

# UNIESP

UNIÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

FACULDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE  
FAPEPE

---

LUIZ VIEIRA DE CARVALHO NETO

PEQUENO PANORAMA DA INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS NA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE

Presidente Prudente, SP  
2007

# UNIESP

UNIÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

FACULDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE  
FAPEPE

---

LUIZ VIEIRA DE CARVALHO NETO

PEQUENO PANORAMA DA INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS NA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE

Trabalho de Conclusão apresentado ao  
Curso de Pedagogia da Faculdade de  
Presidente Prudente – FAPEPE, como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Débora Christina Silva

Presidente Prudente  
2007

## FICHA CATALOGRÁFICA

S325p Carvalho Neto, Luiz Vieira de.  
Pequeno panorama da inclusão de alunos surdos na rede municipal e estadual do ensino fundamental das escolas de Presidente Prudente. / Luiz Vieira de Carvalho Neto. – Presidente Prudente, 2007.  
55f.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia). - Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP, 2007.  
Orientador: Prof.<sup>a</sup> Débora Christina Silva.

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Deficiência auditiva.  
I. Autor. II. Título.

CDD. 371.912

LUIZ VIEIRA DE CARVALHO NETO

PEQUENO PANORAMA DA INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS NA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE

Monografia apresentada à Faculdade de Presidente Prudente para obtenção do grau de  
Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em 17/12/2007

BANCA EXAMINADORA

---

**Orientador (a): DÉBORA C. SILVA**  
**Faculdade de Presidente Prudente - UNIESP**

---

**Professora: ADRIANA GOUVEA**  
**Faculdade de Presidente Prudente**

---

**Professora: LUCIANE P. CARDOSO**  
**Faculdade de Presidente Prudente**

Aos alunos egressos surdos, aos professores, amigos e familiares que estavam presentes e participaram deste trabalho. E aos meus sobrinhos, Lucas e Gabriel de Carvalho, luzes que irradiam meus dias e me fazem acreditar num futuro melhor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza e meu socorro, presente nas horas de dificuldades.

Aos meus pais, Luiz e Marilene de Carvalho, pelas orações, pela dedicação e pelo apoio durante todo a minha vida.

Aos meus irmãos, José Luís e Luciano de Carvalho, amigos e companheiros de uma vida.

Às minhas digníssimas amigas de trabalho, Diretora Patrícia Enrica e professoras: Quitéria, Luciane, Dilma, Eva, Juliane, Ângela, Eliane, Ana e Luka, e as Funcionárias Sandra, Sônia, estagiaria Patrícia por acreditar no meu trabalho e sempre me apoiar.

Às minhas amigas pessoais Maricé, e Simone pela força e apoio.

Carinhosamente agradeço a todos que me ajudaram e que passaram pela minha vida e viveram e trocaram experiências comigo.

A minha cachorra Lilica, companheira de todas as horas.

Aos professores do Curso de Pedagogia da Uniesp, pelos ensinamentos.

À minha orientadora Débora, pela seriedade, atenção e condução deste trabalho.

A todos

De coração,

Meu **MUITO OBRIGADO**

“Só desaparecerá a Língua de Sinais quando o último surdo desaparecer do mundo, enquanto e quando houver surdo, sempre haverá Língua de Sinais” (Karin Strobel)

CARVALHO NETO, Luiz Vieira de. **Pequeno Panorama Da Inclusão De Alunos Surdos Na Rede Municipal E Estadual Do Ensino Fundamental Das Escolas De Presidente Prudente**. Presidente Prudente: União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo- UNIESP, 2007, 55 f.

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - Apresentado ao Curso de Licenciatura de Pedagogia.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>.** Débora Christina Silva

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo dar um pequeno panorama da situação da inclusão escolar nas Escolas Municipais e Estaduais de Presidente Prudente a partir de um questionário respondido por professores que lecionam para alunos surdos. Para comentar tal questionário, baseou-se nas propostas da política da inclusão social, na visão dos alunos surdos egressos em escolas da rede regular de ensino, na capacitação, formação continuada e instrumentalização de professores, além da ênfase dada à língua brasileira de sinais - LIBRAS, pois esta, em 2002, foi considerada e reconhecida como a língua da comunidade surda brasileira. Soma-se a isso, a crítica feita ao oralismo, método que torna o aluno surdo apenas como ouvinte, proibindo-o de utilizar a língua de sinais a fim de que ela não interfira na aquisição da língua portuguesa. Convém salientar também, a importância dada ao bilingüismo, que leva em consideração a língua de sinais como primeira língua materna dos surdos e a língua de seu país como segunda língua, usando ambas para a alfabetização e, por conseguinte, tornando o aluno surdo um sujeito competente da Língua Portuguesa. Caso isso aconteça, os resultados serão satisfatórios, já que os alunos irão interagir com o professor e os outros colegas de sala, opinando sobre os mais variados assuntos, tais como política, filosofia, cultura, literatura, além de participar de eventos, seminários, programas de televisão, e até mesmo ingressar em Cursos de Nível Superior. O que se deseja quanto à inclusão é que esta se torne real para os surdos, não como ouvintes, mas sim como sujeitos capazes de interagir, assumir a palavra e tirar suas próprias conclusões. Enfim, praticar o que a teoria determina: o direito do exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação, Surdos , Inclusão Escolar, LIBRAS.



CARVALHO NETO, Luiz Vieira de. **Small Panorama From Inclusion In Deaf Students From Municipal Network and the State Education Foundation Das Schools From Presidente Prudente.** Presidente Prudente: UNIESP, 2007, 55 f. Job Completion of the Course - TCC - Presented to the Diploma Course of pedagogy. **Advisor:** Prof. <sup>a</sup>. Débora Christina Silva

#### ABSTRACT

This work aims to give a brief overview of the situation of inclusion in school Municipal Schools and State of Presidente Prudente from a questionnaire answered by teachers who lecionam for deaf students. To comment on this questionnaire, based on proposals of the policy of social inclusion, in the view of pupils deaf egressos in regular schools of the network of education, in training, training and continuous exploitation of teachers, in addition to the emphasis on Brazilian language of signals - LIBRAS, because this, in 2002, was considered and recognized as the language of the deaf community Brazil. Sum to it, the criticism to oralismo, which makes the only deaf student as a listener, prohibiting it from using the language of signals so that it does not interfere in the acquisition of the English language. It also stressed the importance given to bilingüismo, which takes into account the language of signals as the first language of the deaf and the language of their country as a second language, using both to the literacy and, therefore, making the student a person competent deaf Portuguese Language. If this happens, the results will be satisfactory, given that the students will interact with the teacher and other colleagues of room, opinando on a wide variety of subjects, such as politics, philosophy, culture, literature, and participate in events, seminars, television programs, and even join Courses Top Level. What if they want to inclusion is that this becomes real for the deaf, not as listeners, but as subjects able to interact, take the floor and draw their own conclusions. Finally, practice what determines the theory: the right of the exercise of citizenship.

Keywords: Education, Deaf, Inclusion School, LIBRAS.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo 1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS: do abandono à inclusão.....	13
1.1- A visão do aluno egresso surdo em relação à política da inclusão/integração.....	19
Capítulo 2 A FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES.....	27
2.1. O trabalho cooperativo entre professores de sala comuns e especialistas como melhor método para o ensino de alunos inclusos.....	31
Capítulo 3 A LINGUA DE SINAIS.....	33
3.1 Aquisição da língua de sinais.....	34
3.2 LIBRAS_ Língua Brasileira de Sinais.....	36
3.3 Lei nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.....	36
3.4 O intérprete de Língua de Sinais.....	38
Capítulo 4 PEQUENO PANORAMA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE PRESIDENTE PRUDENTE.....	40
4.1 Análise e discussão dos dados.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	52
ANEXOS .....	54

## APRESENTAÇÃO

Há muito tempo surgiu o interesse pela Língua de Sinais, através de uma amiga que fez um curso de LIBRAS em Curitiba e o trouxe para Presidente Prudente. Assim, fiz este curso e comecei a buscar material a fim de me aperfeiçoar nesta área.

Em 2000 trabalhei na igreja com um grupo chamado Mãos Que Falam, composto por quinze pessoas. O objetivo era oferecer aos surdos de Presidente Prudente e região a expressão da música.

Em 2002 iniciei a minha primeira oficina de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, composta por dois Módulos com duração de 60 horas.

Um ano depois, fiz diversas oficinas na Semana do FENTEPP, como mímica, música vocal, musicalização e o uso da voz pelo artista. No mesmo ano, mais precisamente em agosto de 2003, realizei mais um curso de LIBRAS, com nível básico de 52 horas ministrado pela surda Márcia dos Santos Carvalho e Heber de Anchieta.

Em 2004 houve o I Congresso de Surdos de Presidente Prudente, no qual ministrei um curso de LIBRAS básico de 30 horas. No mesmo ano engressei na Faculdade Uniesp de Presidente Prudente - FAPEPE, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

No ano seguinte, participei de outro curso de LIBRAS, com certificado da UNESP de 32 horas e também na Biblioteca Municipal, sobre a inclusão. Nessa mesma época, fui convidado pela diretora Débora Christina Silva para desenvolver um trabalho no Colégio Uniesp Júnior, ministrando a disciplina de LIBRAS,

Em 2006 fiz o curso de LIBRAS avançado de 30 horas e ministrei o curso dessa língua no Batalhão da Polícia Militar Ambiental.

No ano de 2007 ministrei outro curso de LIBRAS BÁSICO DE 30 horas, na biblioteca municipal e um de 180 horas no CENAP de Dracena de LIBRAS e preparação dos professores para lidar com os deficientes auditivos.

Devido às minhas oficinas na Biblioteca Municipal, convidaram-me para fazer um trabalho com surdos da sala de recursos da escola Góes Brandão e Bosque. Nesse trabalho foram utilizadas atividades específicas (músicas em LIBRAS, confecção de trabalhos manuais, acesso à Internet e a histórias literárias em LIBRAS) para inclusão deles na sociedade.

Sempre me dedico à atuação na área com os surdos, fato que proporcionou aprendizado e experiência profissional.

O tema deste trabalho científico se deu devido ao fato da convivência e participação nas salas de recursos. Tal experiência gerou aquisição de conhecimentos graças ao empenho das professoras Luciana e Selma.

Sempre fui à busca de novas teorias e estratégias para poder auxiliá-los em conteúdos em que apresentam dificuldades, a fim de facilitar sua compreensão dos assuntos abordados e garantir o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, desenvolvo alguns materiais diferenciados.

Neste trabalho, abordarei as situações sobre a inclusão dos surdos em salas regulares de ensino na Rede Municipal e Estadual, de primeira à quarta série e a preparação dos profissionais que convivem no contexto inclusivo. E será que os professores estão preparados para trabalhar com esse grupo ?

Sempre temos que nos preparar para enfrentar o que vem pela frente, nunca sabemos o que pode acontecer, já que o ensino e aprendizagem são processos vivos, que sofrem modificações repentinas.

## INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade os surdos sofrem com o preconceito, pelo simples fato de serem portadores de deficiência auditiva. Encarados como diferentes pela sociedade, dotados de “anomalias”, carentes de inteligência e incapazes de pensar, foram vítimas de exclusão social, abandono e extermínios.

Mesmo com o passar do tempo e o surgimento de novos educadores e estudiosos que trabalham em defesa deles, ainda continuam sendo alvos de preconceitos.

A utilização do Oralismo, por exemplo, na concepção deste trabalho, é um método excludente, já que torna os surdos simples ouvintes com o intuito de desenvolver a fala. Muitos estudiosos afirmam que tal método não possui eficácia, já que o portador de deficiência auditiva não consegue ler e escrever a língua de seu país.

Sugere-se então a utilização do Bilingüismo, primeiro porque o uso dos seus procedimentos possibilita realmente a inserção do aluno surdo em salas regulares, pois sugere que a língua dos surdos seja a língua de sinais e a segunda, a majoritária, a língua dominante do seu país. Esse método defende primeiro a aquisição da língua de sinais, que é comprovadamente de fácil aprendizado para os surdos, para só então ser ensinado a eles a segunda língua.

Outro fato importante no processo da inclusão dos surdos, além do Bilingüismo, refere-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que prima pelo direito de toda pessoa à educação.

No Brasil, essa declaração influenciou as leis das Constituições Brasileiras (1967 e 1969) a garantir a todo cidadão brasileiro, seja ele normal ou portador de qualquer deficiência, o direito à educação e o exercício pleno da cidadania.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, o Brasil aceitou definitivamente a proposta de inclusão escolar de crianças portadoras de necessidades especiais em salas comuns ou salas de recursos.

Todavia, diante do panorama analisado, percebe-se que a prática da inclusão está longe de cumprir a teoria proposta por meio de leis, como por exemplo, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

Diante de tal fato, por meio de um questionário, esse trabalho se propôs a analisar a prática da inclusão em algumas escolas Municipais e Estaduais de Presidente Prudente, do I Ciclo do Ensino Fundamental a partir do processo de ensino-aprendizagem oferecido pelos professores aos estudantes surdos inclusos na rede regular de ensino.

No primeiro capítulo, devido ao fato desse trabalho focar a inclusão escolar de alunos surdos, já que muitas vezes esses acabam sendo excluídos, será enfatizada a história dos surdos desde os tempos mais remotos até os dias atuais, e a visão dos egressos surdos brasileiros em escolas municipais e estaduais do país. (MACHADO, 2006).

Já no segundo capítulo, será abordada a questão da formação continuada, a instrumentalização e o trabalho cooperativo entre os professores comuns e professores especialista como o melhor método para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Em seguida, considerado outro procedimento eficaz na educação de surdos inclusos, a língua de sinais juntamente com a defesa do modelo bilíngüe receberá atenção especial no terceiro capítulo, que enfoca também a importância dos profissionais intérpretes.

A análise do corpus acontecerá no quarto capítulo deste trabalho, o qual enfatizará, a partir das questões respondidas pelos professores da pesquisa, nesse caso, um total de seis educadores, a formação deles, o tempo de serviço, como se deve acontecer a inclusão, além das dificuldades e facilidades encontradas no trabalho com os alunos surdos. Soma-se a isso, o sentimento deles quanto à presença dos educandos surdos e a postura a ser adotada no caso da não compreensão de um filme e o fracasso ou sucesso na elaboração de uma produção textual.

Em síntese, esse trabalho de conclusão pretende mostrar a situação da inclusão escolar de alunos surdos nas escolas Municipais e Estaduais de Presidente Prudente (Ensino Fundamental, I Ciclo) e fazer inferências acerca de tal situação.

## **CAPÍTULO 1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA SURDO: do abandono à inclusão**

Neste capítulo será abordado, mesmo que de forma rápida, alguns pontos importantes sobre a História da Educação voltada para o surdo, com um breve comentário acerca da rejeição da sociedade em relação aos deficientes físicos, mentais e auditivos e a inclusão desses últimos na educação escolar.

Segundo Miranda (2003), as pessoas com deficiência física na Antiguidade eram vítimas da eliminação física ou do completo abandono. Isto se deve ao fato do culto ao corpo perfeito e ao belo na Grécia Antiga. Um deficiente, neste período, não poderia se tornar um soldado, capaz de defender seu reino ou senhor. Nesta época, por exemplo, ocorria à exterminação de crianças que nasciam com algum tipo de deficiência.

Acrescenta-se a isso, a prática caritativa que perdurou durante a Idade Média. Nesta fase também configurou uma forma de exclusão, já que eram segregados da sociedade para viverem isolados aos cuidados da Igreja, a qual pregava que era necessário ter caridade com os menos favorecidos. Cabe ressaltar, que estes “menos favorecidos” eram filhos de famílias abastadas. Já os deficientes que nasciam em famílias pobres viviam como miseráveis nas ruas.

Na Idade Moderna, em que Humanismo exaltava o valor do homem, as pessoas que apresentavam uma deficiência eram vistas de forma patológica, ou seja, sua deficiência era tida como uma anomalia, uma doença a ser evitada, o que culminava com o seu isolamento e rejeição por parte da sociedade. Logo, eram encarados como sujeitos incapazes de garantir sua própria sobrevivência.

Após esses comentários, pode-se constatar que as pessoas portadoras de deficiência, seja ela física, mental ou auditiva, foram vítimas de preconceito, exclusão e até extermínio devido à estrutura econômica, social e política do momento, em que era dada ênfase na incapacidade e na anomalia dos deficientes especiais.

Passando para a história da educação dos surdos, que possui aproximadamente 400 anos de estudo, sabe-se que desde de seu início ocorria um desprezo por parte da sociedade, sendo assim, os deficientes auditivos muitas vezes eram internados em asilos ou até mesmo jogados de altos penhascos ou sacrificados e oferecidos aos deuses.

Os indivíduos surdos, e que por consequência mudos, eram vistos como seres inferiores, carentes de inteligência, ou seja, incapazes de falar e pensar, e muitas vezes confundidos como doentes mentais, que traziam riscos à população. É certo que a ausência da linguagem influencia no desenvolvimento psico-social do indivíduo. Todavia, o deficiente auditivo, por meio da língua de sinais ou a língua falada tem a possibilidade de interagir em sociedade.

Os surdos, para os gregos e romanos até o início da Idade Moderna não eram considerados seres humanos dotados de competência. Durante esse período acreditavam que o pensamento era desenvolvido por meio da linguagem, logo esta não podia ser desenvolvida sem a fala. O filósofo Aristóteles por exemplo, afirmava que o “surdo não pensa, não pode ser considerado ser humano”. (GOLDFELD, 1997, p. 24).

Com o fim da Idade Média e início da Idade Moderna os surdos e todos os outros tipos de deficientes passaram a interessar a parte médica e religiosa. É de suma importância lembrar que, neste período de transição, o homem era visto como centro do universo já que no período do “Humanismo Renascentista”, devido aos conceitos de amor à natureza, de amor ao corpo humano, o pensamento foi firmado no conceito de pessoa e de sua superioridade em relação às forças da natureza. Dessa maneira, ocorreram algumas mudanças na vida das pessoas surdas.

Em seguida, ainda sobre a história da educação, no século XIV, Bartolo della Marca d’ Ancona acreditava que era possível o surdo aprender por meio de uma linguagem de sinais.

Assim, houve um grande avanço na vida dos portadores de deficiência auditiva, pois alguns estudiosos perceberam que eles podiam falar. Desse modo, diversas pessoas foram contratadas para estimular os surdos a falarem, e em seguida, ensinaram-lhes a ler e a escrever. Logo, o pensamento de Aristóteles foi contrariado.

Em relação aos primeiros educadores de surdos, sabe-se que estes surgiram na Europa, no século XVI, e utilizavam a língua auditivo-oral nativa, língua de sinais, datilologia (alfabeto manual) e outros como os códigos visuais. É importante ressaltar que todos esses meios de comunicação podem ou não se associar.

Foi na Espanha do século XVII, que apareceram os primeiros educadores de surdos. Nesse cenário, surge o Frei Beneditino Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), que educou



portadores de deficiência auditiva de famílias nobres espanholas. Segundo (KOJIMA E SEGALA, p. 14, 2000) existem “poucos dados sobre os seus métodos de educação, já que a tradição na época era guardar segredo sobre os métodos educativos utilizados”.

Acrescenta-se a isso a importância de Girolamo Cardano (1501–1576), um dos primeiros estudiosos da educação para surdos. Segundo Soares (1999), Cardano afirmava que aqueles possuem uma grande capacidade de raciocínio, pois acreditava que a escrita era a representação dos sons da fala ou também da idéia do pensamento. Dessa forma, Cardano defendia que a surdez não era um empecilho para ao surdo obter o conhecimento. Além disso, após pesquisas comparativas entre diversos tipos de pessoas surdas e as diferentes situações que se encontravam quando “adquiriram a surdez”, o autor concluiu que a surdez não afetava a parte cognitiva do sujeito, o que possibilita a sua aprendizagem. Logo,

Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Sua conclusão, após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem (SOARES, 1999, p. 17).

Em 1620 é publicado por Bonner o primeiro livro acerca da educação de surdos. Nele, o autor propunha, além do aprendizado do alfabeto manual, a importância da intervenção precoce.

Já no século XVIII a Europa vivia grandes transformações políticas e econômicas devido ao surgimento do capitalismo. Com isso, apareceram os primeiros educadores de surdos, responsáveis pela formulação de diferentes metodologias com o intuito de educar os portadores de deficiência auditiva. Dentre eles destacam-se Samuel Heinicke, criador das bases da filosofia oralista (1723-1790) e Charles Michel de L' Epée (1712-1789).

Este último foi de grande importância para a história dos surdos, já que no 1756 em Paris, com sua filosofia manualista e oralista, fundou a primeira escola para surdos, possibilitando que eles adquirissem o direito a sua própria língua.

É importante acrescentar ainda, que esta escola surgiu num período de turbulências vividas pela sociedade francesa, devido às feridas causadas pelo capitalismo. Sabe-se que

nesse período havia um grande número de indigentes, desempregados, doentes, prostitutas e deficientes que ocupavam as ruas da capital francesa. E isto era um problema a ser resolvido pela burguesia em ascensão. Além de fortalecer o lema do liberalismo da “igualdade, fraternidade e liberdade”, o surgimento da escola pública, com o intuito de atender a todos para suprir o mercado de trabalho, contribuiu para o surgimento desta instituição especial para surdos.

Após a sua criação, o abade, a partir do convívio com os surdos, percebeu que os gestos podiam substituir a fala, pois esta era a forma pela qual podiam expressar suas idéias. Logo, isto possibilitava que a escola de atingir um dos seus principais objetivos, ou seja, o acesso à leitura. E o acesso à aprendizagem dela só ocorria graças à comunicação entre professores e alunos que dominavam a língua de sinais.

Após essas transformações na Europa, surgiram nos Estados Unidos, dois grandes representantes da educação para surdos: Edward Miller Gallaudet (1837-1917), um dos principais manualistas e Alexander Graham Bell (1847-1917), inventor tanto do telefone quanto do audiômetro, que representava o método oralista.

No ano de 1880 acontece o primeiro Congresso Mundial de surdos em Milão. Nele ocorreu a reunião de surdos da Europa e Estados Unidos, em que foi definida uma nova corrente da Educação dos surdos, ou seja, a oralista. Esta extinguiu a linguagem de sinais em todas as suas formas, priorizando o domínio da língua oral.

Outro marco importante na história dos surdos refere-se à conquista de um espaço político, ou seja, a criação da Word Federation of the Deaf (W. F. D.).

Na década de 60, a língua de sinais tornou a surgir atrelada à forma oral. Isso resultou no aparecimento de novas correntes, como a Comunicação Total e, mais recentemente, o Bilingüismo.

A primeira, ou seja a Comunicação Total, refere-se à utilização do uso dos meios de comunicação oral e gestual, com a finalidade de ensinar a linguagem oral. Soma-se a isso o fato desse método propor o uso concomitante da fala e de sinais, além do uso da mecânica da fala (leitura labial e produção sonora) e de prótese individual.

Já a abordagem educacional do Bilingüismo estabelece que o trabalho escolar seja realizado em duas línguas, tendo como primeira língua (L1) a de Sinais e como segunda

(L2), a língua da comunidade ouvinte local, e este método é o mais utilizado nos dias de hoje.

Durante quase 100 anos prevaleceu o chamado “império oralista”. Foi só em 1971, no Congresso Mundial de Surdos em Paris, que a Língua de Sinais passou a ser valorizada novamente. Além desse novo acontecimento, ocorreu à discussão sobre os resultados de pesquisas realizados nos Estados Unidos acerca da “comunicação total”.

Em 1975, com o Congresso de Washington chegou-se a conscientização de que a dominação do oralismo não solucionou a Educação dos Surdos. Ao comentar sobre este assunto, Kojima e Segala (2000, p.14) afirmam que

(...) a constatação de que os surdos eram sub-educados com o enfoque oralista puro e de que a aquisição da língua oral deixa muito a desejar, além da realidade inquestionável de que a comunicação gestual nunca deixou de existir entre os surdos, fez com que uma nova época se iniciasse dentro do processo educativo dos surdos.

Após esse congresso, no ano de 1981, foram publicados os trabalhos de Danielle Bouvet em Paris. Nesse mesmo período, as pesquisas realizadas na Suécia e na Dinamarca introduziram o enfoque bilíngüe na educação do surdo.

Logo em seguida, no ano de 1987, a World Federation of the Deaf realizou um encontro em Espoo, na Finlândia. A partir dele, foi deliberado que “Cada criança ou pessoa surda deveria ter o direito de utilizar livremente, na escola ou em qualquer outro lugar, a linguagem de sinais de seu país, e que portanto, qualquer escola deveria se preparar para a coexistência, em seu interior, das línguas orais de sinais” (SOARES, p. 108).

A Declaração de Salamanca (1994), documento constituído a partir da Conferência Mundial, acarretou em grandes mudanças nas políticas de diretrizes da Educação Especial, pois serviu como base para afirmar tanto o princípio quanto a discussão acerca da prática de garantia de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais.

No Brasil, segundo Miranda (2003), a difusão sobre a educação de surdos ocorreu em 1857, no governo de D. Pedro II, com a criação do Instituto dos “Surdos – Mudos” , hoje o INES (Instituto Nacional de Educação de surdos), a pedido do educador francês surdo Hernest Huet. Este, utilizava a língua de sinais, mas a partir de 1911 adotou o oralismo puro.

Todavia, Mazzotta (1996, p. 29), ao referir-se a criação dessa instituição afirma que não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois 1872, com uma população de 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 17 surdos”.

Surge no Brasil, em 1923 a Associação Brasileira de Surdos, a qual mobilizou a sociedade pelo direito do ensino para os surdos em Língua de Sinais. Após 48 anos, funda-se a Federação Brasileira de Surdos.

No governo de Emílio Garrstazu Médici foi dado prioridade na melhoria do atendimento aos portadores de educação especial. Ocorreu também a criação do CNESP (CENTRO Nacional de Educação Especial), extinguindo assim, a Campanha Nacional da Educação dos surdos.

Devido às mudanças políticas, aconteceu a reestruturação dos ministérios. Com isso, se reestruturou a (SEESP) Secretaria de Educação Especial como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Em Assembléia Geral das Nações Unidas, no ano de 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos humanos, que tem como princípios o da não discriminação e proclama o direito de toda a pessoa a educação. Esse marco importante influenciou no contexto da educação brasileira, pois, foi assegurado a todos, nas Constituições Brasileiras de 1967 e 1969, sem discriminação, o direito à educação.

No final da década de 70, chega ao Brasil à filosofia da Comunicação Total com a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet. Na década seguinte, a partir das pesquisas da professora Lucinda Ferreira Brito sobre a língua brasileira de sinais e da professora Eulália Fernandes sobre a educação de surdos, o Bilingüismo é difundido no País.

Em 1977, foi criado no Rio de Janeiro a FENEIDA, ou seja, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos.

Outro passo dado ocorreu no final da década de 70, sendo introduzida a Comunicação Total no país, que sofreu influência do Congresso Internacional de Gallaudet.

No início da década de 80, mais precisamente em 1981, iniciaram-se as pesquisas sistematizadas sobre a Língua de Sinais no Brasil.

No ano de 1982, ocorreu a elaboração de um projeto em equipe feito pelo subsidiado ANPOCS e pelo CNPQ com o título de “Levantamento Lingüístico da Língua

de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros” (LSCB) e sua aplicação na educação. Devido a isso, foram efetuados vários estudos lingüísticos sobre LIBRAS com a orientação da lingüista Lucinda Ferreira Brito. Logo, os problemas da surdez passam a ser algo de estudos de diversas dissertações de mestrados.

Um ano depois, é criada pela comunidade surda a comissão de Luta pelos direitos dos Surdos, entidade não legalizada. Neste mesmo ano, reivindicaram a participação de indivíduos surdos na FENEIDA. Todavia, este pedido foi negado.

O Centro SUVAG de Pernambuco tornou-se o primeiro lugar no Brasil adotar a metodologia do Bilingüismo. No ano seguinte, em assembléia geral a FENEIDA foi substituída pela FENEIS, ou seja, Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos sob a direção dos portadores de deficiência auditiva. Com este acontecimento, excluem um atributo de “deficientes” dados a eles e começam a opinar e decidir sobre seus próprios assuntos, reivindicando ao governo que o ensino de LIBRAS possa ser reconhecido oficialmente e ser aprendido em escolas públicas. Acrescenta-se a isso, a discordância do agrupamento de alunos surdos em escolas normais antes de estarem alfabetizados e terem o direito ao acesso a LIBRAS, pois a educação escolar não oferece condições satisfatórias de aprendizagem.

Em 1990, funda-se a APAS (Associação de Pais e Amigos dos surdos). No ano seguinte, a LIBRAS é reconhecida oficialmente pelo governo do estado de Minas Gerais (Lei nº 10.397 de 10/01/91). Após este acontecimento, a FENEIS com comando de Antônio Campo de Abreu, conquista sede própria.

A FENEIS atualmente possui 20 entidades associadas. No Brasil há cerca de 65 associações distribuídas no território nacional, 13 encontram-se no estado de São Paulo e 14 em Minas Gerais.

### **1.1 A visão do aluno egresso surdo em relação à política da inclusão/integração**

Machado (2006), em sua Dissertação de Mestrado, trata da visão do egresso surdo em relação à escola regular. O autor optou em utilizar o termo integração/inclusão devido ao fato de que neste início de século, a política educacional vive o período de transição entre a integração e a inclusão. Todavia, deve-se lembrar que não fazem parte de um único processo. Para Sasaki (1997), tanto a integração quanto a inclusão ainda serão praticadas

no regime escolar. No entanto, a primeira, com o passar do tempo, será substituída definitivamente pela segunda.

Sabe-se que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei nº 9394/96) estabelece que todas as crianças “portadoras de necessidades educativas especiais” (PNEE) têm de ser atendida, no que diz respeito ao ensino, pela escola regular a fim de promover sua integração/inclusão.

Entretanto, na prática educacional esse processo de integração/inclusão apresenta dificuldades em sua implantação na escola regular. Em outras palavras, a lei que determina a integração/inclusão é bem elaborada na teoria, pois na prática, mesmo com a sua obrigatoriedade, muitos alunos surdos enfrentam grandes dificuldades. De acordo com (Machado, 2006, p. 40), “alguns estão ‘incluídos’ em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema”.

Mesmo assim, as condições apresentadas pela escola em relação à integração/inclusão geram grandes expectativas na família, na sociedade e até no próprio surdo, pois as instituições de ensino têm um currículo inadequado para tal prática.

Por esse motivo, a educação dos surdos é um assunto “inquietante”. Isso se deve, principalmente a utilização de práticas pedagógicas, que no final da educação básica são incapazes de desenvolver nos alunos surdos a leitura e a escrita da Língua Portuguesa e o domínio dos conteúdos.

Uma diversidade de estudiosos abordam esses problemas enfrentados pelos surdos no contexto escolar a partir de diferentes enfoques. Machado (2006, p. 41) cita alguns deles:

as questões lingüísticas e cognitivas do surdo, por Eulalia Fernandes (1990, 2000), Lucinda F. Brito (1993) e Ronice M. Quadros (1997); alguns caminhos possíveis para a prática pedagógica no processo de alfabetização da criança surda e suas relações com os pares ouvintes, por Maria C. R. de Góes (1999) e Regina M. de Souza (1998); a avaliação das políticas públicas na educação de surdos, por Carlos Skliar (1995, 1997a., 1999a, 2001), entre outros.

Segundo Machado (2006, p. 41), os autores não recusam as tentativas de uma inserção dos surdos nas instituições escolares, e sim ao simples fato da presença física,

além é claro da opção em relação aos modelos pedagógicos, considerados “clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos”.

Ainda sobre esse modelo, visto como sendo “hegemônico” por Machado (2006, p. 41), o qual acrescenta que ele “em síntese, pauta-se por uma atitude ‘normalizadora’ em que as diversas formas de educação de surdos têm a intenção de ‘ouvintizar’, ou seja, de fazê-los parecer como ouvintes”.

É visível, no que diz respeito ao trabalho com o aluno surdo, a opção da escola pela filosofia oralista. O que impressiona é a falta de questionamento em relação à existência de outros métodos para a educação dos portadores de deficiência auditiva e o pensamento “sobre o fato de que, se todos falam”, esses estudantes tem de praticar a fala também. (MACHADO, 2006, p. 42).

Devido a isso, a escola que exerce a “integração/inclusão” é apenas concessiva e tolerante com os portadores de necessidades educativas especiais. Essa realidade escolar concebe, enquanto “elemento integrador”, a simples troca de experiência do surdo com os colegas ouvintes. Para Machado (2006, p. 42) *apud* Souza e Góes (1999), “é como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas ‘normais’ do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social”.

A partir desse dilema enfrentado pelos alunos surdos nas “escolas integracionistas/inclusivistas”, Machado (2006), filiado ao pensamento pedagógico de Carlos Skliar, Carlos Sánchez, entre outros, optou por um trabalho investigativo, que prima pelo egresso do surdo na escola regular. Para isso, parte do campo teórico intitulado “Estudos surdos em Educação”, que segundo o próprio autor

apresentam-se novos padrões teóricos de educação, numa perspectiva de superação nos campos institucional, social e cultural, que possibilitem ao surdo resgatar sua cultura e seu papel político na construção de uma educação em que a cultura surda seja realmente reconhecida (MACHADO, 2006, p. 43).

Logo, a partir de um trabalho investigativo, Machado (2006), por meio de entrevistas realizadas com os alunos surdos, procurou “resgatar e analisar” as experiências vividas por eles no cotidiano escolar a fim de identificar os paradigmas no que se refere às

condições dadas no processo de integração/inclusão. O autor também fala do objetivo da pesquisa ao afirmar que

a importância de se investigar a Integração/Inclusão do aluno surdo na escola regular está na urgência de se ouvir os usuários do sistema educacional para garantir propostas curriculares capazes de atender, realmente, às peculiaridades de aprendizagem de seus alunos, criando-se caminhos mais ajustados às necessidades escolares dos estudantes surdos (MACHADO, 2006, p. 44).

Um dos alunos surdos entrevistados falou das dificuldades enfrentadas quando estudou na mesma sala com outros portadores de “necessidades especiais”, tais como os cegos, os deficientes mentais, os deficientes físicos, etc. Segundo ele, estes últimos falam. Todavia, o surdo não, pois tem outra língua (MACHADO, 2006).

A própria política da integração/inclusão concorda com as dificuldades enfrentadas pelos surdos nos contextos de ensino, devido, principalmente “as necessidades particulares” deles. A respeito disso, Machado (2006, p. 46) ressalta que

a especificidade lingüística do surdo faz de sua inserção nos meios comuns de ensino, nos quais ele irá partilhar da língua utilizada, uma situação muito complexa e diferente daquela que poderá ser vivenciada pelos alunos com outras “necessidades especiais”, como os cegos, os deficientes mentais, os deficientes físicos, etc.

Ainda nesse âmbito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/ 96) reconhece que no caso do fracasso escolar ou em que as necessidades “específicas dos alunos” os impeçam de usufruir dos recursos disponibilizados na sala comum, o direito deles à classe ou serviço especial. Para Machado (2006) *apud* Souza e Góes (1999), os surdos enquadram-se nesse sistema.

As discussões que permeiam a educação dos surdos ocasionam polêmicas e divergências entre os estudiosos. Uns defendem a integração/inclusão, enquanto outros contrariam essa política.

Os que defendem a integração/inclusão baseiam-se nas idéias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos. Já os que não concordam com essa posição, fundamentam-se no reconhecimento político da surdez como característica cultural específica de um grupo social. (MACHADO, 2006 p. 47)



Devido a essa polêmica, (Machado, 2006) questionou os surdos egressos quanto à abordagem de ensino e aos serviços de atendimento especializado oferecidos pela escola regular.

Em relação à abordagem, os indivíduos da pesquisa afirmaram que se trata da abordagem oralista, fato que dificulta o resultado de seus estudos, principalmente pelos obstáculos da sua aprendizagem e o fato de serem obrigados apenas a copiar o conteúdo. Nesse sentido, o oralismo, de acordo com Machado (2006, p. 48), “além de ser ruim para sua aprendizagem, obrigava-os apenas a copiar, o que provocava uma desvantagem em relação ao aluno ouvinte e um entrave para a comunicação com professores e colegas ouvintes”.

Partindo do depoimento dos egressos surdos entrevistados, Machado (2006, p. 48) conclui que “esses depoimentos evidenciam os processos discriminatórios e violentos da ideologia oralista, dos quais os surdos eram e ainda são vítimas”.

O autor afirma ainda que, a escola regular priva o contato entre os surdos e isso acaba prejudicando-os, justamente porque é através dessa interação que se consegue a identificação, a apropriação da língua, e o egresso na sua cultura, para só então construir sua identidade e organizar-se enquanto grupo social.

Convém salientar ainda que, neste local, geralmente não acontece o reconhecimento da diferença cultural. Por esses viés, o surdo encontra dificuldades para manifestar sua cultura e para se expressar. Sobre esse assunto, Marchesi (1995, b) reflete que “o surdo é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes”. Para Machado (2006, p. 49), não há “qualquer participação de surdos e , portanto, sem considerar o seu modo de viver, sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses”.

Na concepção de Perlin e Quadros (1997), são oferecidas condições desiguais no que se refere à “apropriação do saber” para os alunos surdos em relação aos ouvintes. Segundo as pesquisadoras não há observação das necessidades dessa classe, e por consequência, estas não são atendidas. Com isso, as condições que possibilitam o desenvolvimento não são viabilizadas, como de fato ocorre com os estudantes em geral. Levando em consideração que os surdos têm dificuldade no uso adequado da Língua Portuguesa, e que é por meio dessa que os conhecimentos e informações são vinculados,

pode-se concluir que ficam prejudicados no que se refere à quantidade e a qualidade das informações. Ora, como o aluno surdo pode aprender um conteúdo em Língua Portuguesa, já que essa é uma Língua que ele não domina? Isso acarretará numa aprendizagem com pouco conhecimento, além de uma qualidade questionável (Perlin e Quadros, 1997).

Os próprios indivíduos desse estudo demonstram em seus depoimentos a não rendição ao processo de ‘ouvintização’, pois este além de torná-los ‘ouvintes’, segue ainda o modelo oralista, “que reproduz a concepção clínica da surdez” (MACHADO, 2006, p. 52).

Soma-se a esta resistência em relação ao oralismo, a lamentação por uma abordagem que leve em consideração o bilingüismo do surdo, o sonho de uma escola somente para eles e a presença do professor surdo na sala de aula. Na concepção de Machado (2006, p. 51), os surdos reivindicavam apenas “uma realidade escolar que eles não tiveram, que ainda não existe nos dias de hoje, mas na qual viveram breves momentos e acreditam em sua concretização num futuro próximo”.

Sabe-se que desde o início dos anos 90 do século passado, a educação dos surdos vive um momento inquietante, pois existe a busca por modelos que realmente produzem bons resultados.

Em meados da década de 90, eis que surge o bilingüismo, causando grande impacto nesse contexto da educação especial. Skliar (1997, b), um dos principais pesquisadores desse método no Brasil, afirma que o modelo bilíngüe surge em oposição ao oralismo, ou seja, reconhece a surdez como diferença, e não como concepção clínica.

Para o Bilingüismo, a Língua de Sinais é considerada a primeira, enquanto a língua “majoritária” (modalidade oral ou escrita) é tida como segunda língua. Em outras palavras, essa abordagem, segundo Machado (2006, p. 52), vincula “o trabalho educacional a uma preocupação com a experiência cultural do surdo”.

A visão do Bilingüismo acerca da surdez e do surdo é muito apoiada em nosso país pelas comunidades dos portadores de necessidades especiais. Isso é percebido nos depoimentos dos indivíduos da pesquisa de Machado (2006).

Esse autor, baseando-se no fato de que a integração/inclusão visa ofertar aos alunos a mesma oportunidade de aprendizagem, supôs que devido às diferenças entre os educandos (alunos especiais e alunos normais), existia na escola regular um atendimento

voltado para essas diferenças a fim de garantir à aprendizagem. Todavia, a partir de uma investigação sobre os serviços prestados aos surdos, percebeu-se que o atendimento especializado não era muito freqüente.

Segundo a perspectiva da política de integração/inclusão, ocorre um apoio paralelo ao ensino da escola regular, já que os serviços especializados, classes especiais, sala de recursos não são reconhecidos como espaço para a aquisição dos níveis de escolaridade, pois não são organizados como as séries do ensino regular (Machado, 2006). Soma-se a isso o fato desses serviços não oferecerem aos estudantes surdos um documento comprobatório da conclusão da escolaridade. De acordo com Machado (2006, p. 53) *apud* Souza e Góes (1999), essa prática “prejudica o desenvolvimento escolar dos alunos neles atendidos, que não conseguem se situar dentro do sistema escolar”.

A partir dos depoimentos, percebe-se que o atendimento aos surdos eram dados após o horário da escola regular, em outras instituições e até mesmo na escola que estudavam, após o encerramento das atividades.

Nos depoimentos colhidos, Machado (2006) evidenciou o quanto necessitam de auxílio nos momentos em que não entendiam os conteúdos transmitidos pela professora e a dificuldade na comunicação com os seus colegas de classe. Pode-se notar que, devido ao fato de recorrerem a uma ajuda paralela, fica visível às dificuldades do surdo no acompanhamento do conteúdo em relação à turma.

Esses problemas ocorridos com eles geram dois modelos educacionais. O primeiro diz respeito à escola regular e o segundo a especial. Com isso, os educadores do ensino regular transferem a responsabilidade de ensinar para os professores da educação especial. Machado (2006, p. 54) afirma que “essa situação sobrecarrega o aluno surdo, que fica com uma excessiva carga horária em seu processo educativo, tornando-se um segregado na escola regular, por não ter uma modalidade de ensino que reconheça a sua forma de aprendizagem”.

Para Brito (1993), a integração/inclusão do surdo no ensino regular com o objetivo da oferta de oportunidades de aprendizagem não ocorre realmente, sendo essa idéia ilusória, já que as condições necessárias para a obtenção de bons resultados não são oferecidas. Esse fato para Machado (2006, p. 56) reforça a utilização da língua de sinais, pois está preserva a

identidade cultural dos surdos e favorece o acesso ao conhecimento. Nas palavras do próprio autor, “o integrar/incluir não é ‘alocar’ o surdo na escola regular”.

No que se refere ao currículo da escola regular, deve-se levar em consideração que ele tem de “contemplar” as diferenças dos alunos. Dentro desse contexto, Machado (2006) julgou a importância da visão do egresso surdo em relação à proposta curricular.

Ao opinarem sobre a formação dos professores e especialistas e dos procedimentos didáticos, os participantes da pesquisa comentaram acerca da falta de preparo dos professores. Soma-se a isso, a partir dos relatos, o fato de não ocorrer mudanças na prática pedagógica dos educadores. Sabe-se que o processo de integração/inclusão discuti muito esse acontecimento e prima pela adequação dos professores e não dos alunos surdos.

Machado (2006) menciona, a respeito desse assunto, a importância na implementação de uma proposta educacional que sofra avanços na formação de professores para a educação de surdos e um bom conhecimento e domínio deles sobre a Língua de Sinais.

Além disso, os depoimentos reforçam a utilização da filosofia oralista pelos professores, fato que culmina com a negação tanto da sua presença quanto da sua língua e cultura. Nesse contexto, o currículo e a escola deslegitimam e excluem os valores e práticas sociais de outros grupos.

Sobre o critério de avaliação da escola, nota-se a dificuldade de comunicação entre os estudantes surdos e os professores. Isso ocasiona problemas na aprendizagem e geram comportamentos não adequados, além disso, os critérios de avaliação para os alunos surdos são os mesmos dos outros alunos em geral, o que culmina com pouco ou quase nenhum domínio da leitura e escrita em Língua Portuguesa. A partir disso, fica óbvio o fracasso dos surdos nas avaliações.

Machado (2006, p. 61) observou que os surdos da pesquisa “permaneceram na escola regular às custas de alternativas que acabavam por mascarar seu processo de aprendizagem”. Além de enfatizar que a escola é “criadora das dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos e do conseqüente fracasso escolar”.

É importante mencionar ainda a opinião de Skliar (1998, p. 18). Na concepção do autor, não se pode atribuir aos participantes do processo, ou seja, aos surdos, aos educadores ouvintes e aos métodos educacionais, a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Esse, para ele, não é fracasso do surdo, é “...fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado [...] A educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais...”

Para que o fracasso escolar seja superado e o processo de ensino-aprendizagem destinado aos surdos ocorra em sua totalidade, deve-se levar em consideração os pedidos dos portadores de deficiência auditiva entrevistados na pesquisa de Machado (2006), ou seja, a sugestão de inserção de disciplinas com a Língua Brasileira de Sinais e a história dos surdos em sua formação acadêmica, além da presença de professores surdos, intérpretes e recursos didáticos. Segundo Machado (2006, p. 65), isto “de certa forma lembram à escola que a igualdade de oportunidades não pode ser simplesmente obtida por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. É preciso que haja o reconhecimento da diferença cultural nos currículos”.

Outro fato a ser lembrado é a afirmação dos entrevistados sobre a permanência na escola. Segundo eles, isso só foi possível graças aos seus esforços, ao apoio dado pela família e, principalmente pela vontade de se mudar a realidade da educação para surdos no Brasil. Isso demonstra a omissão da instituição escolar em relação ao acesso dos surdos à educação e aos seus direitos, seja no âmbito político e educacional.

Para encerrar o assunto sobre o processo de integração/inclusão nesse capítulo e retomá-lo na análise da interpretação das questões respondidas por professores da rede estadual e de sala de recursos, é imprescindível que se faça alusão a uma das mais importantes opiniões de Machado (2006, p. 69)

Em síntese, compreende-se que, no processo de inclusão, cabe à escola se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola. Infere-se, portanto, que a inclusão exige ruptura no atual sistema educacional, pois estabelece o acesso à escola sem discriminações, sem excluir ninguém do infinito significado do conceito de educar. Essa postura ainda será mais ética se superar o falar e o decidir pelo outro, comportamento tão comum nas práticas sociais que envolvem pessoas diferentes.

Da inclusão ao abandono vivido pelo surdo durante toda a história até os dias atuais, pode-se afirmar que a educação destinada a eles está longe de ser aquela desejada pela comunidade surda, ou seja, a sua inclusão num processo que prime verdadeiramente pela educação, considerando o princípio da Escola para todos. Em outras palavras, a lei, que é muito “bonitinha”, repleta de “confete e serpentina” tem de ser efetivada em todas as escolas regulares do país. Há muitas leis e pouco trabalho.

## **CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES**

Sabe-se que antes, o professor que trabalhava com os alunos portadores de necessidades educacionais, era especialista. Todavia, hoje, nesse cenário educacional, o educador de sala comum tem mais proximidade com esses alunos do que o especialista, devido principalmente, ao fato da prática inclusiva e do número reduzido de serviços de apoio oferecidos aos alunos com necessidades educacionais. Com isso exige-se que o processo de formação continuada em serviço do professor de sala comum seja pautado por meio dos princípios que permeiam a inclusão escolar.

Bueno (2003) após analisar documentos legais, afirma que:

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

Por outro lado, a partir da década de 1980, ocorreu uma grande preocupação no que se refere à formação de recursos humanos para a atuação dos professores na Educação Especial, além do aumento na produção de estudos e pesquisas necessárias para a formação continuada dos docentes que trabalhavam com alunos portadores de necessidades especiais e os investimentos em trabalhos de pesquisas que abordavam essa área.

Nunes Ferreira e Mendes (2002) analisaram 419 trabalhos de pesquisas (mestrados e doutorado, no período 1996 a 1999, todos confeccionados em 11 universidades brasileiras). As dissertações e teses enfocavam a área de Educação Especial. Destes trabalhos, 68 tinham como tema a formação de recursos humanos e quase metade, ou melhor, 33 produções científicas versavam sobre a formação do educador, focando as práticas pedagógicas em sala de aula, além de abordar as representações e as posturas dos educadores quanto à deficiência.

A partir dessa análise, no que diz respeito à formação do educador, Nunes Ferreira e Mendes (2002) apontavam as tendências predominantes dos trabalhos. Em primeira instância, os resultados obtidos nas pesquisas foram negativos no que se refere às questões curriculares e as visões dos profissionais egressos. Ocorreu também a falta de conhecimento acadêmico para lidar com a realidade escolar vivida. Soma-se a isso a

precariedade e até mesmo a inexistência de programas de formação continuada e a falta de apoio para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas instituições escolares, além da fragilidade no encaminhamento deles para serviços especializados.

Referindo-se a esses problemas, os autores comentaram sobre

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

Ainda nesse âmbito, segundo Bueno (1999), com a LDB 9394/96, ocorreram grandes esforços da acadêmica e dos governos para a promoção da formação de profissionais a fim de que estes possam atuar de forma satisfatória nas salas de aula inclusivas. Acrescenta-se a isso a importância em rever a atuação e a formação dos profissionais especializados e dos educadores de salas comuns, devido à inclusão escolar, já que existem problemas referentes à prática educativa deles.

Diante desse fato, Smith 1999 *apud* Zanata 2005, levando em consideração os papéis desempenhados e as competências para atender às necessidades educacionais dos surdos, realizou um estudo com professores das salas comuns de educação especial e intérprete.

A partir disso, notou que o educador de sala comum demonstrou responsabilidades em relação aos alunos surdos incluídos. Já o professor de educação especial (especialista em surdos) e o intérprete trouxeram para si o papel de suporte.

Mesmo que a prática da educação inclusiva em nosso país esteja apenas iniciando, encontramos alguns portadores de necessidades especiais, como o surdo, por exemplo, incluídos em sala de aulas comuns, com professores despreparados. Assim, o grande problema a ser resolvido no panorama escolar refere-se à busca por qualidade de ensino a fim de melhorar a prática docente, principalmente nas classes inclusivas.

Zanata (2005, p. 71) sugere a instrumentalização do professor e a sua autonomia com o objetivo de que consiga “internalizar práticas pedagógicas” que sejam efetivas.

Segundo a autora, para que o direito do acesso, permanência e efetivação do processo de ensino aprendizagem estejam realmente ao alcance do aluno surdo, deve-se, em



primeira instância, buscar a instrumentalização de professores. E isto pode acontecer em cursos de formação inicial, capacitação continuada, cursos de extensão e cursos de capacitação para educadores que já possuem formação acadêmica.

Sabe-se que muitas vezes o educador fica exposto a situações que não foram previstas nos cursos de capacitação continuada. Por isso que Zanata (2005) propõe a prática da instrumentalização dos docentes. Para Feldmam (2001, p. 112) “a capacitação em grande escala, tal como se costuma desenvolver, menospreza qualquer capacidade de converter o trabalho com professores na abordagem e no enfrentamento de problemas práticos.”

Goffredo 1998 *apud* Zanata 2005 afirma que, o curso de capacitação direcionado aos professores que lecionam em salas de aulas inclusivas deve aguçar neles a consciência crítica acerca da realidade do ambiente que trabalham ou irão trabalhar, além é claro, de um embasamento teórico que lhe propicie eficácia quando a sua prática pedagógica.

Para Zanata (2005, p. 72),

no momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar a sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor do seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva.

Manacorda (1986, p. 60) *apud* Zanata (2005, p. 72), ao referir-se a instrumentalização afirma que

(...) a cultura, hoje, não passa somente pelo ler, escrever e fazer contas. Passa pelo conhecimento teórico-prático, conhecimento de novos instrumentos de produção e comunicação entre os homens (...) É preciso dar instrumentação, sim, mas como instrumento concreto de conhecimento, de capacidade operativa, produtiva, e de capacidade cognoscitiva.

E diante do contexto escolar atual, principalmente em relação à inclusão em sala regular, é sabido que muitos professores não possuem ou não têm acesso a instrumentos que possibilitem um bom desempenho nas suas ações pedagógicas. Sendo assim, Zanata (2005, p. 73), ao defender o uso de instrumentos, afirma que esse processo é construído

pelo próprio educador a partir da “implementação acessada de aspectos teórico-práticos dos métodos e estratégias já existentes” , e não “por meio de novas propostas de ação”.

Nesse âmbito, “o enfoque instrumental” possibilita o aumento na capacidade do professor para que atinja uma prática educativa feita com consciência, racionalidade e autonomia, a fim de que possa recriar possibilidades fazendo uso de instrumentos didáticos, tais como “modelos de ensino, estratégias, técnicas específicas etc”. (Feldman, 2001, p.111).

Feldman (2001, p.111), defende o enfoque instrumental, já que este “não é tecnista porque recupera a dimensão prática da tarefa de ensino e a deliberação prática em âmbitos coletivos”, ou seja, não há somente um enfoque, o professor, responsável apenas em ensinar, mas sim a resposta dos alunos, quanto ao aprendizado. E caso o resultado não seja eficaz, o educador reflete sobre os instrumentos utilizados, conscientemente, com autonomia, realiza novas mudanças a fim de garantir o processo de ensino – aprendizagem.

É importante enfatizar ainda que, ao receber um aluno com necessidades especiais educacionais, o professor precisa planejar suas aulas com mais flexibilidade, fazendo mudanças sem prejudicar a qualidade ou até mesmo “suprimir” os conteúdos. (ZANATA, 2005).

Outro instrumento que deve ser utilizado pelo educador diz respeito ao método do bilingüismo, ou seja, a língua materna dos surdos, seria a LIBRAS, enquanto a língua majoritária, seria a Língua Portuguesa. Todavia, sabe-se que muitos alunos chegaram à escola regular sem adquirir a Língua de Sinais. Logo, esse trabalho científico defende o ensino, primeiramente dessa língua, para só então ensiná-los a segunda língua (LP), por meio de comparações com a primeira. Sendo assim, é imprescindível que o educador tenha pleno conhecimento das LIBRAS.

Essa “bandeira” também é defendida pelos surdos egressos em escolas regulares entrevistados por Machado (2006), que foi assunto no primeiro capítulo acerca da visão deles, sobre a inclusão escolar.

Convém salientar também que, são várias as maneiras de instrumentalização do professor. No entanto, é impossível construir uma lista que aponte “todas as possíveis e todas as necessárias”. Na opinião de Zanata (p. 74-75) ,

instrumentalizar não pode ser confundido com o oferecer ao professor um manual de auto-ajuda ou de instrução de como desenvolver um bom trabalho pedagógico com o surdo em sala de aula. Se esse professor, foi possuidor de um manual destes, no momento em que as estratégias propostas no manual não mais atenderem às suas necessidades, ele acaba por perder sua falsa liberdade de ensinar.

E é nesse momento que o educador com sua autonomia, deve buscar alternativas para se mudar a prática pedagógica a fim de atingir seus objetivos. Assim, a utilização de novos instrumentos e a análise crítica do seu trabalho se torna necessário.

Para Nóvoa 1992 *apud* Zanata 2005 , esse processo de formação é longo para o educador, que passará por diversas situações, novas experiências, mudanças e por conseguinte, incertezas e interação com outros profissionais. Em outras palavras é um período de construção e reconstrução formal e prática, com o intuito de atender à demanda social.

E em se tratando de mudanças, é sabido que essas não aconteçam somente na teoria, mas principalmente nas suas práticas pedagógicas. Além do mais, tal mudança só deve ocorrer caso o educador tem ao seu dispor “instrumentos e situações condizentes”. (PALOMINO y GONZÁLEZ ,2002, p. 167 *apud* ZANATA, 2005, p. 76)

Instrumentalizar o educador significa a possibilidade deste refletir acerca da sua prática e recriar suas ações por meio de um embasamento teórico, isto é, ter ao seu alcance bons instrumentos teóricos práticos para que com autonomia possa flexibilizar o currículo de acordo com as situações enfrentadas.

Devido as angústia e as necessidades que o trabalho com a instrumentalização ocasiona no seu início, é certo que o docente acabará optando pela elaboração de um material que serve de apoio para sua prática. Mas Zanata (2005) defende também a idéia de que chegará o momento em que conseguirão separar as diferenças da sua turma com competência, fato que culminará com a garantia efetiva do processo de ensino – aprendizagem e a liberdade da prática pedagógica.

Convém mencionar inclusive que, o educador, no decorrer do processo de formação, discuta acertar das práticas pedagógicas bem sucedidas: “aquelas possíveis de serem realizadas, aquelas baseadas em propostas de trabalhos que, por sua vez, propiciem a reconstrução de fundamentos teóricos e não apenas práticos, que impliquem na implementação de um currículo eficaz”. (ZANATA, 2005, p. 76)

O docente, com formação inicial ou permanente, tem de optar dentre as variadas alternativas pedagógicas pela que melhor se adequa a realidade vivida na instituição escolar. Com isso, não executa o que os outros decidem, sendo autônomo em suas decisões. Por esse motivo, que o curso de formação não deve oferecer ao professor somente a transmissão de conteúdos específicos, e sim condições que o possibilitem avaliar as trocas de experiências e sua prática pedagógica, para só então chegar o consentimento das mudanças nas aulas. Em outras palavras, o professor só terá formação permanente caso realize reflexão sobre suas ações educativas, considerando a própria escola como local de privilégio para a formação. (Miranda, 2003)

Miranda (2003) comenta que para que se tenha um currículo adequado o educador tem de se apoiar em materiais curriculares que sirvam de auxílio para programar o seu ensino. No entanto, esses materiais têm que condizer com as expectativas do professor e suas intenções educativas individuais, além do livro texto do educador e do educando.

## **2.1 O trabalho cooperativo entre professores de sala comuns e especialistas como melhor método para o ensino de alunos inclusos**

Há três diferentes maneiras de trabalho coletivo para a implantação de práticas inclusivas: equipes de serviços, ensino cooperativo, serviços de consultoria prestados por profissionais especialistas. GARGIULO (2003)

Soares (2004), por exemplo, no que diz respeito ao ensino de surdos, sugere que o professor especialista atue conjuntamente com o professor do ensino regular e a partir do conhecimento de ambos, adquiridos por meio da prática pedagógica diária, dos fracassos e sucessos, consigam construir ações educativas que sirvam de contemplação para os alunos surdos.

Ainda nesse âmbito, O'shea e O'shea 1997 *apud* Zanata 2005, ressalta que o ensino colaborativo ocorra numa parceria entre educadores da educação regular e especial com intuito de ensinar os educadores de forma colaborativa. Esse trabalho tem como ponto importante à criação de estratégias inclusivas para que a partir delas haja a restauração dos métodos de procedimentos de ensino que atendam os estudantes com necessidades educacionais.

Em síntese deve-se propor aos professores o apoio de uma gama de materiais de estudo, sejam eles de ordem física (livros, jogos, equipamentos), e de ordem humana (capacitação, formação continuada, encontros, análises de práticas pedagógicas):

- autonomia e liberdade nas ações pedagógicas;
- instrumentalização (uso de um conteúdo sistematizado);
- ensino colaborativo entre professores de classe comum e especial, a fim de garantir a inclusão;
- currículos adequados e flexíveis para atender tanto os alunos comuns quanto os alunos portadores de necessidades especiais;
- reflexão crítica acerca da prática pedagógica para que possa compreender o processo de ensino aprendizagem, resolver os conflitos em sala de aula, como por exemplo, a dificuldade de aprendizagem e a forma correta de agir com os alunos.

A partir dessas propostas sugere-se, apoiando-se nas idéias de Feldman (2001) e Zanata (2005), que os professores com alunos portadores de necessidades educacionais tenha acesso aos instrumentos, que o automatize, e possa ter liberdade e autonomia para vivenciar e executar sua prática pedagógica com segurança.

### 3. LÍNGUA DE SINAIS

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais, assim como as línguas orais, pois nasce da interação entre pessoas, além da sua estrutura permitir a expressão tanto de conceitos descritivos, emotivos, racionais, literários, metafóricos, concretos e abstratos. (BRITO, 1997).

A comparação de várias características atribuí à língua de sinais um caráter específico, distinguindo-a de outros sistemas usados para a comunicação. Essa língua apresenta uma “produtividade ilimitada”, pois, possibilita a produção de um número ilimitado de mensagens para nomear também um número ilimitado de temas. Acrescenta-se a isso, o fato de a língua de sinais possuir “criatividade”, por não dependerem de estímulos, além da sua “multiplicidade de funções”, sejam elas comunicativas, sociais e cognitivas, aqui, como forma de expressão do pensamento. (QUADROS E KARNOPP,2004).

Outro caráter específico da língua de sinais diz respeito a sua “arbitrariedade”, responsável em ligar o significante ao significado, os signos ao referente, e a articulação deles em dois planos, ou seja, o plano conteúdo e o plano da expressão. (QUADROS E KARNOPP,2004)

Devido a essas características, as línguas de sinais são vista pela lingüística como língua natural ou como um sistema lingüístico dotado de legitimidade, descartando a hipótese de que ela seja um problema do surdo e até mesmo “uma patologia da linguagem”. (QUADROS E KARNOPP,2004).

Sobre este assunto,Quadros e Karnopp (2004, p.30) afirmam “que a língua de sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”.

Sabe-se que a língua de sinais é uma língua das pessoas surdas, considerada uma maneira de comunicação visual-gestual, utilizada por uma pequena parcela de indivíduos do mundo inteiro.

Um fato triste que ainda acontece nos dias de hoje quanto à língua de sinais refere-se à tentativa de afastamento do contato do surdo com essa língua pelos pais, parentes e profissionais envolvidos com eles. Tal postura é justificada pelo fato da língua de sinais atrapalhar a aquisição da oralização do português.

Todavia, nas últimas décadas, felizmente, vem ocorrendo intensificadas pesquisas em vários países sobre a língua de sinais. Soma-se a isso, o trabalho de linguistas na área da sedimentação e de estruturação do conhecimento acerca dessas línguas. Esses últimos são responsáveis pela incorporação de conceitos teóricos que buscam a integração do surdo à sua própria cultura e história, desmistificando o fato de que os portadores de necessidades auditivas precisam atuar como "pseudo-ouvinte" (Freitas, 2007) para que ocorra sua reabilitação. Freitas, (2007, p. 25) ao refletir sobre a proibição da língua de sinais, ressalta que

as línguas de sinais não são simples traduções das línguas faladas mas sim, complexos sistemas de comunicação pictórica com gramática estruturada ao longo de séculos de prática dos surdos, a despeito das proibições ao seu uso, tão comuns na maioria das sociedades. Aliás, por serem línguas e não simples pantomima, as línguas de sinais são diferentes ao redor do planeta, sendo ininteligível, por exemplo, para um surdo brasileiro, a língua de sinais americana, abreviadamente denominada ASL, a menos que este indivíduo a estude e a pratique como qualquer aprendizado de uma segunda ou terceira língua.

Levando em consideração que incansáveis pesquisas constataram que as línguas de sinais são consideradas línguas independentes das línguas orais, é importante deparar de vez essa ideia predominante e majoritária da prática oral e estabelecer a língua de sinais como método linguístico para a aquisição de conhecimentos das pessoas surdas, sejam elas incluídas em salas comuns ou especiais.

### **3.1 Aquisição das línguas de sinais**

Formando uma minoria linguística, os surdos adquirem a linguagem de forma irregular. Alguns adquirem a língua de sinais na infância, enquanto outros na pré-escola ou escola, e mais tardiamente, na adolescência ou idade adulta. Em muitos casos, essas condições de aprendizagem (início do processo) refletem na prática da comunicação da LS (Língua de Sinais). Para melhor compreensão desse contexto pode-se citar a aquisição da LS por surdos filhos de surdos e por surdos filhos de ouvintes. Os primeiros, devido à aquisição da LS na primeira infância, usam uma gramática diferente dos segundos, que adquirem, na maioria das vezes, a LS tardiamente, e por consequência, sinalizam gramaticalmente de maneira mais parecida com a língua oral aprendida anteriormente (neste caso, a língua da comunidade ou do país em que vive).

Para Góes (1999), em seu livro intitulado **Linguagem, Surdez e Educação**, mesmo escolarizadas durante um longo período, as pessoas surdas demonstram muitas dificuldades ao fazer uso da linguagem escrita. Segundo autora, isso acontece devido às práticas pedagógicas utilizadas para ensiná-los a escrever. Inclusive, as mesmas utilizadas para alfabetizar ouvintes, fracassadas na maioria das vezes. Se junta a esse problema de mediação da aprendizagem, o fato das construções atípicas feitas pelos surdos em suas produções escritas, principalmente pelas mais variadas peculiaridades, como por exemplo, a construção de palavras que desrespeitam a sequência gramatical convencionalizada pela língua do país, além é claro pelo fato dos enunciados serem compostos predominantemente por nomes que substituem os verbos.

Ainda sobre esse aspecto, no que se refere ao desenvolvimento do ser humano,

é possível assumir que as leis de desenvolvimento são comuns às crianças com e sem deficiências, embora estas últimas apresentem uma organização psicológica daquelas. A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos, ela tem possibilidades diferentes. Dessa perspectiva, a deficiência não deve ser concebida como uma falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura. Por isso, o diagnóstico e o planejamento educacional devem orientar-se para os pontos fortes da criança, e não para a falta. (GÓES, 1999, p. 97)

Complementando as ideias de Góes (1999), para Freitas (2007), é imprescindível que as diferenças humanas não podem jamais ser vista como deficiência. E isso só acontece nos dias atuais por causa da criação de padrões que aceitam como normais aqueles que estão de acordo com a maioria, e anormais, ou seja os deficientes, aqueles diferentes dos primeiros.

E esse problema de "anormalidade, diferença", enfim um déficit, que não existe, gera a tentativa, fracassada inclusive, da política educacional, a qual não respeite a diferença da natureza humana, tanto no aspecto físico, cultural quanto no filosófico e prático.

A afirmação de Freitas (2007, p. 27) encaixa-se bem nesse preconceito:

historicamente as políticas educacionais no Brasil conduzem os surdos a uma educação que os trata como ouvintes capengas e, como resultado, raros são os que conseguem escrever em português corretamente. Além disso, a mesma ideia de camuflagem cria uma expectativa com relação à fala que é sempre frustrada, pois a totalidade destes indivíduos não consegue falar com a



desenvoltura de um ouvinte por uma razão tão óbvia quanto difícil de ser aceita como definitiva: surdo não ouve. Aliás, se ouvisse não seria surdo.

A partir disso, é visível o sentimento frequente de inferioridade por parte dos surdos, que causa insegurança e baixa auto-estima, e por consequência, o afastamento da leitura e da escrita na língua portuguesa ou em qualquer outra que seja escrita.

Para que essa realidade seja mudada, seguindo o método do Bilingüismo, defendido nesse trabalho científico como suporte para melhorar e tornar eficaz a inclusão escolar dos surdos, torna-se de suma importância que a primeira língua da comunidade surda seja a de sinais, que tem de ser adquirida relativamente o mais cedo possível. Já o aprendizado da segunda língua, ou seja, da língua oral do país ou comunidade em que vive, adquirida posteriormente, quando o surdo for considerado um falante nato da primeira.

### **3.2 LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais**

A língua brasileira de sinais é uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira. Além do caráter natural, as Libras é uma língua visual - espacial, pois é articulada por meio das mãos, do corpo e expressões faciais. (QUADROS, 2004).

Os estudos sobre as LIBRAS foram iniciados no Brasil em 1981 pela Gladis Knak Rehfeldt. A partir dela, outras pesquisas nesse campo também foram realizadas:

- Artigos e pesquisas feitas por Lucinda Ferreira Brito, publicadas em forma de livros em 1995 (**Por uma gramática das línguas de sinais**);
- Um trabalho de psicolingüística por Fernandez (1990);
- Aspectos de aquisição de fonologia por crianças surdas de pais surdos (Karnopp, 1994);
- Proposta de uma tipologia de verbos em LIBRAS (Felipe, 1993);
- Análise da distribuição dos pronomes na língua brasileira de sinais (Quadros, 1995);  
Apresentação da estrutura da língua brasileira de sinais (Quadros, 1999);

Essas pesquisas foram associadas às atividades dirigidas pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (PENEIS), e responsáveis pelo reconhecimento das LIBRAS como língua.

A língua brasileira de sinais possui algumas peculiaridades pouco conhecidas pelos profissionais. É muito comum ocorrer perguntas a respeito dos níveis de análises, como por exemplo, a fonologia, a morfologia, a semântica e a sintaxe. Isso acontece porque as línguas de sinais são expressas sem som e no espaço. Todavia, pesquisas afirmam que as LIBRAS são dotadas de complexidade e possuem os níveis de análises da linguística tradicional. Karnopp (1994), Quadros (1995, 1999), Brito (1995) e Felipe (1993), a partir de pesquisas, notaram o quanto a língua brasileira de sinais é complexa.

As LIBRAS, no dia 24 de abril de 2002, foram reconhecidas como língua oficial das comunidades surdas brasileiras pela lei federal nº 10.436/2002. Com isso, foi dado um passo fundamental no reconhecimento e na formação do profissional intérprete da língua brasileira de sinais em nosso país, além da oportunidade no mercado de trabalho.

### **3.3 Lei nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002**

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

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 legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

Fernando Henrique Cardoso Paulo

Renato de Souza

### **3.4 O Intérprete da Língua de Sinais**

O ato de interpretar é considerado um ato cognitivo – linguístico, pois o intérprete estará diante de sujeitos com intenções comunicativas e que utilizam línguas diferentes. Junta-se a isso o fato desse profissional estar envolvido também na interação comunicativa, podendo influenciar o produto e o objeto da interpretação. No momento em que processa a informação advinda da língua fonte, realiza escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo. E essas escolhas tem de se aproximar o mais possível da informação fornecida na língua fonte. Devido a isso, é importante que o intérprete possua conhecimentos técnicos a fim de que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Sendo assim, o ato de interpretar pode ser considerado altamente complexo. (QUADROS, 2004).

O intérprete é tido como um profissional qualificado, que tem pleno domínio da língua de sinais e a língua falada do país. No Brasil, por exemplo, esse profissional tem de dominar tanto a língua brasileira de sinais quanto a língua portuguesa. Além disso, pode ter o domínio de outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e realizar a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa.

Outro aspecto importante diz respeito ao fato do intérprete, que além de dominar as línguas envolvidas no processo da tradução e da interpretação, precisa ter domínio tanto dos processos quanto dos modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação. Convém salientar ainda que, o intérprete profissional deve possuir formação específica na sua área de atuação.

Quanto ao papel do intérprete, é sabido que esse tem de executar a interpretação da língua falada para a língua de sinais e vice-versa, levando em consideração alguns preceitos técnicos, tais como: “fidelidade” (a interpretação tem de ser fiel, passando o que foi dito realmente); distância profissional (separar sua vida pessoal da profissional); “discrição” durante a tradução ou interpretação; “imparcialidade” (não interferir no ato de interpretar para dar suas próprias opiniões) e “confiabilidade”, ou seja, sigilo profissional. (QUADROS, 2004)

No que se refere à carência de profissionais intérpretes de língua de sinais, sabe-se esse problema interfere na interação entre pessoas surdas e indivíduos que desconhecem a língua de sinais. Isso acarreta diversas implicações para os surdos, que não participam de vários tipos de atividades, não avançam em termos educacionais, ficam desmotivados a participarem de encontros, reuniões, etc. Além disso, não têm acesso às informações e discussões feitas por meio da língua falada, motivo que os excluem da interação social, cultural e política, e por consequência, não têm o direito do exercício da cidadania. Acrescenta-se a esses aspectos, o empecilho de não se fazer ouvir e de não conseguirem comunicar-se com os ouvintes que não possuem o domínio da língua de sinais. (QUADROS, 2004)

E quando acontecer essa carência, é de suma importância que haja uma investigação acerca de todos os serviços de intérpretes existentes oficiais e extra-oficiais, a criação de leis no que diz respeito a esse serviço, reconhecimento da profissão, realização de pesquisas sobre a interpretação e as condições de trabalho desses profissionais, formação sistemática para eles, aumento de cursos de língua de sinais, criação de programas que incentivem a formação de

novos intérpretes e cursos que forneçam orientações para os surdos de como e quando devam utilizar os serviços dos intérpretes. (QUADROS, 2004)

Passando para a área da educação, o intérprete que atuar nela será muito requisitado, já que na grande parte do Brasil, as escolas não são destinadas para surdos, apenas os incluem nas salas regulares. A partir disso, pode-se afirmar que a atuação desse profissional em sala de aula será objeto de estudo de muitas pesquisas, porque implicará em constantes revisões no que se refere a seu papel nos variados níveis de ensino.

Na medida em que a comunidade surda amplia sua interação com outros sujeitos e participam de atividades políticas e culturais, o intérprete de língua de sinais também é mais valorizado, qualificado e reconhecido quanto à sua profissão.

#### **4. PEQUENO PANORAMA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE PRESIDENTE PRUDENTE**

A pesquisa desse trabalho foi realizada por meio de um questionário respondido por seis professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Presidente Prudente, de primeira à quarta série, que têm em suas salas de aula alunos com deficiência auditiva.

As questões elaboradas tinham como objetivo oferecer um pequeno panorama da inclusão de surdos em salas comuns.

Ressaltou-se, em primeira instância, a formação, o tempo de serviço, a quantidade de alunos surdos que os professores lecionam e se já tiveram outras experiências com algum portador de deficiência auditiva.

Logo em seguida, as perguntas abordavam se a inclusão era uma realidade na rede regular de ensino, se ainda estava longe de acontecer ou se poderia ocorrer mais tarde, quando os professores tivessem capacitados para enfrentar tal situação.

Além disso, os educadores foram questionados sobre aonde a inclusão deveria ocorrer: na sala regular, na sala regular com especialistas, na sala regular com intérprete de sinais, algumas vezes na sala comum e os demais dias na sala de recursos ou na sala regular e em outro período na sala de recursos.

Questionou-se também sobre as dificuldades em se trabalhar com o aluno surdo e as facilidades no que diz respeito às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Educação Artística, Educação Física e Língua Inglesa.

Por último, foi questionada a reação inicial dos professores no que se refere ao fato de ter em sua classe um aluno surdo e os métodos utilizados para o trabalho de uma produção textual a partir de um filme. Quais atitudes tomadas se os alunos não entendessem o filme, se não compreendesse o que tem de ser feito após a sua exibição, ou se compreendeu o filme e realizou uma das melhores produções textuais da turma.

Em outras palavras, procurou-se mostrar o trabalho dos seis professores realizado com os alunos inclusos em salas regulares.

#### 4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

##### **Formação, tempo de serviço, quantidade de aluno surdo em sala de aula e quantidade de alunos surdos que já lecionou**

**P1** - Magistério/Letras, sete anos de formação, cinco anos de tempo de serviço e um aluno surdo incluído na sala que leciona. Até hoje, só lecionou para esse aluno surdo;

**P2** – Magistério/ Pedagogia Plena, quatorze anos de formação e de tempo de serviço e um aluno surdo incluído. Já lecionou para dois alunos com deficiência auditiva;

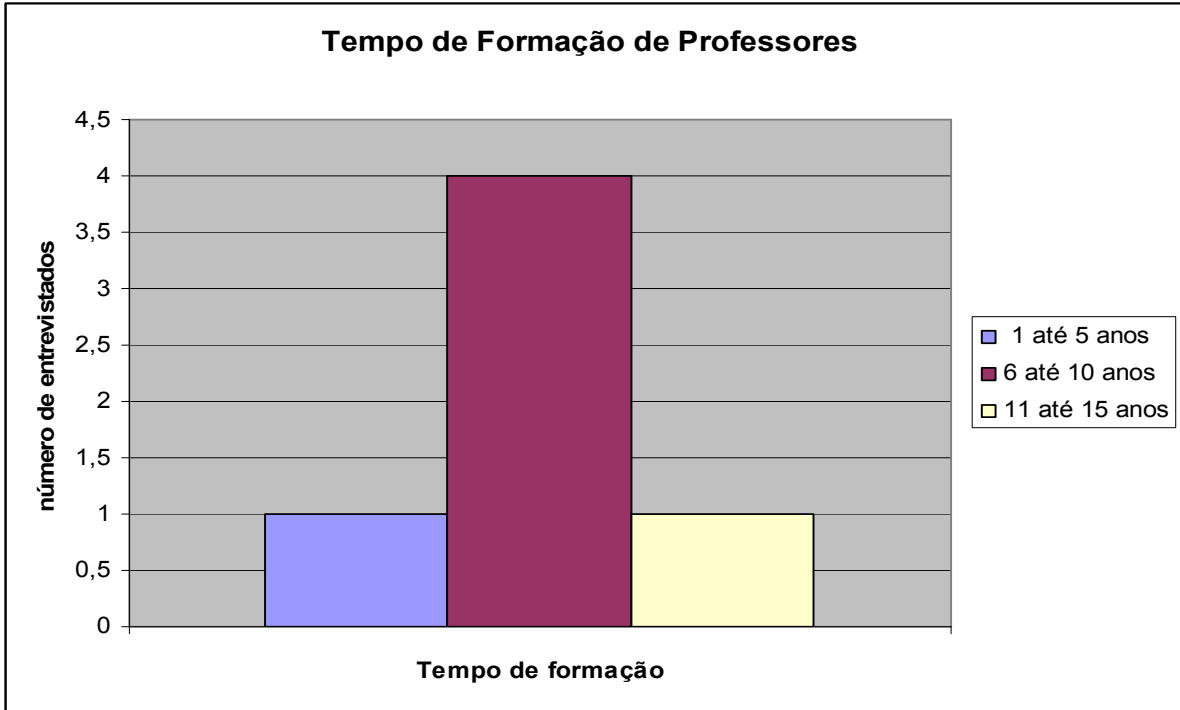
**P3** – Pedagogia Plena/Habilitação em Educação Especial, cinco anos de formação, dois anos de tempo de serviço e quatorze alunos em sala de recursos. Já teve dois alunos surdos em sala de aula;

**P4** – CEFAM/ Pedagogia Plena/ Pós-graduação em Psicopedagogia, nove anos de formação e tempo de serviço. Leciona para um aluno surdo;

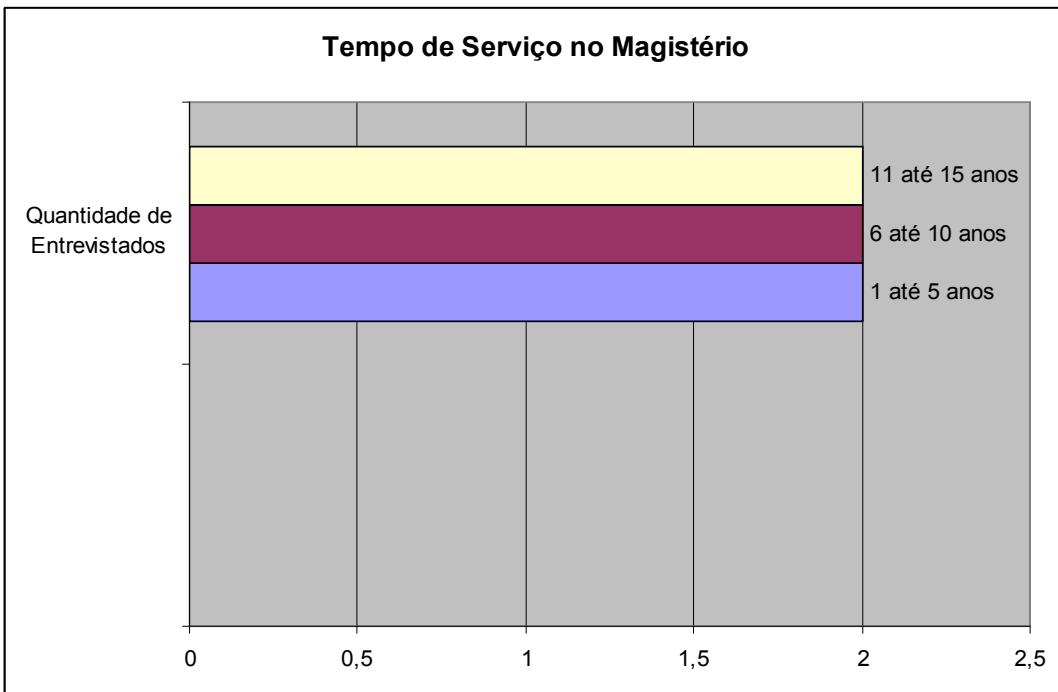
**P5**- Magistério/ Pedagogia Plena, dez anos de formação e quinze de tempo de serviço. Tem cinco alunos surdos em sala de recursos. Sempre lecionou para alunos surdos;

**P6**- CEFAM/ Pedagogia Plena/ Pós- graduação em Educação Especial, sete anos de formação e seis de tempo de serviço. Leciona para dois alunos surdos. Antes deles, nunca teve em sala de aula estudante com deficiência auditiva.

Somente **P3** não fez magistério. Todavia, todos os educadores entrevistados cursaram a Faculdade de Pedagogia, mas apenas **P4** (pós-graduado em Psicopedagogia) e **P6** (pós-graduado em Educação Especial) fizeram cursos de Formação continuada. Todos têm alunos surdos inclusos e já lecionaram alguma vez para portadores de deficiência auditiva. **P5** é o único professor entrevistado que sempre lecionou para alunos surdos, e juntamente com **P3**, é educador de sala de recursos, por isso que possuem mais alunos surdos.



**QUADRO 1.1**



**QUADRO 1.2**

**Questões objetivas**



## 1. A inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino

**P1, P2, P5 e P6** é real, existem vários matriculados.

**P3** - é real, existem vários matriculados. Sim, é real a maioria dos alunos surdos estão na sala regular e tem apoio das salas de recurso.

**P4** - é real, existem vários matriculados. Mas os professores ainda não estão capacitados.

Além da escolha de uma alternativa, os professores poderiam opinar sobre a inclusão escolar. **P3** afirmou que a maioria dos alunos surdos estão incluídos na sala regular e têm apoio em sala de recursos. Enquanto **P4** confirma a realidade da educação para os surdos no Brasil, ou seja, professores que não estão preparados para lidar com os portadores de necessidades especiais.

## 2. Inclusão de alunos surdos ocorre quando o aluno com deficiência:

**P1**- assiste aula em sala regular / assiste aula em sala regular com professor especialista;

**P2**- assiste aula em sala regular com professor especialista;

**P4**- assiste em sala regular;

**P3, P5 e P6** - assiste aula na sala regular e em outro período vai para sala de recursos;

Somente **P4** respondeu que a inclusão acontece quando o surdo assiste aula em sala regular. Todavia, para que isso aconteça, o professor tem de métodos e procedimentos que atendam as necessidades desses alunos, como por exemplo, estabelecer com ele uma maneira de comunicação eficaz. **P1** e **P2** afirmam que o aluno incluso deve assistir aula em sala regular com professor especialista. Mas, sabe-se que isso está longe de acontecer, já que não existe uma lei que obriga os professores de sala comum de ter alguma especialidade. Para **P3, P5 e P6** é essencial que os alunos inclusos em sala comum tem apoio da sala de recursos.

## 3. Em qual tipo de atividade você teria dificuldade (ou tem) mais dificuldade em trabalhar com aluno surdo? Caso seja necessário assinale mais de um item.

- P1-** Textos Literários (compreensão de textos);
- P2-** Conteúdos de Matemática e Educação Física;
- P3-** Textos literários, redação e inglês. Geralmente, temos dificuldades em trabalhar Português (textos literários e redação), porque a língua materna dos surdos é a Libras, assim português torna-se uma segunda língua para o surdo e o inglês uma terceira.
- P4-** Me sinto ainda incapacitada pois não tenho preparo para desenvolver este trabalho;
- P5-** Não tenho dificuldade, porém o item a é mais trabalhoso;
- P6-** Textos literários, redação e inglês

Somente **P4** respondeu que não está preparada para desenvolver sua prática pedagógica com alunos surdos. Já **P5** afirmou que não têm dificuldades, mas que o ensino de textos literários é mais trabalhoso. **P3** e **P6** apresentam as mesmas dificuldades, ou seja, em trabalhar textos literários, redação e inglês. Sabe-se que isso acontece devido ao fato ou do aluno surdo ter como língua materna a língua de sinais ou não dominar a leitura e a escrita em Língua Portuguesa. A dificuldade em desenvolver a compreensão de textos literários se dá principalmente pelo alto valor estético estabelecido pelos escritores e poetas. Já o problema ressaltado quanto à Língua Inglesa é o mesmo que o da Língua Portuguesa.

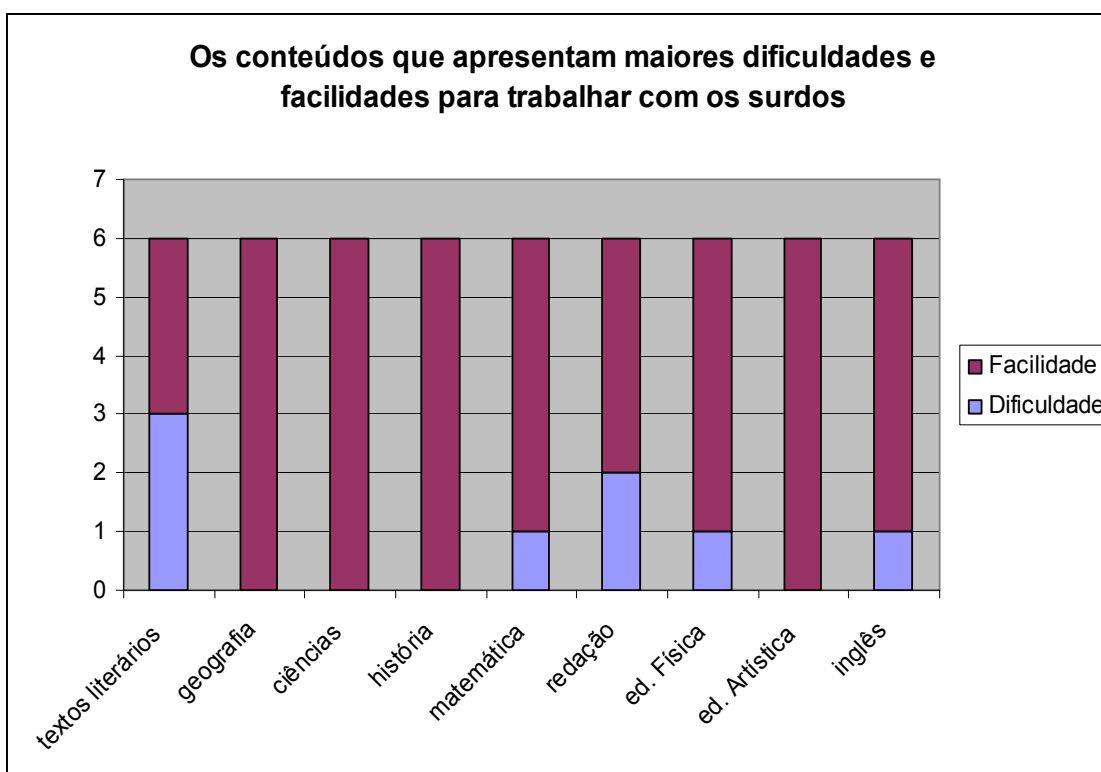
#### 4. Quanto à facilidade

- P1-** Educação Física e Educação Artística;
- P2-** Textos literários e redação;
- P3-** Não respondeu a nenhuma alternativa;
- P4-** Educação Física e Educação Artística;
- P5-** Assinalou todas as alternativas;
- P6-** Conteúdos de Ciências, conteúdos de Matemática, Educação Física e Educação Artística;

**P1**, **P4** e **P6** afirmaram que têm mais facilidade em desenvolver trabalhos na área de Educação Física e Artística. Isso acontece porque os surdos não sofrem limitações quanto

ao exercício de atividades físicas. Soma-se a isso o fato da segunda disciplina ser visual, espacial e manual, ou seja, de grande facilidade para o domínio dos alunos surdos. Somente **P2** respondeu que não acha dificultoso o ensino de textos literários e redações para os alunos surdos.

**P3** reconheceu que apresenta dificuldade em todas as disciplinas questionadas e **P5** afirmou não ter problemas para realização o ensino com os surdos. Todavia, respondeu na questão anterior que é mais trabalhoso para trabalhar com os alunos surdos textos literários, redações e inglês.



**QUADRO 1.3**

5. Suponhamos que você tem alunos surdos em sua sala de aula. Qual seria sua reação inicial? Caso seja necessário assinale, mas de um item.

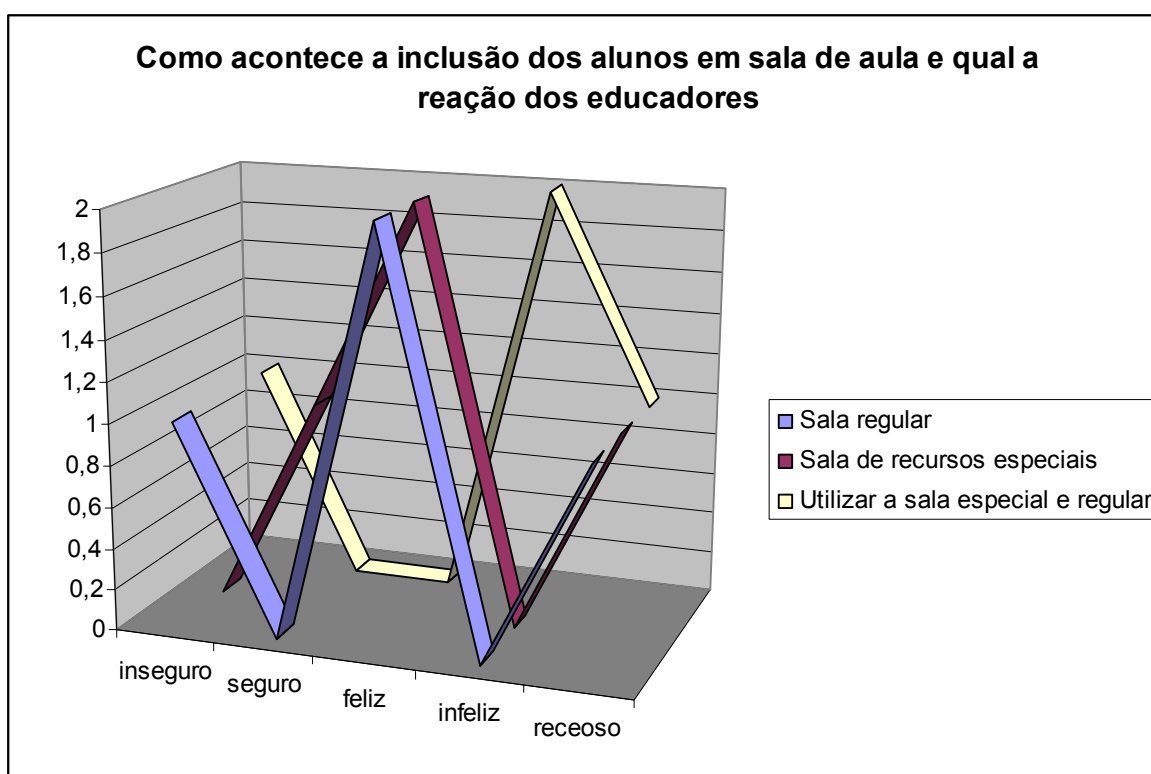
**P1, P3 e P6-** Ficaria tranqüila, você tem formação. Ficaria feliz, todos têm direito de conviver entre si;

**P2-** Ficaria feliz, todos tem direito de conviver entre si;

**P4-** Ficaria insegura em selecionar conteúdos. Ficaria feliz, todos tem direito de conviver entre si;

**P5-** Ficaria tranqüila, você tem formação.

**P1, P3 e P6** responderam que ficariam felizes se tivessem alunos surdos inclusos, porque têm formação e que todos possuem o direito de conviver em grupo. No entanto, afirmaram que apresentam dificuldades em trabalhar algumas disciplinas com os alunos surdos. Já **P4** confirma que ficaria insegura diante da situação, e na questão sobre as dificuldades para realizar o seu trabalho com alunos surdos, enfatizou que não está capacidade para tal ação pedagógica.



**QUADRO 1.4**

6. Imagine que você está trabalhando uma produção textual a partir de um filme. O que você faria se:

**A.** seu aluno surdo não entendeu o filme.

**P1-** usaria todos os recursos que conheço

**P2-** Faria uma representação através de montagens com figuras.

**P3-** Em primeiro lugar, tenho que fazer ele entender o filme (assistindo novamente e eu explicando o filme, fazendo perguntas sobre o filme etc...).

**P4-** procurar um intérprete ou especialista no assunto: e antes pensar o tipo de filme.

**P5-** 1º se comenta sobre o filme antes de passar. passa o filme 2º esclarece as dúvidas sobre “o que” não entendeu. (filme selecionado)

**P6 –** Pediria que ele o representasse em forma de desenho (o que assistiu)

Todas as alternativas são eficazes para o entendimento do filme. Mas o melhor método seria a representação do filme por meio da montagem de figuras (caso o professor ou o aluno não dominem a língua de sinais). Se ambos dominarem a língua de sinais, o professor tem de perguntar as dificuldades do aluno quanto à compreensão do filme e explicá-las.

**B.** Seu aluno surdo entendeu o filme, mas não compreendeu o que tem que ser feito após isso.

**P1-** vou fazer que através da minha explicação consiga compreender o que é para ser feito

**P2-** fazer representação através de desenhos, usar recortes de revistas fazendo uma montagem do filme, até conseguir fazer a produção.

**P3-** se o aluno não entendeu use novas formas de explicar, se você conhecer a Libras, use gestos, peça para outro aluno o ajudar, de dicas etc...

**P4-** tentaria explicar quantas vezes fosse necessário

**P5-** explicaria para ele o que você quer

**P6-** buscaria maneiras diferentes para lhe explicar o que foi solicitado (figuras, imagens, explicação oral, gestos)

Todos os professores demonstraram empenho em ensinar seus alunos surdos, seja por meio de montagem de figuras ou por incansáveis explicações. E o mais interessante,

que em suas respostas, por meio de inferências, pode-se afirmar que todos se preocupam com o aprendizado dos seus alunos surdos.

C. Seu aluno surdo entendeu o filme e realizou uma das melhores produções textuais da turma:

- P1-** nota-se que esse aluno já está preparado, e se meu objetivo for esse, foi alcançado.
- P2-** daria incentivo para que continuasse, colocaria exposto num mural.
- P3-** seria maravilhoso, mas só acontece isso se o aluno tiver todas as suas necessidades educacionais especiais supridas por professores capacitados, materiais específicos e uma estimulação precoce bem trabalhada.
- P4-** faria grande festa, parabenizando-o, levaria o seu trabalho as outras classes.
- P5-** elogio, leio para turma. Reescrever mudando a produção.
- P6-** aplaudiria, mostraria aos demais a fim de estimular ainda mais e mostrar a todos que ele é capaz.

Os professores entrevistados demonstraram que o melhor método a ser utilizado nos casos de sucesso dos alunos nas produções textuais é o incentivo e o elogio. Sabe-se que ambos aumentam o desejo dos estudantes surdos em escrever cada vez melhor e superar as limitações impostas a eles pela inclusão.

Ficou evidente que todos os professores, a partir das questões respondidas, demonstram interesse na eficácia do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Todos ressaltaram as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica diária, no entanto, mostraram o empenho em incluí-los verdadeiramente na sociedade, e não cometer o erro de muitos educadores com alunos egressos em sua sala, ou seja, a exclusão dos portadores de deficiência auditiva.

Essa consciência crítica é de suma importância para garantir aos surdos os seus direitos garantidos por lei e o exercício da cidadania.

Convém mencionar inclusive, o fato de que apenas dois professores trabalham na sala de recursos (**P3 e P5**), o restante, ou seja, **P1, P2, P4 e P6** são professores de classes regulares. Porém, todos mostram empenho quanto o trabalho com os surdos egressos.

No que se refere à formação e capacitação, notou-se que todos cursaram o Ensino Superior, mas que somente o entrevistado **P1** é formado em Letras. Todos os demais

fizeram faculdade de Pedagogia. **P4** é pós-graduado em Psicopedagogia, **P5** e **P6** são pós-graduados em Educação Especial.

Pode-se perceber que a formação inicial de **P1**, **P2** e **P3** e a formação continuada de **P4**, **P5** e **P6** são de suma importância para a eficiência da prática pedagógica.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos educadores no que diz respeito ao trabalho com atividades das disciplinas escolares, percebeu-se que a maioria apresenta problemas com o ensino de Língua Portuguesa. Isso acontece justamente porque esta não é a língua materna dos surdos, e sim sua segunda língua.

Já em relação às facilidades com o trabalho de atividades, somente o entrevistado **P3** afirmou que não a possui. **P5** respondeu que possui ausência de dificuldade para executar os trabalhos com os surdos nas disciplinas citadas no questionário. Apenas **P2** tem facilidade em lidar com questões referentes ao ensino do texto literário. Já **P1**, **P4** e **P6** apresentam grande empenho em matérias como Educação Física e Artística. Isso é justificado pelo fato dessas áreas utilizarem mais a expressão corporal e manual do aluno surdo, ou seja, práticas que não impõem limitações a eles.

Soma-se a isso, a busca dos professores pelo bom empenho de seus alunos surdos. Indagados sobre a não compreensão de um filme e a proposta de atividade textual a partir dele, todos os educadores ressaltaram que auxiliariam os surdos até o entendimento e a execução da tarefa solicitada. E que caso realizassem uma boa produção textual, o incentivo, o aplauso e os elogios seriam fundamentais.

A partir da análise do questionário, é visível a preocupação de todos os entrevistados quanto à aprendizagem de seus alunos surdos. Pode-se afirmar que os educadores dessa pesquisa realmente trabalham com as diferenças, sem preconceito e exclusão, com empenho e dedicação, fazendo valer a lei da inclusão escolar e social e o direito de Todos à educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui relatado não tem como proposta dar resultados definitivos quanto às práticas pedagógicas e a visão dos educadores no que diz a inclusão escolar, mas sim de informar a situação atual dos alunos incluídos em escolas municipais e estaduais de Presidente Prudente (Ensino Fundamental, I Ciclo) e ampliar as discussões no que se refere às necessidades de aprendizagem do aluno surdo, tendo como ponto de partida informações obtidas a partir de respostas de seis professores.

O princípio da Escola para Todos apóia-se na idéia que leva em consideração o respeito às diferenças, além é claro do apelo feito à democratização do ensino e a incansável busca pela igualdade de oportunidade para todos. Com isso, se propõe que seja reavaliado papel da escola, com o intuito da formação de um sistema educacional que se adeque a esses princípios sociais e pratique realmente a inclusão/integração escolar.

Em suma, neste trabalho, o processo de inclusão é visto como aquele em que a escola se adapta às condições dos alunos e não os alunos se adaptam ao modelo escolar. Logo, para que a inclusão seja eficaz e atenda às necessidades dos alunos surdos, torna-se importante enfatizar que ocorra a ruptura no atual sistema de educação, e se estabeleça o verdadeiro e não mascarado acesso à escola sem discriminações e sem exclusão, mudando totalmente o conceito de se educar.

Ainda nesse âmbito, convém lembrar que o mesmo belo e enfeitado discurso que visa incluir aqueles que um dia foram excluídos, se mascara e exclui perversamente os portadores de necessidades especiais, pois a lei é regulamentada e pára nesse processo, não dando apoio aos professores e alunos envolvidos nesse doloroso e árduo processo da inclusão escolar.

De forma geral, de acordo com o que foi apresentado, pode-se concluir que as professoras, mesmo enfrentando dificuldades impostas pela política da inclusão, que apenas inclui e fornece poucos auxílios, mostraram-se empenhadas em colaborar para que a verdadeira inclusão aconteça. A partir de suas respostas, infere-se que todas têm um carinho e preocupação com seus alunos portadores de deficiência auditiva. E isto não pode ser visto apenas por meio das questões, e sim pela convivência com as seis professoras, devido ao estágio proposto pela faculdade de Pedagogia.



Mesmo com essa preocupação das educadoras, é preciso que ocorra um avanço com a escola inclusiva. Para isso, devem-se aceitar as diferenças, valorizar cada sujeito e a aprendizagem tanto do aluno quanto do professor através da cooperação. Assim, a instituição escolar, necessita rever seu papel, adequar seu currículo com flexibilidade para que possa atender também seus alunos inclusos, além de mudar suas concepções. Tal ação educativa não pode ser encarada como uma imposição, para não se tornar companheira da política oficial excludente da inclusão/integração escolar, e sim buscar a transformação do ensino educacional brasileiro.

A verdadeira escola brasileira inclusiva é aquela tem a Libras como principal meio de comunicação para ensinar os alunos surdos, que capacita seus professores nessa língua, estudo das línguas (LIBRAS e Língua Portuguesa) utilizando o método contrastivo entre os sistemas lingüísticos dessas duas línguas. Além é claro, de dar oportunidades para a comunidade surda de manifestar sua história e cultura

Enfim, toda a sociedade precisa lutar por uma política educacional que não tenha como princípio a opressão, ou seja, imposição de uma dita teoria inclusiva, que na prática se revele como uma instituição excludente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, L. F. **Integração & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BUENO, G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores generalista ou especialista? In: **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 3, nº 5. Piracicaba/SP, Unimep, pp. 7-25; 1999.
- FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREITAS, L. C. A Internet como fator de exclusão do surdo no Brasil. IN: **a Língua de sinais**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2007.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- KOJIMA, C. K; SEGALA, S. R. **Dicionário Língua de Sinais: a imagem do pensamento**. São Paulo: Escala, 2000.
- MACHADO, P. C. **Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo**. In: Ronice Müller Quadros (org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, Arara Azul, 2006.
- MARCHESI, A. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais**. In: COLL et al. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b. P.215-253.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo . **História, deficiência e educação especial**. Histerdbr Fae Unicamp Br, p. 1-7, 2004.  
Disponível em : [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_15.pdf)
- MIRANDA, T. G. **A educação especial no marco do currículo escolar**.  
Disponível em: [http://www.faced.Ufba.br/~nepec/noises\\_l/theres.htm](http://www.faced.Ufba.br/~nepec/noises_l/theres.htm)>2003. Acessado em 20 de novembro de 2007.

NUNES, L. R. D. P. ; GLAT, R. ; FERREIRA, J. R. ; MENDES, E. G. **Pesquisas em Educação Especial na Pós-graduação**. Rio de Janeiro: Vol III. Série Questões Atuais em Educação, 1998.

**REVISTA DA FENEIS**. Ano I, número I, janeiro / março 1999.

QUADROS, R. M. de. & PERLIN, G. T.T. **Educação de surdos na escola inclusiva?** In: Revista Espaço: informe técnico científico do INES, Rio de Janeiro, n.7, 1997, p. 35-40.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos. MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. ; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Art Med, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA,1997.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOARES. M. A. L. A atuação do especialista em educação de surdos junto ao ensino regular. In: **Anais 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Conhecimento local e conhecimento universal**: Curitiba: PUC-PR, 2004. (Publicação em CD – Rom).

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. São Carlos: UFScar, 2005.