

## **Ambiente de Ensino-Aprendizagem da LIBRAS: o AEE para alunos surdos<sup>1</sup>**

WASLEY DE JESUS SANTOS

### **Resumo**

No presente artigo científico, objetivamos sumarizar a concepção teórica do Bilinguismo sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no Atendimento Educacional Especializado – AEE, problematizando a maneira como esse atendimento torna-se linguístico e pedagogicamente adequado ao ensino de LIBRAS para alunos surdos, segundo os documentos oficiais e a literatura da área. Através de pesquisa bibliográfica, aportamo-nos teoricamente a Damázio (2007), Quadros; Karnopp (2004) e Quadros (1997; 2008), além de documentos federais como Brasil (2010). Justifica-se a escolha de tal temática pela urgente necessidade de propostas linguístico-pedagógicas que garantam a aprendizagem da língua de sinais para aqueles que nasceram em um ambiente desfavorável à aquisição da LIBRAS como primeira língua. Este trabalho divide-se em quatro seções: a apresentação da LIBRAS; o processo de aquisição de linguagem por crianças surdas; a natureza e as características do AEE; e o ensino da LIBRAS no AEE. Os resultados obtidos da pesquisa bibliográfica apontam para o ensino de LIBRAS e em LIBRAS como momentos didático-pedagógicos diferentes, embasados na abordagem da educação bilíngue ou bilinguismo.

**Palavras-chave:** Alunos surdos. Atendimento Educacional Especializado. Ensino-aprendizagem. LIBRAS.

### **1. INTRODUÇÃO**

A década de 1970 foi um marco na vida das pessoas com deficiência, por haver trazido consigo, num processo de desinstitucionalização, mudanças significativas para a educação daqueles que até então eram confinados em escolas especiais caóticas e inadequadas a seu pleno desenvolvimento humano. Nessas transformações sistemáticas, as pessoas surdas foram se aproximando cada vez mais das salas de aula comuns das escolas de ensino regular. Essa demanda exigiu adaptações bruscas no interior das escolas, como a contratação de intérpretes

e professores de LIBRAS, a inserção da disciplina LIBRAS no currículo, a compra de material didático específico, a mudança de enfoque nas aulas de língua portuguesa, etc.

Surgiu, a partir disso, a necessidade de ofertar-se um serviço que atendesse às nuances da aprendizagem dessas pessoas, especialmente a aprendizagem de uma língua, que aqui se entende como primeira língua. Cria-se, portanto, o Atendimento Educacional Especializado – AEE – como resultado de inúmeras políticas públicas educacionais. É exatamente acerca desse serviço pedagógico que desejamos dissertar, tendo como problematização a seguinte pergunta: De que maneira o AEE torna-se um ambiente linguística e pedagogicamente adequado ao ensino de LIBRAS para alunos surdos?

De acordo com esse questionamento, objetivaremos sumarizar as concepções teóricas acerca do ensino da LIBRAS no AEE sugeridas pelos documentos oficiais e literatura da área. Diante da imensa necessidade de se dissertar sobre o ensino de LIBRAS como primeira língua para as pessoas surdas, este trabalho de pesquisa se insere no contexto da Educação de Surdos proposta pelo advento da inclusão. Há uma urgência de propostas linguístico-pedagógicas eficazes e adequadas que tornem possível a aquisição da Língua de Sinais por pessoas que nascem fora de um ambiente natural, ou seja, pessoas surdas que nascem de pais ouvintes e que, conseqüentemente, terão a língua falada como língua materna, tendo muito tardiamente o contato com a LIBRAS.

Este trabalho de pesquisa parte das mais recentes contribuições dos Estudos Surdos e Estudos Culturais, além de reunir alguns dos principais documentos oficiais que legislam sobre o Bilinguismo, a Educação de Surdos, a inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino e sobre o AEE para alunos com surdez. Através de pesquisa bibliográfica, o embasamento teórico será possível pelas contribuições de Damázio (2007), Quadros; Karnopp (2004) e Quadros (1997; 2008), além de documentos federais como Brasil (2010).

Este artigo está dividido em quatro seções, nas quais tentaremos responder a nossa pergunta norteadora. Na primeira seção, descreveremos a Língua Brasileira de Sinais como a língua natural das pessoas com surdez das comunidades surdas brasileiras. Na segunda, desenharemos, sinteticamente, o processo de aquisição da linguagem por pessoas com surdez. Na penúltima, destacaremos a importância do Atendimento Educacional Especializado para a

aquisição da LIBRAS por alunos com surdez. Finalmente na última seção deste artigo, discutiremos a metodologia de ensino de LIBRAS no AEE.

## 2. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Ainda devemos insistir no fato de que a LIBRAS é uma língua e não uma linguagem? A partir do início da década de 1960, ela recebeu *status* linguístico, e – ainda hoje – passados mais de cinquenta anos, lutamos para afirmar e reafirmar essa legitimidade. Desde que foi considerada primeira língua natural própria das comunidades surdas brasileiras, através da Lei de LIBRAS nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais<sup>2</sup> vem criando uma revolução em vários espaços sociais, como igrejas, empresas, escolas, universidades, televisão, sobretudo com o advento da inclusão social e educacional.

Para regulamentação dessa Lei, foi sancionado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que tornou a LIBRAS mais uma língua oficial no Brasil. Ladeada, principalmente, pela Língua Portuguesa, a LIBRAS divide espaço territorial com a Língua de Sinais Urubu-kaapor, de uma tribo indígena maranhense, e com centenas de outras línguas estrangeiras faladas que circulam hoje no Brasil, fruto do fluxo constante de imigrantes.

Entretanto, apesar de regulamentada, a LIBRAS carece de uma sistematização em seu ensino, uma vez que o Decreto Federal apenas faz vagas referências sobre o uso e difusão da língua para o acesso das pessoas com surdez à educação formal, indicando a necessidade de haver cursos de formação de professores e de intérpretes da língua através de instituições competentes para tal. O que urge, diante disso, é o fato de milhares de pessoas com surdez não aprenderem desde cedo sua língua natural, o que gera um sentimento de exclusão ao sistema educacional vigente. A distância entre a pessoa surda e o conhecimento acadêmico, e a ausência dela nos espaços escolares, só reforça o mito, por causa da ignorância, de que a LIBRAS não é língua natural, ou é mera linguagem dependente das línguas faladas. Com relação a isso, Quadros (2004, p. 30) comenta que

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...]. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

Entendida dessa forma, a Língua Brasileira de Sinais constitui-se a língua natural das pessoas surdas e, indubitavelmente, o sistema comunicacional adequado que atende a todas as suas necessidades sócio comunicativas, sendo a expressão exata de seu intelecto e a ferramenta cognitiva ideal para exprimir pensamentos e sensações. Desfazem-se, portanto, os mitos partilhados pelo senso comum de que a língua de sinais seria uma mescla de gestos e pantomima, de modo que não fosse possível expressar conceitos abstratos; ou ainda que ela estaria linguisticamente subordinada a uma língua natural falada, como se não tivesse estrutura própria para organizar-se independentemente.

Quimeras deste tipo continuam povoando os espaços de discussões na sociedade, inclusive pela insuficiência de investigações sérias no campo da Linguística da Língua de Sinais. Os Estudos Surdos e Culturais, contudo, atualmente no Brasil, são a principal iniciativa de pesquisas ligadas ao surgimento, estrutura e funcionamento das línguas sinalizadas. Embora tenhamos isso, para o ensino efetivo da LIBRAS, em todos os níveis, é preciso ir muito além.

### **3. PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR PESSOAS SURDAS**

A problemática da natureza e da origem da linguagem humana sempre foi objeto de inúmeras especulações ao longo da história universal. Várias ciências como a Antropologia, a Psicologia e a Linguística interessaram-se de maneira especial por essa questão, e vêm fomentando pesquisas bastante interessantes – e também controversas – sobre o tema. Até hoje se questiona quais são as verdadeiras propriedades definidoras que caracterizam a linguagem humana e a diferenciam da comunicação animal.

Especificamente sobre a maneira como as pessoas com surdez adquirem a linguagem, há um fator que deve ser tido como crucial: o ambiente no qual essas pessoas são geradas e desenvolvem-se. Porque isso implicará em todo o processo da aquisição, quer dizer, se são filhos de pais surdos (ou só o pai, ou somente a mãe) ou se são filhos de pais ouvintes. A fase dessa aquisição, igualmente, implicará no tipo de identidade surda<sup>3</sup> que essa pessoa construirá ao longo de seu desenvolvimento como sujeito.

Os estudos sobre a Aquisição da Linguagem – AL – podem ser entendidos sob várias abordagens. Segundo Quadros (1997), são basicamente três abordagens: a *comportamentalista*, defendida pelo psicólogo estadunidense Skinner, a qual apresenta o interesse pelos aspectos comportamentais e pelas condições ambientais; a *linguística*, proposta pelo linguista e filósofo Chomsky, que considera a linguagem como estrutura e postula a regularidade das regras de uma língua; e, por último, a *abordagem interacionista*, que tem como precursores o suíço Piaget e o russo Vygotsky, a qual se subdivide em dois enfoques: o *cognitivista* (estudo da linguagem como parte do desenvolvimento cognitivo) e o *social* (estudo do ambiente da produção da linguagem).

Para Karnopp (2005, p. 04),

Das discussões realizadas sobre a questão da produção dos primeiros sinais e das primeiras palavras no vocabulário da criança e sobre as possíveis implicações da iconicidade na aquisição de sinais, pode-se concluir que, apesar das diferenças individuais dos informantes, das diferenças entre as línguas e entre as modalidades de línguas, há certo paralelo no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem que independe da distinção língua gestual-visual ou oral-auditiva.

Para chegar-se a tal conclusão, os estudos da AL por crianças surdas partiram dos pressupostos da abordagem linguística, propondo que o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas, dividindo-o em pelo menos quatro etapas, a saber: *período pré-linguístico*, caracterizado pelo balbucio manual (o silábico e a gesticulação) dos bebês surdos; *estágio de um sinal*, definido a partir dos doze meses até a idade por volta dos dois anos da criança surda, no qual pode haver a produção independente de qualquer gesto, a partir de um contexto consistente, pelo bebê ou ainda a reprodução de um gesto da linguagem adulta; *estágio das primeiras combinações*, caracterizado pelo surgimento das primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos da criança surda, a qual já formula sentenças simples do tipo SUJEITO + VERBO (SV) ou VERBO + OBJETO (VO); e, por fim, o *estágio das múltiplas combinações*, também chamado “explosão de vocabulário”, quando acontece a produção de sentenças complexas e diferenciação derivacional, por exemplo: (CADEIRA ≠ SENTAR).

#### **4. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE**

A partir do que foi apresentado sobre a Língua Brasileira de Sinais, língua natural das pessoas surdas brasileiras e primeira língua por direito, e sobre o complexo processo de aquisição da linguagem por crianças surdas, sendo análogo ao processo de aquisição da língua falada por crianças ouvintes, passaremos a discutir o ambiente pedagógico de aprendizagem dessa língua pelos alunos com surdez, fora de seu espaço escolar. Dito de outra forma, focaremos aqui não a escola regular do aluno, como lugar ideal para a aquisição da língua de sinais – pois compreendemos que as escolas regulares hoje não atendem, satisfatoriamente, nem mesmo as necessidades de aprendizagem dos alunos ouvintes, sendo maioria linguística – senão o complemento pedagógico, garantido por lei, o qual esse aluno frequenta no contraturno escolar, aqui chamado Atendimento Educacional Especializado, como propõem os documentos oficiais do Ministério da Educação.

Revisitando a legislação educacional<sup>4</sup>, os Decretos, Leis, Emendas e Resoluções, encontramos que a Constituição Federal de 1988 já indicava a implementação da educação inclusiva em nosso país, prescrevendo que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, III). Vemos, portanto, uma preocupação de não só assistir as necessidades especiais das pessoas com deficiência, como também fundamentar o paradigma da inclusão no direito à igualdade e à diferença, transformando, por conseguinte, os sistemas educacionais em sistemas democraticamente inclusivos.

Para tanto, o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Especial, lançou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “a qual conceitua a educação especial e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, p. 08). Neste mesmo ano, tivemos o conhecimento de que a Presidência da República dispunha sobre o atendimento educacional especializado por meio do Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, o qual caracteriza o AEE da seguinte forma:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 27).

Sendo assim, o AEE cumpre seu papel enquanto espaço de promoção das condições de acesso, participação plena e aprendizagem no ensino regular. Além disso, ele objetiva também fomentar a produção e uso de recursos didático-pedagógicos que desfaçam as barreiras epistemológicas do aluno, garantindo a continuidade de seus estudos nos demais níveis de ensino. Vale a pena ainda ressaltar que, se a escola regular não tem apresentado as condições normais necessárias para o desenvolvimento global do aluno com surdez, o AEE suplementa a carência de linguagem desse aluno em termos de aquisição como primeira língua.

## 5. ENSINO DA LIBRAS NO AEE PARA PESSOAS SURDAS

Compreendidas as características, a razão e o amparo legal do Atendimento Educacional Especializado no cenário nacional, centremo-nos em uma pontualidade desse serviço pedagógico: o ensino de LIBRAS como primeira e natural língua das pessoas com surdez<sup>5</sup>, num contexto de desconhecimento/isolamento de uma comunidade surda, sendo filhos nascidos de pais ouvintes. De que maneira, portanto, é possível ensinar uma língua natural a alguém que nunca teve adquirido uma linguagem?

Para entendermos esse processo de ensino-aprendizagem de LIBRAS no AEE, consideraremos primeiramente o que nos diz Damázio (2007, p. 13, grifo nosso):

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez **podem ser prejudicados** pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento (sic) da aprendizagem.

Sendo assim, não adianta garantir o acesso do aluno com surdez ao sistema regular de ensino, se esses prejuízos de que nos fala Damázio não forem levados em consideração. Tem que haver, assim, um espaço de aprendizagem no qual esses estímulos estejam no cerne do trabalho pedagógico. É em relação a isso que FELIPE (1997) questiona se a escola inclusiva, tal

qual a temos hoje, de fato respeita os direitos linguísticos das pessoas com surdez, levando em consideração o que preconizam os Princípios Fundamentais para uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos<sup>6</sup> que, entre eles, está o fato de toda e qualquer pessoa ter o direito de receber educação linguística especial, caso tenha algum distúrbio de linguagem. O fato de a maioria das crianças com surdez não terem adquirido espontaneamente a língua oral-auditiva de seus pais ou a língua gesto-viso-espacial das comunidades surdas geralmente causa distúrbios de linguagem, e a criança necessita de uma educação linguística especial para esta aprendizagem.

O AEE torna-se, então, uma possibilidade de ambiente viável à aprendizagem da língua de sinais, tendo em vista que ele serve a um público específico, e não tem as burocracias e entraves técnico-administrativos geralmente encontrados no cotidiano das escolas regulares. Damázio (2007, p. 14) continua orientando que “a inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanta na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado”.

Frente ao exposto, problematizamos a maneira como o AEE pode tornar-se um ambiente linguístico e pedagogicamente adequado para o ensino de LIBRAS para alunos com surdez. E, de pronto, há que se pensar em qual abordagem de ensino basear-se-á o trabalho com a LIBRAS. Temos conhecimento atualmente no Brasil de três tendências pedagógicas subjacentes ao trabalho direcionado ao aluno com surdez: o *Oralismo*, o qual valoriza a aprendizagem da língua oral-auditiva com técnicas específicas de articulação de fonemas e leitura orofacial do interlocutor; a *Comunicação Total*, que sinaliza uma amplitude da comunicação, oferecendo a combinação de vários recursos expressivos (língua oral, língua de sinais, leitura orofacial, gestos, desenhos, gravuras) para atingir-se a comunicação plena entre os interlocutores, e o *Bilinguismo*, que propõe o ensino das duas línguas envolvidas no processo de desenvolvimento da pessoa com surdez: a língua de sinais, como primeira língua (língua de comunicação/instrução), e a língua oral, como segunda língua, modalidade escrita (língua de instrução).

As propostas mais recentes de ensino de LIBRAS no AEE têm-se apoiado teórico e metodologicamente nesta última abordagem, a bilíngue. Nesses termos, o documento<sup>7</sup> do Ministério da Educação intitulado Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez,

lançado em 2010 como parte integrante das publicações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, exclui os dois penúltimos enfoques acima, pois

Deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizar o domínio das modalidades orais, negando a língua natural desses alunos e provocando perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 07).

Por causa disso, o documento orienta a adoção da abordagem educacional bilíngue por reconhecer que “estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades dos alunos com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para sua aprendizagem escolar (ibidem, loc. cit.)”. Com base nessa abordagem, Damázio (2007, p.25) argumenta que o trabalho pedagógico de ensino de LIBRAS no AEE para alunos com surdez deve acontecer em um ambiente bilíngue, ou seja, lugar em que se utilizem a língua de sinais e a língua portuguesa, e que se organiza em dois momentos didático-pedagógicos bem distintos: o *Atendimento Educacional Especializado para o ensino em LIBRAS*, “em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados em LIBRAS por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo” e o *Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS*,

No qual os alunos com surdez terão aula de LIBRAS, favorecendo o conhecimento e a aquisição principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de LIBRAS (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio do desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra (ibidem, loc. cit., grifo nosso).

Com vistas a essa divisão na organização do trabalho de ensino de LIBRAS a alunos com surdez, percebemos o quanto é desafiador incluir esse aluno na escola regular despreparada, que mais se adequa aos padrões excludentes da sociedade do que se abre a uma educação que verdadeiramente valorize a diversidade e promova o crescimento humano igualitário de todos que dela participem. O desafio aqui é encontrar o elo que diminuirá a distância entre o aluno com surdez e o aluno ouvinte, levando-se em conta suas origens, culturas e, sobretudo, suas línguas. Nestes últimos anos, o Brasil tem enfrentado uma revolução em termos educacionais, porque a proposta de educação na perspectiva da educação inclusiva direcionou o foco das políticas públicas para o humano, para a diversidade humana.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira inclusão da qual dissertamos até aqui implica no compromisso que a escola deve assumir que é o de educar todas as crianças, sem distinção. Quando falamos que a educação deve ser sem distinção é porque já estão incluídas as crianças marginalizadas, pobres, ricas, negras, usuárias de drogas, as pertencentes aos grupos culturais minoritários, aquelas forçadas ao trabalho infantil etc., e não somente as crianças surdas e ouvintes.

Propusemos neste trabalho de pesquisa bibliográfica sintetizar a metodologia do ensino da Língua Brasileira de Sinais no Atendimento Educacional Especializado, voltado especificamente para alunos com surdez, num contexto de aquisição da linguagem tardia por terem nascido de pais ouvintes, dominantes de uma língua oral-auditiva.

Durante as quatro seções deste artigo, tentamos montar as peças que formam o grande quebra-cabeça da educação de surdos no sistema regular de ensino, cujos recortes foram a familiaridade com a LIBRAS, como língua natural das pessoas surdas brasileiras; o resumo do processo de aquisição da linguagem por crianças surdas em comparação ao processo pelo qual as crianças ouvintes também passam; a conceituação e caracterização do AEE, como garantia político-educacional para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e, na última seção, especificamos o serviço pedagógico do AEE garantido para os alunos com surdez, que é a aprendizagem da LIBRAS como primeira língua e da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Entendemos que o serviço do AEE ofertado pela rede regular de ensino não pode ser visto como regalia para seus usuários, senão como uma forma de garantir que sejam reconhecidas e compreendidas as particularidades de cada aluno. Deste modo, o processo de inclusão contempla a pedagogia da diversidade humana, haja vista que todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente das diferenças individuais, sejam elas de origem social, de nível socioeconômico, de etnia ou linguística. Se assim for, o aluno passa a ser o foco de prioridade na escola, que deve ser bastante criativa na busca incansável de soluções que favoreçam o acesso, a matrícula, a permanência, a aprendizagem, o sucesso, o egresso.

Se cada garantia destas for, em sua essência, considerada importante, então em um prazo muito curto de tempo o sistema educacional brasileiro conseguirá ter criado várias ações facilitadoras da inclusão, e essa deixará de ser o caos no interior de muitas escolas, passando a ser o tesouro no final do arco-íris. É necessário, portanto, que se implementem cada vez mais políticas públicas corroborativas para o progresso da inclusão de alunos com deficiência. Especialmente sobre a inclusão das pessoas com surdez, o trabalho sério articulado entre a sala de aula comum, o Atendimento Educacional Especializado e a família estabelecerá a quebra de muitos paradigmas, principalmente a crença da “diversidade”, em que se cria uma ideia bastante equivocada de que a normalidade é quem hospeda a diferença, servindo de máscara para atitudes etnocêntricas de controle dessa diferença.

Pelo contrário, queremos que a surdez seja concebida como uma construção histórica e social, a partir de conflitos sociais e práticas de ressignificação compartilhadas entre as pessoas surdas, como povo politicamente organizado em comunidades que lutem pelo respeito e cumprimento de todos os seus direitos linguísticos.

#### **NOTAS:**

<sup>1</sup> Retificação do artigo científico apresentado ao Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI, em 2011, para obtenção do título de especialista em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

<sup>2</sup> Para maior compreensão do que é a LIBRAS, ver a obra de Gesser (2009) nas Referências.

<sup>3</sup> Acerca dos tipos de Identidades Surdas, conferir a obra de Perlin (1998) nas Referências.

<sup>4</sup> Em 2010, o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Especial, publicou a obra Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual reúne os quatro principais dispositivos atuais relacionados à educação inclusiva.

<sup>5</sup> Ao longo deste artigo científico, nota-se que usamos o termo “pessoa com surdez” para reportarmos-nos àqueles com deficiência auditiva, independentemente do grau de sua perda sensorial.

<sup>6</sup> Documento publicado no Livro de Resumos do XIX Congresso da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, no período de 24 a 26 de março de 1997.

<sup>7</sup> Este documento está disponível na seção Referências.

#### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 1997.

FELIPE, Tanya Amara. Escola inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. Espaço. Rio de Janeiro: INES, p. 41-46, junho. 1997.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição da linguagem de sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. Revista virtual de estudos da linguagem – ReVEL. São Paulo, v 3, nº 5, p. 1-12, agosto. 2005.

PERLIN, Gladis Teresinha T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

### **Identificação do Autor:**



WASLEY DE JESUS SANTOS

Especialista em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, e em Língua Portuguesa, pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. Ministra a disciplina *LIBRAS* nos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano. Nesse Instituto, coordena o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.  
E-mail: [wainterprete@yahoo.com.br](mailto:wainterprete@yahoo.com.br)