagógico para o amplo desenvolvimento do aluno surdo. “A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado” (DAMÁZIO, 2007, p. 14). Neste sentido, cabem também as adaptações relativas ao currículo da classe, que são:

- a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistemas braile, sistema bliss ou similares, etc.).
- as metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão. (BRASIL, 1999).

Nessa perspectiva, vale enfatizar que ao falar de currículo não se restringe somente a uma tabela de ações pedagógicas que devem ser realizadas durante o ano letivo, mas é estabelecer vínculo de experiência e realidade humana, maximizar a igualdade de aprendizagem. De acordo com Dorziat (1999), “é preciso que as escolas disponibilize de maneira firme e clara, as relações entre por que fazer, para que fazer, para quem fazer e como fazer”. A escolha do currículo, de conteúdo, de práticas pedagógicas específicas deixa claro a quem a escola está servindo, uma vez que não existe fazer pedagógico neutro. Pedroso (2001, p. 25) afirma que:

A construção de um currículo para surdos, que contemple as suas necessidades, a sua forma de comunicação e a sua cultura, é essencial na busca de um modelo de ensino apropriado para esses alunos, com qualidade, de fato, e capaz de promover a sua educação, na plenitude, ou seja, formá-lo e informá-lo, garantindo-lhe autonomia diante das circunstâncias às quais está exposto, na sua vida individual e social.

Visto dessa forma, o fato da escola saber quem é seu aluno pode facilitar na escolha de estratégias sem rotular os alunos surdos, sugere um novo olhar sobre a prática, pois para Skliar (1997, p. 43), “não seria somente pensar um currículo surdo, em oposição ao currículo ouvinte, mas, sim, colocar a questão das múltiplas identidades surdas no centro do debate pedagógico”. Isso seria provocar

um novo pensamento para aqueles que defendem a ideia de currículo único para qualquer aluno, de qualquer localidade.

Pode-se citar, para tanto, o artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, dependendo do grau de dificuldade que o aluno surdo sinta durante o ensino pode ser criadas salas especiais onde possa auxiliá-lo a participar e exercer atividades com maior autonomia:

Art. 9o As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1o Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2o A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum (BRASIL, 2001, p. 2)

Posturas desse tipo nos fazem ver o surdo, assim como outros cidadãos, com direitos fundamentais, entre eles o de vivenciar sua experiência humana de ser surdo em toda a extensão que isso represente, pois o que difere a pessoa surda da que ouve é a questão de déficit auditivo e não mental. Infelizmente, devido a essa diferença ela carrega sobre si os preconceitos sociais, estigmatizado pela sociedade leiga.

No entanto, este preconceito que ainda há sobre a ideia de que o surdo não consegue aprender no convívio com os ouvintes por não ter uso da linguagem não é de hoje. Isso se deu a partir do Congresso de Milão em 1880, quando o surdo foi proibido de usar a Língua de Sinais dando lugar ao oralismo, sendo este um método puramente clínico- terapêutico. Daí pode-se entender o porquê da linguagem sinalizada ter sido encontrada presente apenas em guetos, fugindo totalmente do âmbito escolar. Para Damázio, (2005, p. 12):

Ser contrário à inclusão escolar de alunos com surdez é defender guetos normalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, centralizam, homogeneizam a educação escolar. As pessoas com surdez e/ou alguns profissionais que atuam na sua educação, em alguns momentos, usam o discurso multicultural, defendem as identidades não fixadas, o pluralismo cultural, mas, enfatizam as relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez. A escolaridade guetificada tem sido defendida, pautada em cultura, língua e comunidade próprias para as pessoas com surdez e que essa posição se baseia em teorias que estão camuflando a visão segregacionista em nome das diferenças.

Após vários movimentos em favor do uso da língua de sinais pelos surdos em 2002, a Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto Federal. Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), foi sancionada pelo governo vigente e a Libras tornou-se um meio legal de comunicação, sendo reconhecida e valorizada como a primeira língua do surdo. A esse respeito, as escolas regulares começam a adotar o método bilinguismo em suas salas de aulas. Para Goldfeld, (1997, p. 38) o bilinguismo caracteriza-se da seguinte forma:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país(...)os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Essa mudança no campo escolar favorece o surdo enquanto autor e ator de seu papel. Significa dizer que a escola está inserida no meio social e político de uma comunidade. A escola que educa seus alunos com método do bilinguismo está cuidando e garantindo o acesso a duas línguas (LS e LP), tornando possível o desenvolvimento do indivíduo. Conforme o Decreto 5.626 de 2005, no Art. 22 em seu capítulo VI:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).

Além dos aspectos linguísticos que a escola regular adota ao optar por uma proposta de educação bilíngue, exige também um compromisso sociopolítico – acadêmico que contemple a integridade, a formação continuada do professor bilíngue, professor surdo e sua presença junto ao aluno surdo e a formação do intérprete de língua de sinais, pois o aluno surdo não sofre nenhuma dificuldade de aprendizagem a não ser devido à sua comunicação em LIBRAS que na sua maioria é desconhecidas pelos próprios profissionais da escola.

Nesse sentido, Quadros (1997, p. 30) comenta:

[...] a criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence a sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue.

O professor da sala de aula regular deverá buscar recursos e materiais diversificados, posto que por meio de uma metodologia vivencial de aprendizagem, os alunos ampliam sua formação, indo ao encontro de respostas aos seus questionamentos no processo investigativo. A organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, elitista e fragmentada do conhecimento.

Sendo assim, o professor da sala de aula regular ao desenvolver seu planejamento, tem que pensar no que está preparando e para quem está preparando, não pode ser diferente de um professor de inclusão. Deve ser valorizado o respeito mútuo, sua capacidade e seu espaço, facilitando sua atuação de forma livre e criativa proporcionando a cada um, uma sala de aula criativa e diversificada. É necessário considerar que esses alunos são detentores de uma cultura e língua própria, mas ainda sofrem as mazelas de uma tradição clínica.

Em face desta consideração a escola regular que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. Para que aja de fato inclusão precisa ser considerado a proposta oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos. Para Rodrigues (2006, p.11) Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem”. A esse respeito, Pedroso (2001, p. 25) afirma que:

A construção de um currículo para surdos, que contemple as suas necessidades, a sua forma de comunicação e a sua cultura, é essencial na busca de um modelo de ensino apropriado para esses alunos, com qualidade, de fato, e capaz de promover a sua educação, na plenitude, ou seja, formá-lo e informá-lo, garantindo-lhe autonomia diante das circunstâncias às quais está exposto, na sua vida individual e social.

Diante disso, o maior desafio para o ensino regular é fazer com que a escola possa estar preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, pensar em formas diferentes de ensinar, em que todos os alunos experimentem de tudo, compartilhem várias estratégias de ensino-aprendizagem rompendo com sua estrutura tradicional capaz de oferecer um ensino diversificado. Ao agir dessa maneira o aluno aprende a aprender, desenvolvendo a linguagem e a língua, o pensamento, as habilidades e seus talentos. A este respeito Fuck (1994, p. 14) esclarece:

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré - formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende.

Conforme descrita anteriormente, embora se reconheça a complexidade da inclusão dos alunos surdos na escola regular de ensino acredita-se que a mudança é possível, necessária e urgente, exige estudos, investimentos e esforços contínuos sobre o ato educativo fazendo com que a inclusão seja compreendida diante

das mudanças que são exigidas. Segundo Libâneo (2003, p. 239), “sendo a escola uma instituição social, é necessário sempre considerar que as concepções estão vinculadas a necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade e a interesses de grupos sociais”.

O aluno com surdez na escola regular, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do seu potencial. Com o AEE os alunos são reconhecidos e assegurados por dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação bilíngue, em todo o processo educativo. Como adverte Baptista (2002), “vai exigir transformações que transcendem ao nível da didática e exigem uma discussão ética sobre possibilidades e limites do ato de ensinar e aprender”. Nessa perspectiva, a escola precisa adotar medidas que vá de encontro com a diferença, partindo das grandes linhas até seus pormenores. Para Mantoan (2006, p. 27):

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

Diante dessas reflexões, a inclusão do alunos surdo na escola regular requer muito mais do que uma presença física e obrigação de matrícula. Requer uma preparação de todos professores, alunos ouvintes, alunos surdos, ILS, pais e gestores. Isso implica reciprocidade fazendo com que a inclusão de fato seja compreendida.

3.4 A importância da LIBRAS no contexto escolar

Por séculos, médicos e alguns profissionais da educação consideraram a pessoa surda como deficiente portador de uma patologia, algo que deveria ser curada para que pudesse ter bom convívio na sociedade. Como visto anteriormente, durante a história tanto nacional quanto internacional havia o desejo ardente de cura, menosprezo, marginalização. Diversos métodos foram utilizados para

obtenção da cura: discagem de cadáver, cargas elétricas nos ouvidos de surdos, uso de sanguessugas. Várias tentativas foram feitas, muitos deles sem sucesso, mas para a sociedade da época não importavam os caminhos sendo que fizesse o surdo a falar.

Nessa perspectiva, após o Congresso de Milão em 1880 que reuniu vários intelectuais e com a criação do aparelho fonador, ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em usar o aparelho fonador e emissão de voz, fato que criou a ideia de que os surdos não tinham problemas para falar. Adotou-se, então o método oralista.

Em outras palavras, depois de várias tentativas em sua maioria fracassadas com implantação do oralismo foi proibido qualquer forma de comunicação entre os surdos se não fosse pela língua oral. Ou seja, ficou definitivamente proibido aos surdos o uso da língua de sinais ou linguagem gestual, conforme eram conhecidas nos meios educacionais e sociais dos surdos. Mais tarde perceberam o grande equívoco relacionado aos métodos, filosofia e condições que sujeitaram a pessoa surda e a escola buscou entender o surdo enquanto sujeito com linguagem própria, identidade e cultura. Não precisaria falar pelo meio oral para se tornar um ser pensante ou um cidadão.

A comunidade surda aceita a denominação de que a pessoa com surdez tem déficit na audição, por compreender que não ouvir não significa necessariamente ser incapaz de se comunicar, mas ter limitações para falar oralmente. A partir dessa perspectiva, em 1960 William Stokoe, nos Estados Unidos mostrou que a língua de sinais é uma língua natural, igual as línguas orais do ouvinte. Por isso, não há razão de não querer respeitar a língua de sinais e as pessoas que a utilizam.

No Brasil, nos anos noventa alguns pesquisadores conseguiram estudar a Língua de Sinais dos surdos que aqui moravam, baseados nos estudos da pesquisadora Gladis Knak Rehfeldt (*A língua de sinais do Brasil*, 1981) e também da pesquisadora Alice Freire, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Há também grande contribuição da pesquisadora Luciana Ferreira Brito uma vez que

suas pesquisas foram voltadas para a compreensão da gramática das línguas de sinais.

Conseqüentemente, uma das conquistas significativas para os surdos brasileiros foi o reconhecimento da LIBRAS como sua primeira língua, foi-lhes assegurando através da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 como língua natural. Estabelecendo em seu artigo:

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A Libras é, pois, a língua de sinais usada pelos surdos brasileiros e tem suas origens na língua francesa de sinais e não da língua oral, com modalidade viso-gesto-espacial, ou seja, expressa através das mãos, das expressões faciais e do corpo. Diferente da língua dos ouvintes que fazem uso do canal oral-auditivo com características próprias em todos os níveis gramaticais. Essa denominação foi estabelecida em assembleia convocada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) em outubro de 1993.

As línguas de sinais, por expressar os pensamentos, emoções, transmitir informações e conhecimentos, devem ter o mesmo status das línguas orais pois são tão completas e estudadas cientificamente quanto as línguas orais, possuem estrutura gramatical própria, regras fonológicas, morfológicas, semânticas entre outras estruturas que compõem uma língua.

Silva (2001, p. 94), afirma que o “uso da LIBRAS se constitui numa atividade intelectual e linguística, encaminhando o surdo para ser capaz de escolher e decidir”, podendo ocorrer variáveis dialéticas em todo País. Por outro lado, conclui que se tratando de linguagem humana, ela pode ser desenvolvida espontaneamente biologicamente e sensorialmente através de expressão por meio de signo. Para Vygotsky (1981, p. 38):

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro acima de tudo um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comumente da linguagem tornam-se, então, a base de forma nova e superior da atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais.

A partir dessa visão, de que a linguagem assume papel fundamental nas relações sociais e ampliando o desenvolvimento do ser humano, compreende-se a importância da LIBRAS e seu papel na formação do aluno surdo na escola regular como necessidade de comunicação, ressaltando que:

Art.4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme a legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002).

Logicamente, quando se trata de incluir o surdo na rede regular de ensino é de suma importância a valorização da língua de sinais, pois para o surdo isso é uma questão essencial, como possibilidade de igualdade conduzindo seu desenvolvimento entre as pessoas.

Para Goldfeld (1997, p. 40) “é necessário ao surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país, mas somente na modalidade escrita e não oral”. Essa pesquisadora ressalta ainda que deva ocorrer “[...] esta aquisição, preferencialmente, através do convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais”. Nessa perspectiva, o Decreto nº 5. 626 de 22 de dezembro de 2005 reconhece e oficializa a língua de sinais brasileira e mantém essa denominação:

Art. 10 É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único: entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Acredita-se que se a escola favorecer ao surdo a oportunidade de utilizar a LIBRAS como primeira língua (L1) por ser materna, será dentro da escola o meio de instrução por excelência. Assim, paralelamente as disciplinas curriculares passando a utilizar o português (L2) como sua segunda língua, fazendo uso por meio da escrita com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. A escola estará dando-lhe potencialidade enquanto sujeito capaz de participar de processos interlocutivos por meio de sinais e da língua escrita.

Para tanto, se faz necessário o compromisso da comunidade escolar em adequar-se metodologicamente à língua de sinais, criando alternativas para assegurar-lo no ambiente escolar de forma participativa posto que é imprescindível no desenvolvimento psicossocial e intelectual do surdo que não se sinta inferior aos demais. Portanto, o uso da LIBRAS na inclusão do aluno surdo no ensino regular é, importante para seu desenvolvimento enquanto participante de um contexto social-cultural.

3.5 O papel do intérprete de LIBRAS na aprendizagem do aluno surdo

O trabalho do intérprete passou a ser valorizado no Brasil a partir de 1990, com o advento da inclusão dos alunos surdos nas escolas. Esse trabalho iniciou-se com atividades voluntárias e era apenas exigida desse profissional a fluência em Língua de Sinais. Lacerda (2004, p. 1) salienta que:

O intérprete de Língua de Sinais é uma figura pouco conhecida no âmbito acadêmico. Os estudos existentes no Brasil e no cenário mundial são escassos, tanto no que diz respeito ao intérprete de maneira ampla, quanto a pesquisas que remetam ao intérprete educacional especificamente.

Em 1988, a FENEIS organizou o I Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais. Em 1992, houve o II Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais ambos realizado na cidade do Rio de Janeiro, onde aconteceram a votação do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes. Quadros (2004,

p. 59) explica que “o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação”. A partir disso, no período entre 1993 e 1994, começam a surgir encontros estaduais e regionais com o objetivo de discutir aspectos da formação e atuação dos ILS.

A partir do reconhecimento da LIBRAS como língua natural da pessoa surda pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o profissional tradutor de intérprete educacional passou a ser valorizado. Alguns autores definem este profissional e seu papel para comunicação entre a pessoa surda e ouvinte em diversos momentos, embora seja tão pouco discutido e valorizado este trabalho dentro da escola. Para Quadros (2004, p.07), o intérprete é dado como: “uma pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”.

Nessa perspectiva encontramos várias definições sobre qual seria de fato seu papel em sala de aula regular. A seguir mostraremos algumas concepções a este respeito no qual os dois primeiros autores defendem uma mesma linha de raciocínio e a última que defende uma contrária. Aranha (2005, p. 98) afirma que o intérprete teria o papel de: “mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, nas diferentes situações de interação social”, enquanto Quadros (2002, p. 28) acredita que seja função do intérprete:

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: -Confiabilidade (sigilo profissional); - Imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); - Discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); - Distância profissional (o profissional intérprete e sua vida profissional são separados); - Fidelidade (a interpretação deve ser fiel, a intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de alguma assunto, o objetivo da interpretação é realmente passar o que foi dito).

Na concepção de Souza (2007, p. 159-160):

A ação do intérprete não pode ser considerada similar à de um linguagem tradutor, ele é, antes de tudo, também um educador (...) ou seja, aquele profissional participe da formação educativa de crianças e jovens surdos em insti-

tuições de ensino. Estou propensa a acreditar que a interpretação em contexto escolar, tal como tecnicamente muitas é reduzida a interpretação, é da ordem da impossibilidade.

Sobre isso, pode-se afirmar que é de responsabilidade do intérprete de LIBRAS em sala de aula regular a comunicação entre os alunos surdos e ouvintes. Sua função é tornar acessível aos alunos surdos que é só dito pelos professores ouvintes como também as falas dos colegas, os sinais sonoros que anunciam troca de professores e recreio, algum ruído que venha chamar a atenção da turma entre outras situações.

No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor, infelizmente há alguns casos que acabam atrapalhando a intermediação e o trabalho do intérprete em sala de aula. Uma delas é quando os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam, pedem correção de atividades e travam discussão em relação aos tópicos da aula com o intérprete e deixa de lado o professor, que na maioria das vezes aceita esta situação por desconhecer a LIBRAS. Muitas vezes o próprio professor delega responsabilidades ao intérprete, principalmente quando se trata da avaliação e o ensino aprendizagem do aluno surdo.

Devido a algumas experiências constrangedoras fizeram analisar estas situações resultando à criação de um código de ética específico para intérpretes de língua de sinais que atuam na educação. Conforme Quadros (2004, p. 61), apresentam-se alguns elementos sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula que devem ser levados em considerações:

- Em qualquer sala de aula, o professor é a figura que tem autoridade absoluta.
- Considerando as questões éticas, os intérpretes devem manter-se neutros e garantirem o direito dos alunos de manter as informações confidenciais.
- Os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as aulas.
- As aulas devem prever intervalos que garantem ao intérprete descansar, pois isso garantirá uma melhor performance e evitará problemas de saúde para o intérprete.

- Deve-se também considerar que o intérprete é apenas um dos elementos que garantirá a acessibilidade. Os alunos surdos participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula. Também, deve ser resolvido como serão feitas as anotações referentes ao conteúdo, uma vez que o aluno surdo manterá sua atenção na aula e não disporá de tempo para realizá-las. Outro aspecto importante é a garantia da participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas que exigem tempo dos colegas e professores para que a interação se dê. A questão da iluminação também deve sempre ser considerada, uma vez que sessões de vídeo e o uso de retroprojeter podem ser recursos utilizados em sala de aula.

Atualmente, para ser intérprete é necessário ter formação de Nível Superior com habilitação em licenciaturas e ser aprovado em avaliações realizadas por órgãos específicos de atendimento aos surdos ou ter certificação de proficiência em LIBRAS (PROLIBRAS/MEC). Nas palavras de Quadros (2004, p. 27), o intérprete de língua de sinais é “[...] o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa”.

É importante ressaltar também que o intérprete tenha conhecimento de políticas curriculares para então, contribuir à comunicação e à diversidade escolar. Como afirma Quadros (2004, p. 28):

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação).

A Lei nº 12.319, datada de 1º de setembro de 2010 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais em seu artigo 6º e especifica as atribuições do intérprete:

Art. 6º. São atribuições do tradutor e interprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos- cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, a presença do intérprete em sala de aula regular tem que passar a simples tradução de uma língua, mas participar no planejamento pedagógico, reuniões e eventos escolares assumindo uma postura que de fato realça as potencialidades intelectuais dos surdos. Valorizando a Libras como instrumento de comunicação, troca, reflexão, crítica, posicionamento e oportunizando ao surdo significar sua interação com outro surdo, com alunos ouvintes e professores.

Ao estudar sobre o papel que o intérprete assume no ensino aprendizagem do surdo estamos fazendo valer a diversidade encontrada na cultura surda. Conforme Perlin (2006, p. 137):

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.

É preciso reconhecer que o papel do intérprete em sala de aula regular é tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo procurando dar acesso ao conhecimento.

3.6 O papel do professor para a inclusão de alunos surdos

O professor possui a maior fonte de estimulação didática para o ensino escolar, pois ao mesmo tempo em que é o transmissor e mediador de outras influências é também o executor das diretrizes curriculares pedagógicas. Esta profissão

existe há séculos. Nóvoa (1995, p.18) expressa que “os professores são os protagonistas da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação”. Seu papel é de transfigurar a política, enquanto a cultura permite aos sujeitos o conhecimento e a transformação da sua realidade.

Para que haja compreensão da importância que o professor exerce para a inclusão do aluno surdo na escola regular, será tomada como base a abordagem sócio-histórica de Vygotsky. Vale ressaltar que essa abordagem privilegia a integração do aluno com o outro e destaca que é na interação que a criança aprende e se desenvolve. A partir dessa ideia surge abordagem sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é bastante válido para este estudo porque aponta a importância da intervenção do outro para a promoção do indivíduo que, no caso na escola, são os professores e as demais crianças. De acordo com Diaz- Rodriguez (2011, p. 8):

Vygotsky definiu a zona de desenvolvimento proximal como segue: [...] é a diferença entre o nível de desenvolvimento real atual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de problemas com a guia ou colaboração de adultos ou companheiros mais capazes.

Tal abordagem reforça a importância da mediação do professor em sala de aula, principalmente quando faz uso da línguas de sinais interagindo com o aluno surdo e com os alunos ouvintes em classe, propiciando um ambiente harmonioso e organizado, disponibilizando a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Para que de fato exista inclusão dos alunos surdos em sala de aula, é preciso que o professor fique atento às particularidades e características apresentadas por cada um. Todavia, o professor deverá adotar uma prática pedagógica flexível que corresponda às demandas identificadas.

Na inclusão do aluno surdo, o professor servirá como referência, precisa ter consciência de que o aprendizado do aluno surdo dá-se através da língua de sinais e visual. Em seu planejamento diário, o professor deve levar em consideração o aluno surdo e ir procurando meios para incentivar a sua participação durante as aulas. O professor deve estimular a criança a dar respostas, utilizando os sinais

ou emitindo sons caso ela use oralismo e aceitar toda e qualquer tentativa de comunicação.

Nesse caso, não basta inserir o aluno na escola, o professor tem que abolir métodos tradicionais, valorizar a língua de sinais e o tempo de aprendizagem do seu aluno surdo. É de suma importância que o professor conheça a LIBRAS, pelo menos noção de sua estrutura como: expressões faciais, movimentos corporais, movimento das mãos, gestos naturais. Isto não significa que todos os professores devem ser proficientes na língua de sinais. Enquanto fala ou sinaliza o professor deverá expressar no rosto sentimentos de dor, alegria, surpresa, de zanga.

Portanto, é importante que eles tenham um contato de pelo menos um semestre com a Libras e com a cultura surda. Segundo Mittler (2003, p. 35), “A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Dessa forma, o professor que está preocupado em ensinar a turma toda, valoriza a individualidade e o tempo de aprendizagem do seu aluno, não se limita somente no falar, copiar e ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Busca passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia dialógica, interativa, propicia oportunidades para cada aluno aprender a partir do que sabe e chegar até onde é capaz de progredir. Para Cordeiro (2011, p. 66) buscar um ensino dialético:

É um tipo de atividade que se exerce na presença dos outros e em função desses outros, os alunos. Nesse sentido, é necessário desde logo reconhecer o fato de que o trabalho pedagógico é uma atividade interacional, isto é, ele se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos.

Neste caso, concordamos com Martins (2004, p. 37) que “o professor torna-se parceiro neste processo, trazendo os conteúdos e mediando o intérprete que, nesta trama, torna-se ‘mediador do mediador’”. O professor junto à gestão pode fazer a diferença na educação, conforme Morin (2004, p. 11): “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma edu-

cação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”.

Ressalta-se que durante o processo de aprendizagem, no trabalho com alunos surdos o professor deverá contar com o apoio de toda a equipe escolar, com a participação da família do aluno e com o suporte do AEE, pois somente com o trabalho de parceria a inclusão poderá ter êxito. Nesse sentido, o professor precisa conhecer também a sala de Atendimento Educacional Especializado para melhor desenvolvimento do seu trabalho, conhecendo também o trabalho do intérprete e tornando-se parceiro, interagindo com eles.

A escola deve procurar apoio fora do âmbito escolar, não esperar somente pela secretaria de educação do município. A falta de apoio técnico de especialistas na área para a formação continuada do professor também contribui para exclusão do aluno. Devem ser desenvolvidas práticas que favoreçam relações afetiva, para que haja efetiva inclusão significativa que culmine com a aprendizagem. Conforme Aranha (2004, p. 23):

O suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica (ou equipe técnica, quando contar com uma), a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade.

Se tratando da sala de aula este espaço é de uso exclusivo do professor e o aluno surdo é incluído neste ambiente sua formação acadêmica passa a pertencer ao professor e não como muitos imaginam em jogar esta responsabilidade ao intérprete.

Outro fator importante é a condição de trabalho com que o professor se depara, a grande quantidade de alunos em sala de aula, falta de infraestrutura e materiais adequados para sua atuação. Desse modo, é preciso que este profissional seja valorizado, compreendido e ajudado para o melhor desenvolvimento de sua práxis.

4 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório descritivo de cunho qualitativo e quantitativo, por abordar dados bibliográficos, observação e de pesquisa de campo sobre a inclusão do surdo no ensino regular. Conforme afirma Gil (2008, p. 27) ao estabelecer conceitos sobre a pesquisa exploratória e descritiva, destaca que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. A pesquisa descritiva está voltada para descrever as particularidades de fenômeno ou de determinada população ou ainda no intuito de estabelecer relações entre as variáveis, sem que os dados possam ser manipulados pelo pesquisador.

Essa abordagem requer uma reflexão sobre um projeto educacional voltado para a inclusão do aluno surdo, exige um repensar sobre a prática pedagógica dos professores, a participação de intérprete de línguas de sinais durante o desenvolvimento do processo pedagógico contribuindo com oportunidade de acesso aos diferentes conteúdos sociais, educativos e culturais para os surdos. Marre (1991, p.10) afirma que ao escolher um tema de pesquisa “não se pode dizer que se faz uma escolha neutra; pelo contrário se faz porque está relacionado com um sistema de valores e com as convicções últimas do sujeito que escolhe”.

O presente estudo foi realizado na Unidade de Ensino Fundamental Cleômenes Falcão, localizada à Rua Cleômenes Falcão s/n, Bairro da Esperança, com área de 95,20 m², município de Bacabal – Maranhão. Para atender os objetivos propostos da pesquisa a população constitui-se de 4 (quatro) professores, incluindo o intérprete, e 2 (dois) alunos surdos do 4º ano B, no turno vespertino no período de outubro a dezembro do ano de 2015.

Para a realização do estudo e coleta de dados foi utilizado como instrumento de investigação um questionário semiestruturado com perguntas fechadas aos professores/intérprete, assim como foi empregado para os alunos um formulário

na busca de dados referentes à teoria e à prática em sala de aula. A escolha do formulário se justifica como instrumento mais fácil de ser utilizado nesta situação, quando o sujeito da pesquisa carece de maiores esclarecimentos sobre as questões. Gil (1999, p. 128) destaca que:

O questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Portanto, encaminhou-se para a escola uma carta de apresentação (Apêndice A), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Após autorização, iniciou-se a coleta dos dados seguindo o roteiro constante nos apêndices seguintes, a saber: um questionário semiestruturado com perguntas fechadas aos professores (Apêndice C) e formulário semiestruturado com perguntas fechadas aos alunos surdos (Apêndice D).

Assim, a realização desta pesquisa aconteceu de modo ético, cauteloso sem interferir na rotina da escola e da sala de aula. Cada participante da pesquisa foi tomado como um sujeito principal com concepções próprias sobre o assunto pesquisado atuante da realidade vivenciada e como a finalidade investigativa sobre as práticas educativas desses profissionais favorece a inclusão do aluno surdo no âmbito escolar.

Em seguida, houve a necessidade da coleta dos dados. Procedeu-se a tabulação e análise dos resultados. Nesse momento utilizou a técnica proposta por Mynayo (1999, p. 76), onde aponta:

- Organização dos dados numéricos em gráficos;
- Leitura do material para análise dos dados quantitativos e qualitativos;
- Condensação das informações a partir de cada pergunta;
- Análise reflexiva das respostas relevantes para o estudo na perspectiva de aprofundamento do objetivo.

Diante desse aspecto, pode-se verificar se de fato os profissionais estão contribuindo para inclusão do surdo em sala de aula regular.

5 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

A Unidade de Ensino Fundamental Cleômenes Falcão, fundada entre 1946 a 1947 pelo professor e engenheiro civil Cleômenes Falcão, a qual começou funcionar com alfabetização para adultos. A partir de 1969 começou a ofertar de 1º ao 5º ano de ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. Sua infraestrutura dispõe dos seguintes espaços:

- 4 Salas de aulas;
- 1 Laboratório de informática;
- 1 Secretaria;
- 1 Depósito;
- 1 Cozinha pequena;
- 4 Banheiros;
- 1 Bebedouro.

A referida escola não dispõe de biblioteca nem de sala de atendimento educacional especializado (AEE). Por falta de uma biblioteca, os livros paradidáticos são mantidos em caixas e são manejados para o local onde serão utilizados quando os professores aplicam algum projeto. Durante o período de observação, notou-se que a escola também possui nas suas próprias salas de aula um espaço denominado de sala de leitura, onde são colocados à disposição dos alunos principalmente revistas.

Há 203 (duzentos e três) alunos matriculados, dentre os quais 7 (sete) são alunos deficientes. O quadro pedagógico, administrativo e apoio da referida escola é composto por: nove professores, um intérprete, um psicopedagogo, uma gestora, secretária, uma coordenadora, um auxiliar administrativo, quatro assistentes de serviços gerais e quatro vigias.

A U. E. F Cleômenes Falcão está situada próximo ao centro da cidade, mas atende principalmente a população carente dos bairros da Esperança, Santos Dumont, Vila São João, Alto Cururupu, Ramal, Juçaral, Vila Frei Solano, Terra do Sol, por exemplo.

A escola possui Projeto Político Pedagógico elaborado ainda quando pertencia à rede estadual de educação, embora haja nova proposta que está em fase de análise pela Secretaria Municipal de Educação. A gestora afirma que a educação inclusiva já constava na proposta anterior e que foi mantida na proposta que está sob análise, considerando que a política de inclusão não é opcional, mas dever do aparelho estatal assegurado por acordos internacionais e leis em vigor no País.

O planejamento da escola acontece na última semana do mês e envolve principalmente o corpo docente e a coordenação pedagógica. Quanto ao calendário adotado, seguem o da Secretaria Municipal de Educação, cumprindo duzentos dias letivos. No calendário aplicado na escola não há comemoração no Dia do Surdo, o que chamou a atenção já que há alunos com esta deficiência matriculados na unidade de ensino.

Os recursos disponíveis são quatro televisores, ficando um na Diretoria e um projetor multimídia integrado (PIN), um micro system, uma caixa de som e microfone. O Laboratório de Informática Educacional (LIED) conta com dezanove computadores conectados à internet.

6 RESULTADO E DISCUSSÃO

Os dados abaixo descritos resultam da coleta feita na escola campo da investigação e serão ao longo desta seção cruzados com o referencial teórico que sustentou a elaboração deste estudo a fim de possibilitar uma análise da inclusão do aluno surdo na unidade de ensino supracitada e promover a discussão dos mesmos. Os dados estão organizados estatisticamente e representados em tabelas que sistematizam questões aplicadas aos professores/intérprete (Tabelas 1 a 8) e aos alunos surdos (Tabelas 9 a 12).

Tabela 1 – Distribuição numérica e percentual sobre professores com graduação

PROFESSORES COM GRADUAÇÃO	FREQUÊNCIA	(%)
Sim	2	50%
Não	2	50%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

Em referência à Tab. 1, observou-se que 50% dos professores pesquisados não possuem habilitação e outros 50% são graduados na área educacional para atuar em sala de aula. Para que a criança seja acompanhada com cuidados e com relevância em alguma dificuldade de aprendizagem, ao seu comportamento ou manifestação inesperada, exige-se preparação durante a formação do educador para os anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre o papel e a formação dos professores, a LDB nº 9.394/96 dá atenção específica a esta questão estabelecendo critérios acerca da necessidade deste profissional para o exercício da inclusão. De acordo com o capítulo V, são necessários “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Tabela 2 – Distribuição numérica e percentual de professores que participam de capacitação

PROFESSORES QUE PARTICIPAM DE CAPACITAÇÕES	FREQUÊNCIA	(%)
Sim	3	75%
Não	1	25%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

Analisando a Tab. 2, nota-se que somente 25% dos professores pesquisados têm ou participa de cursos de LIBRAS ou outra habilitação específica para trabalhar com aluno surdo oferecido pela secretaria, enquanto 75% não realizam qualquer atividade desta natureza.

Resende e Fortes (2005, p. 1) apontam que:

[...] a formação continuada como processo que ocorre ao longo da carreira e vida, principalmente articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de autoconhecimento e de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência. Aos poucos o professor vai assumindo posturas e desenvolvendo autonomia em contextos sócio históricos que naturalmente sofrem constantes transformações e em velocidade que vem aumentando vertiginosamente em função da produção acelerada de conhecimentos.

O processo de formação continuada para o bom desempenho do professor em sala de aula e de suma importância principalmente quando a escola trabalha com inclusão, mesmo se tratando de escolar regular com classe inclusiva, considerando que muitos professores não tiveram durante seu processo de formação inicial disciplinas que tratasse dessa temática.

Tabela 3 – Distribuição numérica e percentual sobre o conhecimento e o uso da LIBRAS

PROFESSORES QUE CONHECEM LIBRAS	FREQUÊNCIA	(%)
Sim	1	25%
Não	3	75%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

Conforme a Tab. 3, observou que os 25% dos profissionais que têm conhecimento de LIBRAS estão aqui representados pela figura do intérprete, enquanto 75% não fazem uso desta língua. Durante a observação em sala de aula percebemos que alguns professores usam gestos, mímica, falas (oralização), além do português sinalizado para se comunicarem com o aluno surdo enquanto outros não conseguem fazê-lo.

Sabe-se que: “contar com intérpretes de língua de sinais é condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender” (KARNOPP, 2004 p. 106), no entanto, faz-se necessário ao professor ouvinte conhecer a LIBRAS, ao menos ter noções básicas desta língua.

Entendemos que para que aconteça inclusão escolar do aluno surdo, deve-se considerar a LIBRAS como sua primeira língua e a Língua Portuguesa, de preferência na modalidade escrita, como segunda língua, portanto, a escola estará praticando o bilinguismo. Isto não significa dizer que o professor iria ministrar sua aula fazendo uso das duas línguas Língua de Sinais e Língua Portuguesa simultaneamente, mas esta fluência viabilizaria a relação pedagógica com o seu aluno surdo e que não dependesse exclusivamente do intérprete.

Tabela 4 – Distribuição numérica e percentual sobre a participação do intérprete no planejamento escolar.

INTÉRPRETE PARTICIPA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR	FREQUÊNCIA	(%)
Sim	2	50%
Não	2	50%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

A Tab. 4 explicita uma divisão entre os professores aos serem indagados sobre a participação do intérprete no planejamento, a respeito do que 50% dos professores questionados responderam que sim a outra metade respondeu que não. A respeito do trabalho do intérprete de LIBRAS, Lacerda (2009, p. 21) comenta que:

O trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo: saber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos. A partir dessa percepção, as formas verbais “desaparecem”, cabendo ao intérprete expressar o sentido sem estar preso às formas da língua de partida; produzir um novo enunciado que atenda à completude da mensagem original, refletindo as características da língua de chegada, sem deixar traços da língua de partida.

Neste sentido, o intérprete assume o papel de educador tanto quanto o docente, pois ambos são responsáveis para o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo. Durante o planejamento, o intérprete favorece um novo olhar sobre os métodos e técnicas que ajudam na aprendizagem do aluno. Além disso, é preciso que ele tenha um conhecimento dos conteúdos escolares que irá interpretar.

Tabela 5 – Distribuição numérica e percentual sobre flexibilização no currículo

FLEXIBILIDADE DO CURRÍCULO	FREQUÊNCIA	(%)
Sim	2	50%
Não	2	50%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

Como mostra a Tab. 5, quando perguntado aos professores se há flexibilização ou adaptação no currículo facilitando o melhor desenvolvimento do aluno surdo, 50% dos professores afirmam que são bastante flexíveis enquanto os demais responderam que não fazem nenhuma adaptação durante as atividades e explicação do conteúdo. Encontramos respaldo no Art. 5º, Inciso III, da Resolução CNE/CEB nº 2, sobre a legalidade das flexibilizações/adequações no currículo, onde podemos ler:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvi-

mento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

No entanto, durante o período de observação em sala de aula não foi presenciado qualquer forma de adaptação. Os recursos mais utilizados foram o quadro e seus acessórios, cópia do livro didático e explicação do conteúdo didático por parte dos professores. Em momento algum percebemos a presença de materiais em Libras ou até mesmo uma metodologia que fosse além da tradução do intérprete.

Tabela 6 – Distribuição numérica e percentual sobre a inclusão do surdo.

INFLUÊNCIA DA INCLUSÃO DO SURDO	FREQUÊNCIA	(%)
Na aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, afetividade e social do aluno surdo	3	75%
Na interação e convivência com os ouvintes buscando seu espaço na sociedade	1	25%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

Como mostra a Tab. 6, 75% dos professores reconhecem a importância da inclusão do surdo na escola regular, sabem que esta inclusão quando é feita corretamente contribui na sua aprendizagem, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Além disso, 25% dos professores veem que esta inclusão favorece a interação e convivência com os ouvintes fazendo com que o aluno surdo busque o seu espaço na sociedade, já que ao longo do tempo foram marginalizados. De acordo com Beyer (2006, p. 76):

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

A escola regular para se tornar um ambiente inclusivo, garantindo de fato os direitos de uma educação de todos e para todos, precisa realimentar sua estru-

tura, metodologia, buscando melhores estratégias de ensino beneficiando cognitivo, social, motor e afetivo dos seus alunos

Tabela 7 – Distribuição numérica e percentual sobre dificuldade na inclusão

PRINCIPAIS DIFICULDADES PARA A INCLUSÃO	FREQUÊNCIA	(%)
A falta de materiais didáticos adaptados	2	50%
Não entender a língua de sinais	1	25%
A falta de sala de recursos, como AEE	1	25%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

De acordo com a Tab. 7, 50% dos profissionais pesquisados desconhecem a presença de materiais adaptados (dicionário sinalizado, jogos, alfabeto em Libras) para trabalhar com os alunos surdos, onde acaba dificultando seu rendimento e até mesmo a práxis do professor. Outro fator que dificulta a inclusão destes alunos conforme 25% dos professores relatam é o fato de não saberem a língua de sinais. No entanto 25% acham que a oferta de AEE é outro fator de suma importância tanto para o professor quanto para seu aluno.

É significativo salientarmos aqui que o AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular, é garantido por lei, porém ele não é obrigatório. Portanto, o AEE não deve ser “adotado de forma obrigatória ou como condição para o acesso ao ensino comum” (FÁVERO, 2007, p. 20), sendo uma ação de toda a comunidade escolar e não uma ação isolada do professor especializado.

Tabela 8 – Distribuição numérica e percentual sobre o PPP e a inclusão.

A INCLUSÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	FREQUÊNCIA	(%)
Este papel é designado à Secretaria de Educação	3	75%
Incluimos o aluno surdo juntos as demais atividades Não	1	25%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

Em referência a Tab. 8, sobre como a escola trabalha a inclusão do surdo dentro do Projeto Político Pedagógico, notou-se que 75% dos professores pesquisados designaram esta função à Secretaria de Educação e 25% ressaltam que a escola inclui os surdos junto aos demais alunos nas atividades propostas. Porém, é importante salientar que numa escola inclusiva o PPP deve abarcar todos os alunos e suas necessidades, elaborar ações, projetos, comemorar datas festivas e compartilhar com toda a comunidade escolar. Não somente esperar da Secretaria de Educação atividades ou recursos.

Concomitante a essa realidade, Libâneo (2003, p. 470) declara que: “o projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”. Nessa perspectiva, reforça a ideia de que o ensino de qualidade só acontece a partir das mudanças no âmbito organizacional e as relações entre alunos, professores e funcionários.

Assim, a inclusão cumpre-se ao contemplar os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação de 2001, como: “Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício” (BRASIL, 2001, p.58), considerando que ter acesso não significa apenas ter matrícula garantida e um lugar assegurado.

Tabela 9 – Distribuição numérica e percentual do aluno surdo sobre início do uso da LIBRAS

INÍCIO DO USO DA LIBRAS PELO ALUNO	FREQUÊNCIA	(%)
6 a 8 anos	1	50%
12 a 13 anos	1	50%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

Conforme a Tab. 9, dos alunos surdos, sobre início ou primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais, 50% deles tiveram acesso entre 6 e 8 anos, 50% afirmam que esta aprendizagem se deu entre 12 e 13 anos. Percebe-se quando se aponta a LIBRAS como a primeira língua também se considera que a mesma é aprendida em idade avançada.

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

A criança surda está, pois, amparada constitucionalmente a ter acesso a uma educação bilíngue Decreto 5.626 de 2005, no Art. 22 em seu capítulo VI. A Libras deve ser ensinada desde da educação infantil, pois quanto mais cedo o surdo tiver contato com a sua língua materna mais fácil acontecerá o processo de aprendizagem. A valorização da LIBRAS na educação infantil permite ao aluno surdo adquirir hábitos que influenciarão no seu processo de aprendizagem, cabendo ao professor estimular este desenvolvimento dando ao aluno oportunidade de construir sua cultura e valores em um espaço bilíngue.

Tabela 10 – Distribuição numérica e percentual sobre o surdo estudar na escola regular

PROFESSORES QUE PARTICIPAM DE CAPACITAÇÕES	FREQUÊNCIA	(%)
Bom, pois aprendo, trocamos ideias	1	50%
Aprendo muito, tenho amigos e compartilhamos brinquedos, ajudamos um ao outro	1	50%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

Como mostra a Tab. 10, quando perguntado para os alunos surdos o que eles achavam de estudar na escola regular, 50% consideram um ambiente bom, onde trocam ideias, há aprendizagem, 50% complementam que ali há amigos, gostam de compartilhar brinquedos, ajuda um ao outro. Os alunos surdos gostam da escola apesar de todas as dificuldades que encontram na escola regular, sentem-se bem com os colegas ouvintes, interagem e brincam sem qualquer preconceito ou limites. Para Libâneo (2003, p. 418):

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atividades, valores), para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

A escola regular, neste sentido, deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. É seu papel favorecer espaço educativo e de mudança em que se possa compartilhar as diferentes formas de comportamento nos quais as crianças aprendem a ser autônomas e críticas. Deve garantir ao aluno surdo a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, respeitado o fato de terem acesso às mesmas experiências propostas para alunos ouvintes que podem ser proporcionadas às crianças surdas usando a linguagem visual-espacial.

Tabela 11 – Distribuição numérica e percentual sobre o acesso a LIBRAS

PROFESSORES QUE PARTICIPAM DE CAPACITAÇÕES	FREQUÊNCIA	(%)
Professor/ Intérprete ouvinte	2	100%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

Em referência à Tab. 11, a pesquisa comprova que 100% dos alunos pesquisados tiveram seus primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais através dos professores/intérprete ouvintes. A família não é citada porque inicialmente a comunicação ocorre através de sinais caseiros. Também não foi citado por eles situação em que a iniciação ocorreu com ajuda de amigos e/ou professor surdo.

Na escola fica evidente que o professor seja a peça fundamental para as crianças surdas entrem em contato com sua língua. É imprescindível para a família que a partir do momento que descobrem a surdez possam conhecer a comunidade surda e ver que seu filho tem uma língua, um modo próprio e que poderá interagir e se desenvolver ainda mais. No caso da LIBRAS, se o intérprete trabalhar isolado, sem que o professor conheça a língua de sinais não há inclusão. O professor também precisa conhecer a realidade do seu aluno, fazendo um deslocamento do lugar de ouvinte para o lugar de surdo, na possibilidade de tornar acessível a todos o espaço escolar. Moura (2013, p. 19): “devemos lembrar que a Libras é uma língua com características próprias, diferentes do português, e que é impossível falar e sinalizar ao mesmo tempo.”

Tabela 12 – Distribuição numérica e percentual sobre disciplina com maior dificuldade

DISCIPLINAS MAIS DIFÍCEIS	FREQUÊNCIA	(%)
Linguagem	2	100%

Fonte: Pesquisa de campo na U. E. F. Cleômenes Falcão em Bacabal – MA, 2015.

De acordo com a Tab. 12, observou-se que a maior dificuldade encontrada pelos alunos surdos entre as disciplinas estudadas por ele na escola está referida as de linguagem, principalmente a LP em seu total 100%. Uma das maiores dificuldades que o aluno surdo encontra durante a alfabetização na escola regular é o uso da Língua Portuguesa oral e escrita. Mas não podemos menosprezar sua importância e seu papel, pois haverá situações em que o aluno surdo fará uso da Língua Portuguesa principalmente escrita. Lima (2006, p.89) enfatiza que:

É de fundamental importância que a influência da língua portuguesa oral sobre a cognição não seja supervalorizada em relação ao desempenho do aluno com surdez, dificultando sua aprendizagem e diminuindo suas chances de integração plena. Faz-se necessária, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes. Essas alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e movimento, além do aproveitamento dos restos auditivos existentes.

Nesse sentido, utilizar a Língua de Sinais quanto a Língua Portuguesa na escola é possibilitar o acesso ao mundo linguístico de todos os envolvidos. O ideal seria durante o processo de alfabetização do surdo o uso da LS como a L1 em seguida quando estivesse alfabetizado passasse LP como L2, buscando sempre favorecer o bilinguismo na escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, observamos que muitos professores não possuem domínio linguístico para lidar com o aluno surdo em sala de aula, embora um deles tenha demonstrado algumas tentativas de fazê-lo usando o português sinalizado nesta comunicação, o que não garante que as tentativas resultem em aprendizagem para o aluno. Verificamos uma falta de preparo acadêmico dos professores para assistir seu aluno surdo na sala de aula, cujo prejuízo recai sobre este aluno e não sobre as práticas educacionais docentes.

Sobre as várias dificuldades encontradas na inclusão, professores relataram que são a falta de conhecimento, materiais adequados e melhores condições de trabalho enquanto alunos assinalaram que faltam melhores condições de aprendizagem. Portanto, o desafio pedagógico que a inclusão nos apresenta é muito mais amplo do que aquilo que se revela no íntimo da escola. Requer organização do espaço escolar, formação específica do docente, adaptação curricular, estratégias de ensino além de gestores pré-dispostos a quebrar preconceitos e tabus e a dialogar com a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, os dados coletados demonstram descompasso entre o objetivo da inclusão e sua realidade na escola pesquisada, diante do que salientamos que a presença do intérprete, necessário para inclusão, é apenas parte do processo inclusivo e o papel deste profissional não pode ser delimitando. Esqueceram que a formação continuada, as capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação, as atividades de estimulação a LIBRAS e de português, preferencialmente escritas, devem ser realizada ludicamente; enfim, posturas que refletem relações de poder e saber diante da promoção da inclusão do aluno surdo.

A base teórica conferiu embasamento necessário em relação ao tema, tornando possível entender que o aluno surdo possui capacidade cognitiva normal e apresenta várias habilidades que podem ser potencializadas e exploradas no decorrer da aprendizagem. Contudo, o professor precisa ter compreensão ou co-

nhecimento sobre técnicas de manejo adequadas bem como é importante que os gestores flexibilizem as ações, buscando capacitação e acessibilidade para o currículo pedagógico.

Tornou-se essencial o diálogo com os professores para refletir como concebem a inclusão do surdo na sala regular. Em conformidade com a pesquisa foi possível verificar, através nos instrumentos aplicados com professores e alunos e nas observações realizadas ao longo do processo de construção da pesquisa, que a escola precisa estabelecer mais diálogo e melhorar a relação de afetividade entre seus profissionais. É importante ainda a valorização do intérprete para que este possa fazer um bom trabalho que não se resume somente em traduzir uma língua para outra, mas de um educador, fornecedor de conhecimento.

Os resultados da pesquisa demonstram que a escola recebe alunos surdos, mas a inclusão ainda precisa de mais tempo para se consolidar, devido à falta de formação dos professores, falta de estrutura física e recursos capazes de melhorar a atuação do corpo escolar. Sabe-se que o professor é indispensável para a transformação desse processo, mas que compete também às políticas de governo favorecerem a escola inclusiva e a educação de qualidade.

Portanto, é imprescindível que docentes, gestores e toda comunidade escolar faça uma reavaliação de seus métodos e técnicas; flexibilização no seu currículo, na convivência tornando a escola um ambiente propício de mudanças de atitudes e valores, respeitando a diversidade garantindo uma escola cidadã e bilíngue.

Ao diagnosticar o problema, percebeu-se que é de relevância para a escola e para os profissionais da educação reavaliarem suas práticas e metodologias, uma vez que a escola passa ser um ambiente inclusivo onde as pessoas devem se desenvolver e aprender juntas, tendo cada uma atendidas suas necessidades específicas, exercendo o seu verdadeiro papel, promotora de uma educação de todos. É indispensável que os docentes ao lidarem com os alunos surdos tenham a sensibilidade de perceber e sentir por qual caminho este aluno consegue aprender melhor, procurando assim, uma escola mais criativa, autônoma, compartilhada, colaborativa, independente e produtiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

_____. **E24 e Educação Inclusiva: v.3: a escola/coordenação geral SEESP/MEC**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. **Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Educação Inclusiva ou Integração? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas pragmáticas**. Ensaios Pedagógicos: Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 277- 80.

BORNE, Roseclélia Maria Malucelli, **Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social**, dissertação de mestrado da UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

BRASIL, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF, MEC, 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n. 017/2001 Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/ Tailândia, 1990.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 a.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 de jun. 2015.

_____. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Expansão e melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros.** (Diretrizes 9). Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. **O surdo e a Língua de Sinais.** Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/ctsur.htm>, 07/12/15>. Acesso em 15 de set. 2015.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial:** Área de Deficiência Auditiva. (Diretrizes 9). Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 22 de dez. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Secretária de Educação Especial, 1994 (Declaração de Salamanca).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Senado Federal, 1961.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

COELHO, Orquídea; CABRAL, Eduardo; GOMES, Maria do Céu. **Formação de Surdos: ao encontro da legitimidade perdida.** Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 22, 2004. p. 153-181.

COMANDOLLI, A. Diversas abordagens na educação dos surdos. apud CONFORTO, Simone. **Ser surdo: um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão a Inclusão – Uma longa caminhada. In STOBAUS; Claus Dieter; MOSQUERA; Juan José Mourino (orgs). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pro- grad. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez/ SEESP/SEED/MEC – Brasília/DF – 2007**.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira M. Atendimento educacional especializado, pessoa com surdez. Brasília, DF: MEC, 2000.

_____. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000374273>>. Acessado em: 20 de jul. 2015.

DÍAZ-RODRIGUES, Felix Marcial. **O Processo de Aprendizagem e Seus Transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DORIA, A. **Compêndio de educação da criança surdo-mudo**. Rio de Janeiro: INES, 1958.

DORZIAT, A. **Educação e surdez: o ser surdo como paradigma pedagógico**. Espaço: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n.15, p. 27-32, jul. 2001.

_____. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40.

_____. **Estudos surdos: diferentes olhares/ Ana Dorziat (org.)**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 152 p.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. 2 ed. rev. e atual. Curitiba: editora IBPEX, 2009.

FÁVERO, A. G.; PANTOJA, L.de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais**. In: FÁVERO, A.G.; PANTOJA, L.de M.P.; MANTOAN, M.T.E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília, MEC/SEESP, 2007, p.25-42.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DO SURDO. **Curso avançado: teoria**. São Paulo: FENEIS, 2001, xerox.

FELIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades**. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000437843>>. Acessado em: 20 de jul. 2009.

FERREIRA, Cleia Monteiro, MEDEIROS, Ivonete Severina de Melo. **A inclusão Escolar dos Portadores de Necessidades Especiais Auditivas**. Olinda. 2006.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos**. Relatos de uma experiência construtivista. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma Reflexão**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

_____. **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade**. Revista Souza Marques, vol. I, 16-23, 2000.

GUENTHER, Z.; FREEMAN, J. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cadernos CEDES, 69, vol. 26, p.163-184, 2006.

_____. **Intérprete de Libras: em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LANE, H. **When the mind hears: a history of the deaf**. New York: Random House, 1984. LAPLANE, Adriana L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In:

Políticas e práticas de educação inclusiva. Autores Associados, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIMA, D.M.C.A; **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. 4ª ed. Secretaria de Estado da Educação. Brasília, 2006. LIMA, D.M.C.A; **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. 4ª ed. Secretaria de Estado da Educação. Brasília, 2006.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura baktiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, nº. 3, set./dec., 2005.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar: o que é? Porque? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

_____. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-einclusao/odireito-a-diferenca-nas-escolas-2013-questoes-sobre-a-inclu-saoescolar-de-pessoas-com-e-sem-deficiencias/>>. Acessado em: 26 de set. 2015.

_____. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição de LEPED. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C (Org.). **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCHESI, A. El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

MARRE, Jacques Andre Leon. História de vida e método biográfico. In: **CADERNOS DE SOCIOLOGIA** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 3, n. 3 (jan./jun. 1991).

MARTINS, V. de O. **Intérprete ou professor: o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos**. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia em Educação Especial - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**/ Marcos J. S. Mazzotta. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol.11, nº 33, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

MOURA, Maria Cecilia de. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Iara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora**. Edufscar, 2013.

MOREIRA, L. C. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BATISTA, C. R., et al. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. pp. 205-212.

MORIN, Edgar. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MYNAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo. 1999.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PEDROSO, C. C. A. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2001.

PEREIRA, V. L.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com alta habilidades. In. FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp.163-175.

PERLIN, G. **A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS)**. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.136-147, 2006.

PESSOTTI, Isaias. De Marguités a Victor de Aveyron. In: **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PINTO, Patrícia Luiza Ferreira. **Identidade Cultural na Diversidade Brasileira**. Rio de Janeiro. Espaço, 2001.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. *Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos*. Brasília: MEC/ SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 21 de jul. 2015.

_____. **Educação de surdos – aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. Reimpressão em 2008.

_____. (Org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

RADUTZKY, Elena. **Dizionario bilíngüe elementare della língua italiana dei segni**. Roma, Itália: Edizioni Kappa, 1992. Tradução on line.

REIS, Vânia Prata Ferreira. **A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias**. 1992. 243 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo/ES.

RESENDE, L. M. G.; FORTES, R. M. C. Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada de docentes. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005, Caxambu. Mudanças e Inovações. Caxambu: Anped, v. 1. p. 01-16, 2005.

RIBEIRO, M.L.S., BAUMEL (orgs.) Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas reflexões. In: **Educação Especial Do querer ao Fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

RODRIGUES, David (org.) **“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação dos surdos**. São Paulo: Paulinas: 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHINDLER, O. **La comunicazione totale**. In Arluno, G; Schindler, O. Handicappati e scuola. Torino: Edizione Omega Torino, 1988.

SILVA, Ângela Carrancho. **Reflexões sobre a Educação Especial**. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1996. (mimeo).

_____. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SILVA, M.P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A educação dos surdos: uma reconstrução histórica, cognitiva e pedagógica**. Mendonça: EDIUNC, 1997.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Abordagens sociotropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-20.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do deficiente auditivo: Reabilitação ou Escolaridade?** 1990. 128 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, R.; Góes, M. C. R. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SUPALLA, Ted. Arqueologia das línguas de sinais: Integrando Lingüística Histórica com Pesquisa de Campo em Línguas de Sinais Recentes. In: QUADROS, Ronice Muller; VASCONSELLOS, Maria Lúcia Barbosa de (Orgs.). **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. Florianópolis: Arara Azul, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.



A INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS NO 4º ANO B NA
UNIDADE DE ENSINO
FUNDAMENTAL
CLEÔMENES FALCÃO

*www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914*

