



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SALLY PINA CARVALHO

**A EXCLUSÃO LINGUÍSTICA DO EDUCANDO SURDO NA
ESCOLA INCLUSIVA**

Salvador
2009

SALLY PINA CARVALHO

**A EXCLUSÃO LINGUÍSTICA DO EDUCANDO SURDO NA
ESCOLA INCLUSIVA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Desirée De Vit Begrow

Salvador
2009

SALLY PINA CARVALHO

**A EXCLUSÃO LINGUÍSTICA DO EDUCANDO SURDO NA ESCOLA
INCLUSIVA**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em

Banca Examinadora:

Desirée De Vit Begrow – Orientadora _____

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA, Salvador, Bahia
Universidade Federal da Bahia

Therezinha Guimarães Miranda _____

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Félix Díaz Rodriguez _____

Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade Pedagógica Enrique José Varona, Cuba
Universidade Federal da Bahia

Ao Senhor Jesus, fonte de toda minha inspiração.

À minha família que esteve ao meu lado em todo tempo.

Aos meus colegas de curso que caminharam comigo nestes quatro anos.

AGRADECIMENTOS

A realização desta monografia é resultado de uma caminhada que não começou na Universidade, por isso, escolher apenas alguns para agradecer se torna uma tarefa muito difícil. Para não correr o risco de ser injusta, agradeço antes de tudo a todos que em algum momento passaram pela minha vida e contribuíram com a minha formação.

Além destes, agradeço particularmente, a algumas pessoas que participaram diretamente da construção deste trabalho:

Ao meu melhor amigo: Jesus, que me atraiu e alcançou com seu imenso amor.

À professora Nídia Sá, que me arrebatou com sua sensibilidade que a diferencia como educadora, e me inspirou a perceber os educandos surdos e suas necessidades.

À professora Desirée Begrow, por ter sido companheira e ajudadora na orientação desta monografia. Pelas contribuições teóricas, e por partilhar comigo um pouco da sua grande experiência. Agradeço também por ter me animado e empolgado durante todo o percurso desta construção.

Aos demais professores que durante este quatro anos tornaram vivo e efetivo este espaço de formação – a universidade.

Às professoras Maria Sônia, Marcele e Inalda que me ensinaram, durante os estágios, coisas que somente a experiência do cotidiano educacional pode saber.

Aos colegas, e mais que isso, aos meus queridos amigos Carla Jamille, Thábata, Tiago, Jaqueline e Alfa que trabalharam bastante comigo e marcaram para sempre a minha história.

Ao meu amado Vitor, com quem compartilhei todos os momentos difíceis e todas as vitórias. Agradeço pela paciência e companheirismo.

À minha irmã Karen, também futura Pedagoga, pelas conversas e troca de idéias. Aos meus pais que sempre me acompanham, me ajudam e me ensinam.

Tenho medo de escrever, é perigoso. Quem tentou, sabe.
Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona,
está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar...

Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras.

As palavras que digo escondem outras – quais?

Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.

Clarice Lispector, 1991

CARVALHO, Sally Pina. **A Exclusão Linguística do Educando Surdo na Escola Inclusiva**. Monografia. Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

RESUMO

Esta monografia faz um levantamento bibliográfico das produções científicas brasileiras recentes acerca das questões relacionadas à exclusão linguística que os educandos surdos experienciam no cotidiano da escola inclusiva. Sem dúvidas, a temática da inclusão e da educação inclusiva dos surdos tem estado em pauta nos discursos contemporâneos, contudo, pouco se discute as possibilidades da efetivação desta inclusão reconhecendo as diferenças linguísticas dos surdos, uma vez que estes possuem uma língua própria (Língua Brasileira de Sinais) e que se configura numa modalidade diferenciada da língua portuguesa oral. Desta forma, compreende-se aqui que um ambiente educacional adequado para as crianças surdas não é necessariamente aquele que apenas o acolhe fisicamente, mas aquele que o reconhece enquanto pertencente a uma cultura diferenciada e que faz uso legitimamente de uma língua de sinais. Para tanto, este trabalho faz um apanhado histórico de como se deu o processo de educação inclusiva a fim de tornar possível a compreensão de como está configurado no atual contexto, e discute ainda a relação existente entre a ideologia dominante em cada momento histórico e a legislação específica para a educação dos surdos, sem esquecer que em todo o tempo sobrepõe-se às reais necessidades da comunidade surda os interesses elitistas. Outra questão de suma importância que este trabalho discute é a formação dos professores das escolas inclusivas que nem sempre estão prontos para receber em suas salas de aula educandos surdos que fazem uso da língua de sinais e necessitam de toda uma abordagem pedagógica diferenciada para que se desenvolvam cognitivamente e socialmente. São muitas as questões que envolvem a diferença linguística dos surdos e sua inclusão, mas faz-se necessário que os educadores estejam atentos para essa realidade que apesar de dizer respeito fundamentalmente a uma minoria social, é de extrema importância para que se configure uma sociedade menos excludente.

Palavras-chave: exclusão linguística; escola inclusiva; educação dos surdos; diferença linguística.

CARVALHO, Sally Pina. **A Exclusão Linguística do Educando Surdo na Escola Inclusiva**. Monografia. Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

ABSTRACT

This paper is a literature review of recent Brazilian scientific production on issues related to the linguistic exclusion for the deaf students on daily life in the inclusive school. Undoubtedly, the theme of inclusion and inclusive education of the deaf has been an issue in contemporary discourses, however, a little is said about the possibilities for effective inclusion recognizing the linguistics differences of the deaf, since they have their own language (Brazilian Sign Language) and is set in a different mode of oral Portuguese. Thus, it is understood here that an appropriate educational environment for deaf children is not only the physical hosts, but one that recognizes as belonging to a different culture and making legitimate use of a sign language. Therefore, this paper presents a historical overview of how to set the process of inclusive education in order to make possible an understanding how it is configured in the current context, and discusses the relationship between the dominant ideology in each historical moment and the specific legislation for the education of the deaf, bearing in mind that at all times overlaps with the real needs of the deaf community elitist interests. Another major issue that this article discusses is the training of teachers in inclusive schools that are not always ready to receive in their classrooms, deaf students who use sign language and need a whole different pedagogical approach to develop cognitively and socially. There are many questions surrounding the linguistic differences of the deaf and their inclusion, but it is necessary that educators be aware of this reality that although it relates primarily to a social minority, it is extremely important for to set a society less exclusive.

Key-words: linguistic exclusion; inclusive school; deaf education; linguistic difference.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOF	Leitura Orofacial
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1	Fontes de pesquisa	39
Gráfico 2	Distribuição dos trabalhos pesquisados por ano de publicação	43

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	2
1.1	OBJETIVOS	3
1.1.1	OBJETIVO GERAL	3
1.1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	3
1.2	JUSTIFICATIVA	3
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	5
2.1	DISCUTINDO A INCLUSÃO LINGUÍSTICA DO SURDO	5
2.1.1	DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO	5
2.1.2	ESCOLA INCLUSIVA	9
2.2	CAMINHOS PERCORRIDOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	15
2.2.1	EDUCAÇÃO DO SURDO AO LONGO DA HISTÓRIA: UM PASSEIO PELOS PANORAMAS MUNDIAL E BRASILEIRO	15
2.2.2	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	23
2.3	ASSUMINDO A DIFERENÇA LINGUÍSTICA	29
2.3.1	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	29
2.3.2	LEGISLAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DA LIBRAS	30
3	METODOLOGIA	35
3.1	MÉTODO	35
3.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE DA BIBLIOGRAFIA BÁSICA	37
3.3	FONTES DE CONSULTA	37
3.4	TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÃO.....	38

4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	49
	APÊNDICES	53
	APÊNDICE A - Periódicos e base de dados eletrônicos que continham trabalhos que atendessem à demanda da pesquisa	54
	APÊNDICE B - Periódicos e base de dados eletrônicos nos quais não se encontrou nenhum trabalho que atendessem à demanda da pesquisa	55
	APÊNDICE C - Títulos dos livros impressos que serviram como material para a coleta de dados desta pesquisa	56
	APÊNDICE D - referências dos textos utilizados na pesquisa que foram encontrados a partir dos periódicos e bases de dados eletrônicos	58

1 INTRODUÇÃO

O estigma da surdez como doença incapacitante gerou no passado um grave problema social, onde o Estado não se responsabilizava pela educação dessas pessoas. Por décadas, a educação dos surdos permaneceu subjugada a uma ideologia determinista e castradora. A partir dos estudos e pesquisas comprovando a capacidade do desenvolvimento cognitivo, afetivo, sócio-cultural e acadêmico dos surdos, passaram a se discutir a educação como principal meio de inserí-los na sociedade e desenvolveram-se métodos que viabilizassem essa educação.

Os surdos têm uma natureza linguística diferenciada dos ouvintes. Enquanto que a maioria da sociedade brasileira ouvinte se comunica por meio da língua portuguesa oral, os surdos têm como língua natural a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Desta forma, os educandos surdos que estão dentro de uma sala de aula onde os demais colegas e professores são todos ouvintes e não conhecem e utilizam a LIBRAS, encontram-se num ambiente educacional impróprio e estranho às suas necessidades linguísticas.

A questão problema que norteará este trabalho é: As produções científicas que versam sobre a inclusão dos surdos nas escolas regulares preocupam-se especificamente com a questão da inclusão linguística destes educandos? Esta pesquisa busca investigar também se as escolas inclusivas, tal como estão configuradas no Brasil, dão conta de incluir linguisticamente o educando surdo. A partir deste questionamento suscita-se uma discussão acerca das formas mais adequadas de desenvolver a educação para as crianças surdas de forma que a exclusão linguística no universo escolar se dissolva ou ao menos seja minimizado.

Entende-se aqui, que um ambiente escolar onde a criança surda seja minimamente colocada dentro da sala de aula ao lado de outras crianças ouvintes não pode ser considerado efetivamente inclusivo. A verdadeira inclusão dos educandos surdos só ocorrerá quando a escola estiver suficientemente adaptada para atender todas as suas necessidades, especialmente no que diz respeito à sua especificidade linguística.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar a referenciação sobre a inclusão linguística do educando surdo em escola regular na literatura específica.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Verificar na literatura específica se os projetos de educação inclusiva para surdos apontam para a sua inclusão linguística;
2. Analisar como a literatura atual sobre a educação do surdo em escola regular apresenta o conceito de inclusão linguística.

1.3 JUSTIFICATIVA

Em uma sociedade tão excludente como a brasileira, torna-se imperativo discutir questões como a inclusão social dos surdos. Quando se trata de pessoas surdas, que possuem uma língua natural diferente da língua natural dos ouvintes, esta inclusão só pode ser efetivada se estiver intimamente atrelada à inclusão linguística, e para tal, faz-se necessário considerar muitos outros aspectos além do puro e simples reconhecimento da LIBRAS como meio comunicativo dos surdos.

A grande maioria das pessoas surdas ainda vive num contexto de segregação e exclusão. Muitas são as barreiras e restrições que lhes são impostas, impedindo-os de chegar ao exercício da cidadania plena, digna e participativa. Esta realidade social demanda esforços conjuntos do poder público e da sociedade em geral, no sentido de promover melhoria da qualidade de vida da comunidade surda, que apesar de minoritária, é parte integrante da sociedade e não pode, nem deve ser ignorada.

A educação tem um papel fundamental na vida do indivíduo, porém, se a criança não estiver bem acolhida, a escola pode servir como um elemento limitador

para o seu desenvolvimento. Desta forma, o presente estudo chama atenção de educadores e outros profissionais, além dos próprios familiares dos surdos, sobre a compreensão do processo de inclusão educacional e o ambiente linguístico decorrente. Pensar a questão da diferença linguística do surdo é o primeiro passo para tornar possível identificar elementos que favorecem o pleno desenvolvimento das potencialidades deste educando, contribuindo, assim, efetivamente para a redução da exclusão linguística desta criança.

Este estudo visa também conscientizar os professores das crianças surdas sobre as peculiaridades desse universo linguístico, totalmente diferente do que a cultura ouvinte está imersa, reconhecendo que a falta de preparo docente para lidar com as questões da inclusão linguística do surdo tem sido um dos elementos que corroboram para o fracasso escolar que severamente tem feito parte do histórico da maioria das crianças surdas.

Assim, este trabalho é importante porque contribui com a área de educação, a partir de uma extensa e exaustiva revisão bibliográfica acerca das dificuldades enfrentadas pelos surdos no que se refere ao processo de inclusão, e mais especificamente a sua inclusão linguística dentro da escola regular. Esta preocupação relaciona-se ao fato de que se acredita que a efetiva inclusão vai além do mero acolhimento físico, é necessário que o indivíduo que participará deste processo seja, por sua diferença, compreendido e incluído linguisticamente, e isso só ocorre a partir do reconhecimento social da sua especificidade linguística e da valorização da LIBRAS.

Desta forma, este trabalho atribui devida valorização à Língua de Sinais e incentiva que a comunidade ouvinte também se aproprie da LIBRAS, a fim de fomentar a inclusão linguística do surdo e amenizar a sua exclusão social. A real inclusão do surdo não acontecerá sem que antes a sociedade reconheça seu importante papel como propiciadora deste processo e junte esforços para que o surdo tenha seus direitos de cidadão efetivados. Para tal, este trabalho também, a partir das reflexões acerca da surdez, contribui para a conscientização da comunidade ouvinte e do seu reconhecimento como importante personagem da história dos surdos em busca da inclusão social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DISCUTINDO A INCLUSÃO LINGUÍSTICA DO SURDO

A inclusão social dos surdos é uma aspiração de muitos. Várias tentativas de efetivação desta inclusão têm sido feitas, mas, para que isto ocorra de fato, deve-se levar em consideração uma característica peculiar e fundamental: é a diferença linguística entre surdos e ouvintes. Essa premissa precisa ser o ponto de partida para qualquer projeto inclusivo, pois para o ser humano, a linguagem tem a imprescindível função de tornar possível a interação com o mundo social que o cerca.

2.1.1 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

Segundo Mantoan (1997), apesar de significados aparentemente semelhantes, e algumas vezes responsáveis por grande confusão conceitual entre os estudos acerca da educação dos surdos, existem diferenças essenciais entre os processos de integração e inclusão e é muito importante que o significado destes dois processos seja bem esclarecido.

De acordo com Werneck (1998), a integração ganhou força quando as deficiências foram concebidas como doença e por tal motivo, diagnosticadas e tratadas pela medicina com o objetivo de alcançar a reabilitação. Neste sentido, usava-se como parâmetro o que era considerado “normal” e a idéia principal era a recuperação ou aquisição de funções que levassem o indivíduo com algum tipo de deficiência a essa normalidade necessária à sua integração na sociedade. Desta forma, a integração torna-se um caminho de mão única, pois exige que a pessoa com deficiência se modifique a fim de tentar se adequar aos elevados padrões impostos pela sociedade.

A autora supracitada comenta ainda que neste seletivo e excludente processo, as pessoas com deficiência, que representam as minorias sociais, não

recebem as condições necessárias para competir com os demais (condições reais de acessibilidade) e a sociedade justifica esta exclusão pelo princípio da incapacidade, ou seja, repousa sobre os próprios deficientes a responsabilidade da sua “incapacidade” de integrar-se à sociedade. No caso dos surdos, a diferença linguística representa uma grande barreira e é um dos principais fatores que dificulta a sua efetiva socialização.

A partir do princípio de que toda sociedade é composta por indivíduos diferentes entre si e do respeito a essa diversidade, o movimento de inclusão ganhou força. Ao menos em termos conceituais, a inclusão se propõe à equidade, ou seja, mesmo diante da diversidade presente na sociedade, todos devem receber oportunidades iguais, cada um segundo sua necessidade.

Por outro lado, segundo Masini (S/D) a palavra *inclusão*, do verbo incluir (originado do latim *includere*), significa “conter em”, “compreender” ou “participar de”. De acordo com Werneck apud Vergamini (2007), a inclusão não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente, além de não significar que as limitações (ou deficiências) devam ser dissolvidas ou disfarçadas, antes, a sociedade que se diz inclusiva precisa de adaptações profundas para que as necessidades de todos, inclusive daqueles que possuem algum tipo de deficiência, sejam respeitadas e atendidas. O conceito de inclusão, portanto, traz subjacente uma inserção total e incondicional na sociedade como um todo.

Desta forma, para que uma criança seja incluída no ambiente escolar, é necessário que se sinta parte integrante do processo educativo que a instituição desenvolve, ou seja, fazer inclusão não significa apenas levar a criança, supostamente, “segregada” para dentro do espaço escolar, mas sim, oferecer condições para que ela participe ativamente do processo.

De forma genérica, o termo inclusão diz respeito a diferentes questões que envolvem os sujeitos, tanto do ponto de vista social, quanto educacional podendo portanto, ser compreendido como um processo que busca promover o compartilhar entre os grupos (que se consideram ou de fato são) segregados (de forma explícita ou não) da sociedade, ofertando inúmeros serviços e direitos tais como saúde, educação, trabalho e outros benefícios sociais e culturais.

Tornou-se comum encontrar nos discursos dos educadores e governantes do Brasil o anseio de incluir no espaço escolar aqueles que têm ficado à margem do processo educacional formal e dos bens culturais, dentre estes, as crianças surdas. Os discursos predominantes não são unânimes no que concerne ao significado de *inclusão*, no entanto, é comum entre eles uma tentativa de reduzir o processo de inclusão social à mera experiência educacional de juntar em um mesmo espaço físico alunos surdos e ouvintes.

Os sujeitos surdos possuem uma identidade linguística e cultural própria que os diferencia dos ouvintes, e esta especificidade deve ser considerada quando se busca sua inclusão. Desta forma, a inclusão social e, educacional da comunidade surda não se dará efetivamente enquanto a sociedade tentar normatizá-los segundo os padrões dos ouvintes, desconsiderando suas peculiaridades advindas da sua cultura própria e suas diferenças linguísticas. De acordo com Skliar (1998),

Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares. (SKLIAR, 1998, p.37)

Por muito tempo, com o predomínio do Oralismo, os surdos foram obrigados a absorver a linguagem oral, tão natural para os ouvintes, mas que exige um esforço imenso do surdo, visto que esta modalidade comunicativa – a fala – não lhe é espontânea. Esta inserção linguística forçosa não pode ser compreendida como inclusão, pois ao invés de se considerar as características linguísticas que são particulares à comunidade surda, dá-se importância primordial à maneira do ouvinte se comunicar, obrigando o surdo a ajustar-se ao modelo majoritário.

Os ouvintes adquirem a língua oral naturalmente, porém, no caso dos surdos este processo não se dá de forma tão simples. A surdez representa, de fato, uma diferença linguística, no entanto, reconhecer esta diferença é considerar as possibilidades e limites que os surdos tem, sem esquecer que estes fatores não impossibilitam de forma alguma, a sua capacidade de desenvolver linguagem e de comunicar-se.

Segundo Botelho (1998) no processo de inclusão dos surdos, a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula onde há alunos surdos e ouvintes, é fundamental, especialmente porque oportuniza situações do cotidiano escolar minimizando as dificuldades em função da língua (pelo menos a grosso modo). Porém, vários problemas surgem neste processo, uma destes problemas é que a grande maioria dos intérpretes de língua de sinais não domina de fato a LIBRAS e acaba utilizando o português sinalizado¹, dificultando, assim, a recepção pelo surdo na situação de conversação que ocorre dentro da sala de aula.

De acordo com Botelho (1998), por diversas razões de natureza linguística e neurológica, demonstradas em diversos estudos científicos, é impossível ao ser humano reunir em um mesmo discurso, simultaneamente, a língua oral e a língua de sinais, pois estas duas línguas diferem radicalmente no que se refere a sua estrutura organizativa. Por esta razão, mesmo que o intérprete que atua na sala de aula seja bem preparado, o educando surdo sempre terá, como receptor desta transmissão comunicativa, uma série de lacunas que o deixarão em sensível desvantagem no seu processo de aprendizagem, pois, por mais que o intérprete se esforce para transmitir integralmente o discurso do professor, esta tarefa é neurologicamente inviável.

Nota-se, portanto, que o processo de inclusão social, tanto na escola, quanto nos demais âmbitos da sociedade, é muito complexo e precisa ser analisado sob diversas perspectivas, especialmente na linguística. Certamente que esta inclusão não acontecerá de uma hora para outra, mas cabe aos pesquisadores e profissionais da educação suscitar o despertar na sociedade, para que gradativamente ocorram mudanças conceituais e práticas no que diz respeito à efetiva inclusão dos surdos.

¹ Segundo o Relatório Técnico do PROLIBRAS (BRASIL, 2007), a profissão de tradutor/intérprete em língua de sinais ainda não está regulamentada no Brasil, por isso, muitos profissionais atuam como tal sem o devido preparo específico e/ou qualificação. Buscando suprir esta lacuna, existe desde 2006 o PROLIBRAS que é um programa promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior – IES, que tem por objetivo viabilizar a certificação de proficiência em LIBRAS e proficiência em tradução de LIBRAS, para usuários de LIBRAS surdos ou ouvintes, por meio de um exame nacional. Este Programa é desenvolvido em parceria entre o Ministério da Educação, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e a Universidade Federal de Santa Catarina.

2.1.2 ESCOLA INCLUSIVA

A história da inclusão educacional dos surdos no Brasil tem sido marcada pelo fracasso escolar consequente da não efetivação da educação no ambiente escolar destes educandos. Contudo, a educação em escolas especiais (modelo anterior ao existente no momento²) focava seus esforços na tentativa de reabilitar ou desenvolver a fala dos surdos, o que também não atendia às necessidades dos mesmos.

Daí surgem vários questionamentos, dentre os quais coloco: Como começou o processo de inclusão de deficientes nas escolas regulares no Brasil? Qual foi o marco para este início? Sabe-se que a (UNESCO, 1994), que foi uma proposta de instauração de uma política inclusiva a ser adotada pela maioria dos países e inspiradora na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), influenciou não apenas o Brasil, mas também outros países neste processo de revisão da sociedade em função das diferenças a partir do entendimento de uma escola para todos.

De acordo com Strobel (2006), o artigo 21 da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) menciona a especificidade linguística vivida pelos surdos e fomenta, a partir disso, a inserção em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. A grande questão é que no cotidiano educacional dos surdos brasileiros essa ressalva não tem sido de fato respeitada e os educandos surdos têm sido tratados nas escolas regulares como os demais educandos ouvintes, o que significa potencial desvantagem uma vez que efetivamente não são iguais e possuem estruturas organizativas diferenciadas dos educandos ouvintes.

² Assim como na Europa, as primeiras escolas especiais brasileiras eram voltadas para o atendimento das pessoas surdas e cegas e reproduziam os modelos europeus. Inicialmente, a maioria desses institutos era particular e ofereciam abrigo e proteção no sistema de internato, com acentuado caráter assistencialista. Existiam também algumas iniciativas oficiais, porém não foram suficientes para atender o número de pessoas que necessitavam deste serviço. Lentamente a educação especial no Brasil foi ganhando amplitude, a partir da criação de novos institutos particulares. Os serviços públicos eram prestados através das classes especiais nas escolas regulares. Em 1957, a educação especial foi assumida pelo Governo Federal, e a legislação educacional passou a garantir o direito à educação das pessoas deficientes dentro do sistema geral de ensino, visando a sua integração. Nos anos 1960 e 1970, por causa do crescente número de instituições filantrópicas que vinham sendo criadas, o Governo transferiu a responsabilidade da educação dos deficientes para as ONGs. (BUENO, 1993)

Os alunos surdos que antes eram excluídos do universo educacional, por consequência da compreensão de que estes não possuíam inteligência, continuam mesmo com essas mudanças (inclusive legais) destituídos do direito ao uso efetivo da sua língua materna no ambiente educacional no qual estão inseridos. A prática demonstra que, apesar da proposta de escola para todos, o Brasil ainda está a largos passos do que realmente seria uma educação inclusiva, isso porque os surdos, mesmo estando fisicamente inseridos numa escola regular, não tem sido acolhidos linguisticamente, e este é um fator limitante no seu processo educativo.

Um dos argumentos fundantes da escola inclusiva é o comprometimento do sistema oficial com a educação para todos. Visando fortalecer este discurso e o respeito às diferenças, a escola regular tem aberto suas portas para os educandos surdos, porém, na prática, têm perpetuado as mesmas condições precárias que sequer atendem às demandas dos educandos ditos normais, menos ainda para as crianças com necessidades educativas especiais³.

Incluir surdos em salas de aula regulares inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita a consolidação linguística dos alunos surdos. Não se trata de apenas aceitar a língua de sinais, mas de viabilizá-la, pois todo trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo tem que considerar a aquisição de uma primeira língua natural (este é o eixo fundamental do “bilinguismo”, tal como o defendemos). (SÁ, 2006, p. 87)

Bueno (2001), ao analisar o texto elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial (1994) afirma que a inclusão educacional consiste no reconhecimento das mais variadas diferenças expressas pelas crianças com necessidades educacionais especiais sendo incorporados ao ensino regular. O mesmo autor destaca a necessidade de modificações nas escolas para que elas tornem-se aptas à promoção de uma educação de alta qualidade, compreendendo que diante da diversidade existente neste contexto, a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de exigir que esta se adapte ao ritmo do processo educacional.

³ Este é o termo utilizado pela Declaração de Salamanca para referir-se aos educandos surdos ou com outras deficiências.

Em uma sociedade tão complexa e diversificada como a brasileira, faz-se necessário que ocorram mudanças significativas no âmbito educacional no que concerne a uma metodologia que dê conta de realmente incluir o surdo. Para que a educação inclusiva tenha legitimidade, os surdos precisam de um espaço escolar que lhes proporcione liberdade para interagir culturalmente.

As crianças surdas precisam ter o corpo mais livre durante as aulas, para a vivência da comunicação e sua empregabilidade à Língua de Sinais. Além disso, ela precisa visualizar seu interlocutor, tendo a luz incidindo sobre o rosto do mesmo, para poder captar a mensagem em emissão, seja ela oral ou em Língua de Sinais. A consciência do professor em relação à importância do corpo na aprendizagem da criança surda é fundamental para que ele compreenda a relação da corporeidade e sua ação contínua no contexto linguístico e sociocultural dos surdos. (ZYCH, 2003. p. 122)

A escola inclusiva, tal como se configura atualmente, exige que o aluno surdo seja oralizado, pois nem os professores, nem os colegas estão preparados para comunicar-se com ele a partir do uso da LIBRAS. Esta suposta inclusão tem trazido inúmeras consequências para o desenvolvimento educacional dos surdos.

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; escolas especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998)

Desta maneira, se percebe que a pressão que o surdo sofre para igualar-se aos ouvintes é muito grande, o que gera alguns poucos grupos de resistência que entre tantas lutas, busca evitar o rótulo de deficiência e toda a carga negativa incidente. Nota-se ainda assim, que mesmo os surdos oralizados, e que estão na escola regular, não conseguem compreender e reproduzir a língua oral e isso ocorre porque a língua portuguesa não é a língua natural dos surdos, exigindo assim uma situação de ensino e treinamento específicos a fim de reconhecer algumas palavras da língua. É importante frisar que realizar a leitura orofacial (LOF) é uma habilidade que pode ser desenvolvida, mas que nem sempre é fácil para todas as pessoas.

Inserir a criança surda num ambiente educacional onde todos utilizam uma língua que não é a sua língua natural – a Língua Portuguesa – é deslocá-lo da sua identidade surda, em busca de uma identidade ouvinte, e ignorar a importância do contato do surdo com a comunidade surda e com a Língua de Sinais, sendo estes fundamentais para o seu desenvolvimento pleno na constituição de sua identidade e socialização.

De acordo com Morey (1999 apud BEGROW, 2006, p. 113), a identidade pode ser compreendida como “um conjunto de qualidades, características, vivências e situações do meio social que permitem a um sujeito diferenciar um indivíduo em particular ou a um grupo social determinado”. Begrow (2006) afirma ainda que a identidade do sujeito se constitui pelo contato que tem com o outro, e por como é falado pelo outro, ou seja, o meio social diz quem é cada indivíduo. Sendo assim,

(...) a identidade não é inata e pode ser entendida como um forma socio-histórica de individualidade. O contexto social fornece as condições para os mais variados modos e alternativas de identidade. O termo identidade pode, então, ser utilizado para expressar, de certa forma, uma singularidade na relação com outros homens. (LAURENTI e BARROS, 2000, p.4 apud BEGROW, 2006, p.111.)

Perlin (1998. p. 52) critica a influência do poder ouvintista que prejudica a construção da identidade surda: “As identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas, face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma negação da representação da identidade surda.”

Se por anos na educação a oralização foi vista como um dos fatores que proporciona a integração dos surdos na comunidade ouvinte, a maior demonstração de que esta integração não aconteceu foi a manutenção e a propagação de associações de surdos. Em contraponto aos surdos oralizados, diversas experiências educacionais específicas demonstram que os surdos bilíngues que têm a LIBRAS como primeira língua adquirem mais possibilidade de desenvolver-se culturalmente, assim como desenvolver sua identidade surda porque sentem-se familiarizados com seus semelhantes e com o ambiente linguístico que o cerca, promovendo e facilitando seu desenvolvimento e sua integração social como um todo.

De acordo com Goffman (1988), a identidade surda, assim como as demais identidades, se expressa pela necessidade de estar entre seus pares, de construir uma identidade baseada no contato com semelhantes. Os surdos ao longo da história têm conseguido formar uma comunidade própria, dentro da sociedade ouvinte, com uma língua própria e traços culturais específicos.

Outro obstáculo que a educação inclusiva tem enfrentado na tentativa de incluir verdadeiramente o educando surdo é a falta de professores preparados e que tenham domínio da LIBRAS, a falta de professores surdos e a ausência de intérpretes com formação na área de educação. Não adianta estabelecer leis e normas, se o professor que é parte tão significativa no processo educativo, não se sentir a vontade para fazê-lo. O trabalho docente é uma ação de extrema complexidade, e estabelecer metas para o seu aperfeiçoamento é um passo muito importante no percurso que leva à inclusão educacional dos surdos.

Segundo Freire (2000) o educador deve ter uma postura crítica equilibrada, fazendo reflexões sobre a sua ação docente e como pode transformá-la para aproximar da realidade do educando, contudo, esta ação é cercada de dúvidas e inquietações que devem ser consideradas no momento em que se busca constituir uma nova perspectiva educacional.

A inclusão do aluno surdo no ensino regular depende, dentre outros fatores, diretamente da cooperação de toda a comunidade escolar. Para tal, faz-se necessário que os profissionais envolvidos se adequem metodologicamente para receber o educando surdo, criando-lhe alternativas que o façam ingressar e permanecer no ambiente escolar de forma participativa e efetiva.

Segundo Strobel (2006) a premissa básica da escola inclusiva é que os educandos aprendam juntos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, e para tal, as escolas devem adequar-se a todos os alunos, seja qual for a sua condição física, social, emocional ou linguística.

A escola inclusiva, portanto, deve levar em consideração a ampla diversidade das características e necessidades dos seus alunos, e isso não se limita aos educandos surdos ou com algum tipo de deficiência, mas também os educandos “normais”, pois cada indivíduo tem particularidades na maneira e ritmo de aprender,

e a escola que se foca não apenas no conteúdo, mas primordialmente na aprendizagem, deve levar este fator em consideração.

2.2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A forma como os surdos foram socialmente vistos e reconhecidos, assim como a sua aceitação enquanto pessoas que possuem uma cultura própria, se modificou muito ao longo dos anos. Algumas eram vezes vistos como seres irracionais, outras identificados como pessoas que precisavam aprender com urgência a língua majoritária e ainda em alguns momentos respeitados enquanto grupo constituinte de uma cultura e uma identidade própria. Toda esta diversidade de paradigmas em relação aos surdos constituiu uma história marcada por lutas e inquietações, e esta história é de fundamental importância para que se entenda como se configura esta realidade atualmente.

Deposita-se na educação escolar inclusiva a esperança de que por meio da socialização entre educandos surdos e ouvintes, as crianças surdas possam apreender uma língua. Na maior parte dos casos, os surdos chegam a adolescência ou até mesmo a idade adulta sem ter uma identificação linguística – nem usam a LIBRAS, pois não lhe foi permitido o acesso a ela, nem o Português oralizado da maioria.

Cabe, portanto, à escola o difícil papel de assegurar que os surdos mergulhem no universo multilíngue da oralidade e da escrita, e aí cada abordagem pedagógica para a educação dos surdos vê essa questão sob uma ótica própria e se utiliza de métodos particulares para efetivar sua finalidade.

2.2.1 EDUCAÇÃO DO SURDO AO LONGO DA HISTÓRIA: UM PASSEIO PELOS PANORAMAS MUNDIAL E BRASILEIRO

Segundo Beyer (2005), os surdos enfrentaram durante toda a história, grandes dificuldades na tentativa de afirmar socialmente sua língua, sua identidade e sua cultura. Nas sociedades primitivas, as pessoas deficientes, ou “diferentes”, não eram vistas como seres humanos, e sim como seres desqualificados e inferiores, que impediam o desenvolvimento de toda a comunidade.

Na antiguidade, muitas sociedades, dentre estas a grega e a romana, não consideravam os surdos como seres humanos, pois, segundo uma idéia muito difundida de Aristóteles, a linguagem era o que dava condição de ser humano ao indivíduo. Por este motivo, os surdos eram excluídos e a sociedade os via como seres sem capacidade de raciocinar. Para estas sociedades, a linguagem não se desenvolveria sem a fala, e esta, por sua vez, não se desenvolve sem a audição. Este argumento só se aplicava aos que nasciam surdos, pois os que perdiam a audição após ter adquirido a fala não entravam nessa categorização.

Nestas sociedades, acreditava-se que os surdos não tinham possibilidade de desenvolver suas faculdades intelectuais. Como consequência disso, os surdos que não possuíam fala eram privados de todos os direitos legais e muitas vezes condenados à morte. A estes surdos não era permitido fazer testamento e todos os seus negócios ou bens deveriam ser administrados por um representante ouvinte. Além disso, até o século XII, os surdos não podiam se casar. Ao surdo também não se atribuía o direito à palavra, assim como qualquer outro cidadão o tem. A Igreja Católica, até a Idade Média considerava que os surdos não possuíam alma, uma vez que eram incapazes de proferir os sacramentos. No final da Idade Média começou o embrionário caminho para a educação do surdo, porém, ainda na haviam escolas especializadas para surdos.

Segundo Soares (1999), no século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano foi o pioneiro na tentativa de romper com a visão de que os surdos eram incapazes de aprender e reconheceu publicamente suas habilidades em raciocinar, entendendo que a escrita poderia representar os sons da fala ou idéias do pensamento, desta maneira, a surdez não seria um obstáculo para a aquisição do conhecimento. Cardano concluiu, após seus estudos, que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Silva (2006), apesar da relevância dos resultados de Cardano para a educação dos surdos, seus estudos tiveram pouca repercussão, pois, nessa época, se destinava apenas aos filhos de ricos e nobres. Essa elitização na educação dos surdos ocorria porque era necessário que os filhos mais velhos das famílias abastadas fossem capazes de administrar os bens materiais da família, ou, caso contrário, este patrimônio deveria ser entregue à Igreja Católica. Por esta

razão, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, foi o primeiro professor a se dedicar à educação dos surdos na corte espanhola. As famílias ricas entregavam seus filhos surdos Ponce de León, a fim de que estes aprendessem a falar e garantissem a manutenção dos bens da família.

Os surdos que não pertenciam a famílias nobres permaneciam à margem da sociedade, em situações de verdadeira miséria e no isolamento social além de não terem nenhum tipo de acesso à educação. Estes surdos, junto com um ouvinte, o abade L'Epée, fizeram uma série de mobilizações a favor da educação dos surdos, e como consequência desse movimento social criou-se, em 1760, a primeira escola pública para surdos, em Paris. Esse fato foi determinante no processo de construção e de expansão da organização política, social e educacional dos surdos no continente europeu e em diversos países do continente americano.

A partir do Renascimento (final do século XIII e meados do século XVII), a deficiência passou a ser analisada sob a perspectiva médico-científica. Segundo Strobel (2006), o século XVII foi marcado por uma série de debates sobre a integração social dos surdos. A partir disso, começaram a surgir na Europa os primeiros trabalhos no sentido de educar a criança surda, e integrá-la à sociedade. Alguns professores dedicaram-se à educação dos surdos, porém esses divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino dos surdos. Uns acreditavam que o ensino deveria priorizar a língua falada (Método Oral Puro) e outros que utilizavam a língua de sinais - já conhecida pelos alunos - e o ensino da fala (Método Combinado).

De acordo com Silva (2006), a concepção médica da surdez manifestou-se na educação a partir do médico holandês Johann K. Amman. Visando interesses religiosos, através da educação dos surdos, Amman buscava a articulação das palavras através de procedimentos de leitura labial com o uso do espelho, para que seus alunos imitassem mecanicamente os movimentos da língua falada. Isso é o que Sánchez (1990 apud Silva, 2006) denomina de pedagogia corretiva.

A educação de surdos, partindo da concepção médica, adota como principal expectativa transformar o surdo em ouvinte por meio da cura de seu déficit biológico. Como consequência desta concepção de surdez, as escolas foram se tornando salas de tratamento, e as estratégias pedagógicas passaram a ser terapêuticas. Os professores surdos foram totalmente excluídos deste processo educativo, dando

lugar exclusivamente aos profissionais ouvintes e ao invés de trabalhos educacionais coletivos, o atendimento aos surdos passou a ser feito no modelo de terapia individual.

Segundo Silva (2006) O Congresso de Milão, realizado no ano de 1880, reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua grande maioria ouvintes, com o objetivo de discutir e analisar questões concernentes à educação de surdos. Neste encontro, os maiores interessados, os surdos, não tinham direito ao voto, e por determinação da maioria ouvinte, a língua oral passou a constituir o único objetivo do ensino. Decretou-se assim, que a educação dos surdos deveria utilizar exclusivamente o método oral puro e o uso da língua de sinais foi definitivamente banido. Esta perspectiva educacional forçava os surdos a imitar a forma de comunicação dos ouvintes o que simbolizava uma perda enorme para a cultura e a identidade surda.

Da mesma forma que os surdos foram vistos mundialmente e sofreram com a exclusão consequente do preconceito social e linguístico a que foram submetidos, também no Brasil, pois de acordo com Strobel (2006), a educação de surdos teve fortes influências das metodologias oralistas que surgiram nos séculos XVI, XVII e XIX. Com o avanço dos estudos de medicina sobre a surdez, os sujeitos passaram a ser categorizados em graus de surdez, e eram vistos como doentes e deficientes. O fato destes terem dificuldade para ouvir e falar por causa da surdez, reforçou esta representação.

No século XIX, o atendimento aos surdos no Brasil era predominantemente filantrópico e assistencialista. Os surdos eram entregues pelas famílias às instituições e asilos, em regime de internato até que estivessem aptos para retornar para o convívio familiar, fato este que, só acontecia no início da idade adulta.

Segundo Poker (S/D), a educação das pessoas surdas teve início no Brasil, de fato, em 1857, com a fundação da primeira escola especial no Rio de Janeiro denominada Imperial Instituto de Surdos Mudos, por um professor surdo francês, Ernest Huet, com o apoio de D. Pedro II, e que hoje tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). De acordo com Rocha (1997) evidenciam-se na história do INES diferentes formas de ensinar, assim como mudanças na nomenclatura da instituição que apontam para uma dinâmica de conceitos que sustentam as práticas por ela desenvolvidas ao longo dos anos.

Conforme Rocha (1997) afirma em seu histórico sobre o INES, um ano antes da fundação do Instituto, Huet apresentou um programa de ensino que englobava entre suas disciplinas a de Linguagem Articulada e a de Leitura sobre os Lábios. O Instituto foi fundado, então, com a definição de que seria desenvolvido o ensino da linguagem oral aos que tinham aptidão, e a leitura labial somente para os que tivessem resíduo auditivo. Estas duas disciplinas foram excluídas do currículo do Instituto em 1867, quando foi modificado o quadro de funcionários, e surgiram novas disciplinas, tais como: Leitura, Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geografia Elementar, Elementos da História, Português, Francês e Contabilidade.

Em 1873, houve o retorno da disciplina Leitura sobre os Lábios e a criação do professor repetidor⁴. Neste momento, o ensino do Instituto estava voltado para a área profissional. Entre 1897 e 1898, o professor Cândido Jucá assumiu a disciplina de Linguagem Articulada no Instituto e deu grande ênfase ao Oralismo, proposta pedagógica adotada pelo Instituto neste momento. Segundo Rocha (1997), em 1901 ocorreu uma volta ao regulamento de 1873, no qual, a Linguagem Articulada e a Leitura dos Lábios eram concedidas aos alunos aptos, e esta medida foi considerada pelo Instituto como um ganho.

Em 1911, com base no artigo 9 do decreto 9198, ocorreram mudanças no ensino e o método oral puro foi adotado em todas as disciplinas. Segundo Goldfeld (1997), neste ano o INES, seguindo a tendência mundial, passou a adotar a abordagem oralista, apesar da forte resistência dos alunos surdos que continuavam a utilizar de forma proibida a língua de sinais nos corredores e pátios da escola. Depois de muita resistência por parte dos educandos surdos em relação à utilização do oralismo, estes estudantes foram discretamente dando início a um processo de sistematização da língua de sinais no Brasil. Em 1913, o professor regente de Linguagem Articulada, Manoel Dantas Sobrinho, apresentou um novo quadro de disciplina que englobava: Gramática Imitativa e Progressiva, Leitura Sintética dos Lábios, Educação do Tato, Preparo dos Órgãos Respiratórios, Preparo dos Órgãos

⁴ O professor repetidor, dentre outras tarefas, assistia e repetia as lições do professor. Havia no Instituto um repetidor para cada disciplina. Aos repetidores da Linguagem Articulada cabia a tarefa de desmutização dos alunos, ou seja, desenvolver a fala dos educandos. (ROCHA, 1997)

de Articulação da Palavra e Desmutização. Este elenco de disciplinas demonstra claramente que oralidade ainda direcionava todo o ensino no Instituto.

De acordo com Rocha (1997), após três anos de utilização do Método Oral Puro, o Dr. Custódio enviou um relatório ao governo, demonstrando que 60% dos alunos do Instituto não chegaram a um nível satisfatório. E em 1921, dois decretos acabaram com a disciplina de Linguagem Articulada e com a vaga de professor repetidor. A partir de 1925 o ensino no Instituto passou a ter dimensões de profissionalização e de ensino da escrita. Em 1930, Getúlio Vargas nomeou como diretor do Instituto o médico otologista Dr. Armando Lacerda. Durante esta gestão, o plano pedagógico contemplava dois departamentos: o oral e o silencioso, sendo que o segundo compreendia a linguagem escrita e tentava substituir as mímicas⁵.

Segundo Rocha (1997), as mudanças no quadro de disciplinas e a abertura e fechamento de vagas para professores em determinadas áreas, o vai e vem da oralização e as diversas tentativas na metodologia de ensino no Instituto demonstram as incertezas que marcaram a história da surdez no Brasil. A história do Instituto evidencia que houveram diversas tendências pedagógicas ao longo destes 75 anos: a da oralização dos chamados surdos-mudos e consequentes tentativas de desmutização; a do ensino através da escrita, negando a oralização e concentrando esforços em uma educação não tão focada na questão da surdez; e também a da profissionalização do sujeito surdo.

De acordo com Kozlowski (2002), o INES em 1999 iniciou um processo de revisão da sua proposta pedagógica. Iniciou-se neste mesmo ano, um curso oferecido a todos os professores do INES, com o objetivo de estudar o modelo educacional Bilingue e nivelar todos os profissionais da instituição quanto ao conhecimento do Bilinguismo para surdos. Em 2000, após a conclusão deste curso, deu-se início à consultoria sob a responsabilidade da Professora Dra Lorena Kozlowski, com o objetivo de implantar no INES o modelo educacional Bilingue onde a L2 seria a Língua oral/escrita.

O INES atualmente reconhece a importância da língua oral na comunidade ouvinte, mas entende também a relevância da LIBRAS para a comunidade surda.

⁵ A língua de sinais, apesar de pouco discutida, esteve presente em 1930, quando o Dr. Armando tentou substituir a “mímica” pela datilologia, por meio do departamento silencioso. Os sinais eram chamados de “mímicas” e definia-se como meio de comunicação espontâneo dos surdos. (ROCHA,1997)

Portanto, o Instituto considera o Bilinguismo como uma abordagem educacional que pode trazer bons resultados para a inclusão linguística e social do surdo. Segundo Sánchez (1999 apud SILVA, 2006), os surdos estão constantemente rodeados por duas línguas (a LIBRAS e o Português), ou seja, vivem numa constante situação bilíngue, e isso justifica a ênfase que o INES atribui à necessidade de que estes aprendam a LIBRAS como L1 e o Português como L2.

A Proposta Bilíngue não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar. Esta proposta leva em consideração as características dos próprios surdos, incluindo a opinião dos surdos adultos com relação ao processo educacional da criança surda (Kozlowski, 1998).

O INES atua sob a perspectiva de que a participação ativa de adultos surdos (professores e outros profissionais) na educação da criança surda é de fundamental importância, pois eles ensinarão com mais naturalidade a LIBRAS (língua materna) e as peculiaridades da sua cultura favorecendo o processo de aquisição natural da língua. Isto proporcionará à criança surda o acesso aos processos que lhe permitirão desenvolver-se linguística e cognitivamente. Este contato entre professor e educandos surdos no processo de aprendizagem da LIBRAS transmite à criança toda a base linguística necessária para a aquisição de outras línguas.

O INES atende atualmente em seu Colégio de Aplicação, cerca de 600 educandos, da Educação Infantil até o Ensino Médio. O ensino profissionalizante e os estágios remunerados ajudam a inserir o surdo no mercado de trabalho. O Instituto também apóia o ensino e a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa surda e presta atendimento à comunidade e aos alunos surdos nas áreas de Fonoaudiologia, Psicologia e Assistência Social. O INES é mantido pelo Governo Federal.

O século XX destaca-se pela preocupação em resgatar os surdos do anonimato e trazê-los ao convívio social, e a partir disso, começaram a ser reconhecidos como sujeitos com direitos, que mereceriam a atenção das instituições educacionais organizadas. Daí surgiram algumas campanhas de prevenção e identificação da surdez. Muitos sujeitos surdos foram avaliados e encaminhados a classes especiais em escolas públicas e foram criadas instituições de reabilitação

particulares, o que caracterizava e reforçava a visão médico-curativa na atenção dispensada a estes alunos.

Neste momento histórico, a educação de surdos no Brasil caracterizou-se pelo predomínio de modelos clínicos. A ênfase maior estava na reabilitação, ao invés dos objetivos educacionais. Muitos métodos oralistas ainda persistiam, geralmente estrangeiros, buscando estratégias de ensino que pudessem fazer os surdos falar e ouvir por meio de aparelhos. Houve, então, grande incentivo para que os órgãos governamentais financiassem a aquisição de equipamentos que pudessem potencializar os restos auditivos. Do mesmo modo, surgiram também projetos de formação de professores leigos que atuavam sob uma proposta educacional direcionada somente para a reabilitação de fala aos sujeitos surdos.

Apesar de muito já se ter avançado no que diz respeito à educação dos surdos, ainda se mantém um quadro de fracasso escolar dos educandos surdos. Em muitos casos os surdos são vistos como pessoas doentes ou deficientes, e, portanto, incapazes de acompanhar conteúdos escolares mais complexos. O Brasil conta hoje com várias classes especiais, salas de recursos (espaços educacionais para surdos dentro de escolas regulares) que pretendem garantir o atendimento de alunos surdos.

Segundo Quadros (2006), os surdos no Brasil se mobilizaram para resistir à tirania do poder que tentou impedir a sinalização por meio de associações e estratégias de interação social e linguística (festas, jogos, campeonatos). Desta forma, a cultura surda foi se fortalecendo, mesmo com todas as proibições oficiais, especialmente no contexto escolar.

De acordo com Sacks (1998) um fato muito significativo para a história dos surdos no Brasil e no mundo foi o reconhecimento da Língua Sinais por William Stokoe, um linguista que deu atenção e estudou com profundidade a língua de sinais, no ano de 1965. Antes disso, a Língua de Sinais era vista apenas como uma pantomima, mas a partir dos seus estudos, a LIBRAS e as demais línguas de sinais passaram a ser consideradas como sistemas linguísticos legítimos. Desde Stokoe, entende-se que as Línguas de Sinais atendem a todos os critérios necessários para seu reconhecimento como língua.

O reconhecimento de uma identidade surda, assim como uma cultura surda e suas características linguísticas específicas significou um importante avanço em relação à educação dos surdos no Brasil. No entanto, a história educacional dos surdos ainda é permeada por uma série de estigmas que precisam ser discutidos e problematizados a fim de tentar amenizar as lacunas que resultaram dessa educação tão fragilizada.

2.2.2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os conhecimentos sobre a história da educação dos surdos acima discutidos relacionam-se intimamente com as filosofias e métodos educacionais adotados e expressam o comprometimento linguístico da sociedade, em determinados tempos históricos. A história serve de suporte para que seja feita uma análise crítica das consequências de cada filosofia ou método de ensino no desenvolvimento das crianças surdas, tornando possível a contextualização das práticas atuais.

A educação da criança surda é um direito e faz parte da sua condição como cidadão. Tanto para os surdos, como para os ouvintes, o pleno desenvolvimento das capacidades linguísticas, emocionais e sociais é uma condição imprescindível para o seu desenvolvimento como pessoa. A metodologia adotada, ou, a abordagem pedagógica utilizada pela instituição de ensino a qual o educando surdo está inserido, é um fato de fundamental relevância e deve ser criteriosamente analisada, a fim de proporcionar a este estudante as condições necessárias para o seu efetivo desenvolvimento educacional e linguístico.

De acordo com Poker (S/D), no decorrer dos séculos surgiram uma série de abordagens e métodos para a educação dos educandos surdos. A maioria fundamenta-se em substituir a ausência da audição por um dos outros sentidos. Apesar das diferentes opiniões que dividem a educação dos surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes: o Oralismo, a Comunicação Total, e o Bilinguismo.

Segundo Goldfeld (1997), o Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva e visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes. Segundo Schneider (2002),

com o Congresso Internacional de Milão, no fim do século XIX, o Oralismo atingiu sua valorização como o meio mais adequado de ensino para surdos.

De acordo com Goldfeld (1997), “a noção de linguagem, para vários profissionais desta filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa se oralizar”. O principal objetivo do Oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

Nessa perspectiva de ensino a aprendizagem do Português oralizado é o ponto central. Para que a aprendizagem do Português oralizado se desenvolva, faz-se necessário o uso de algumas técnicas, tais como: Treinamento auditivo: estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação dos ruídos, sons ambientais e sons da fala; Desenvolvimento da fala: exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação (lábios, mandíbula e língua); e leitura labial: treino para identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor.

De acordo com Poker (S/D) os defensores do Oralismo como abordagem pedagógica afirmam que um resultado satisfatório depende diretamente de alguns fatores, dentre os quais se destacam:

- O envolvimento e dedicação das pessoas que convivem com a criança no trabalho de reabilitação – familiares e profissionais especializados como fonoaudiólogo e pedagogo especializado;
- Começar o processo de reabilitação o mais cedo possível, ou seja, assim que a criança nascer ou quando descobrir a deficiência;
- Restringir a criança surda a qualquer meio de comunicação que não seja a modalidade oral, pois, segundo estes, o uso da língua de sinais tornará impossível o desenvolvimento de hábitos orais corretos;
- Utilização de equipamentos especializados como o aparelho de amplificação sonora individual.

Vygotsky (1982) convicto da importância da fala para o desenvolvimento do ser humano defende num primeiro momento, a oralização como meta central para o ensino dos surdos, embora admita o uso da mímica fora da escola. Vygotsky

acredita que a mímica seria espontaneamente descartada pelos surdos quando a fala fosse desenvolvida.

Posteriormente, Vygotsky (1991) desloca da fala a meta central, compreendendo que a fala por simples imitação perde a sua vitalidade e transforma-se numa língua morta porque não tem significado real para o falante. Vygotsky (1991) passa a valorizar o uso da mímica e da linguagem escrita como aliados no processo educativo das crianças surdas. Nessa nova perspectiva, Vygotsky defende que a linguagem não depende necessariamente do som, mas de qualquer tipo de signo que possa exercer papel correspondente ao da fala.

Essa visão é considerada avançada para a época (entre os anos 1920 e 1930), uma vez que os estudos sobre a Língua de Sinais só são realizadas a partir da década de 60. Só depois de décadas de trabalho educacional com pouca aprendizagem pelo surdo e da divulgação de estudos sobre a Língua de Sinais, ocorre uma mudança no enfoque educacional.

A abordagem educacional da Comunicação Total teve sua origem em 1968 e tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes defendendo a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação. A Comunicação Total é uma modalidade de comunicação que privilegia qualquer forma e uso de recursos linguísticos, sejam eles: linguagem oral, gestual, visual ou qualquer outra forma que possa sistematizar e concretizar a comunicação com as pessoas surdas. Assim, esta abordagem pedagógica pode ser definida como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas surdas.

A Comunicação Total é uma filosofia educacional de proposta flexível do uso de meios de comunicação oral e gestual. A Comunicação Total é incorporada, em diferentes lugares, em versões muito variadas, caracterizando-se basicamente pela aceitação de vários recursos comunicativos, com a finalidade de ensinar a língua majoritária e promover a comunicação. A Comunicação Total em oposição ao Oralismo acredita que somente o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda. (GOLDFELD, 1997)

Marchesi (1987) discorda que a Comunicação Total se oponha ao Oralismo, mas defende que a abordagem da Comunicação Total tem o papel de complementar

as lacunas deixadas pelo Oralismo. Os adeptos da Comunicação Total consideram a língua oral como um código imprescindível para a incorporação do surdo à vida social e cultural, mas acreditam que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser esquecidos por causa da aprendizagem da língua oral.

Segundo Ciccone (1990), existe uma diferença básica entre a forma em que os defensores da Comunicação Total concebem o surdo e a forma como estes são concebidos pelos oralistas: na Comunicação Total, o surdo não é visto apenas como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, como ocorre no Oralismo, mas é visto como uma pessoa, cuja surdez significará uma marca constantemente que repercutirá nas suas relações sociais e no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

No Brasil a Comunicação Total caracterizou-se pela adição dos sinais da LIBRAS em complemento à Língua Portuguesa o que resulta no Português Sinalizado. Para Brito (1993), com a Comunicação Total a intenção de reconhecimento das línguas de sinais é eliminada, porque além de artificializar a comunicação, perdem-se de vista as implicações sociais da surdez, reduzindo o uso de sinais ao papel de um recurso de ensino que apóia a fala.

Para Marchesi (1987), os procedimentos da Comunicação Total serviram mais aos pais e professores ouvintes que aos alunos surdos. A partir de discussões dessa natureza, surgiu uma orientação educacional que considera a Língua de Sinais na sua forma genuína, o Bilinguismo.

Segundo Sá (1997), o Bilinguismo é uma proposta de ensino que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Moura (1993) defende que no Bilinguismo a criança deve ter o acesso às duas línguas (no caso do Brasil, Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade oral) o mais precocemente possível.

O Bilinguismo parte do princípio de que o surdo deve adquirir como sua primeira língua, a língua de sinais, a partir da convivência com os demais integrantes da comunidade surda, facilitando assim seu reconhecimento e identificação com esta comunidade e com a cultura surda. Para Brito (1993), na abordagem bilíngue, o ensino do Português deve ser ministrado aos surdos da mesma maneira que as línguas estrangeiras são ensinadas aos ouvintes. Assim, em primeiro lugar devem

ser proporcionadas todas as experiências linguísticas na língua natural dos surdos (LIBRAS), e depois de sedimentada a linguagem nas crianças, ensina-se a língua majoritária da comunidade ouvinte (Português) como segunda língua que pode ocorrer em modalidade oral e/ou escrita.

Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta pedagógica usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A escola deve ser uma representação do que acontece na vida social do surdo, com ênfase, sobretudo no oferecimento de uma linguagem que lhe proporcione realizações em todos os aspectos da vida. De acordo com Goldfeld (1997), o pressuposto básico do Bilinguismo é ter domínio de duas línguas. Porém, no caso específico dos surdos, a Língua de Sinais deve ser respeitada como a sua língua natural.

Apesar de ser uma abordagem já bem difundida mundialmente nas últimas décadas, no caso do Brasil, o Bilinguismo se configura como uma proposta nova e é defendida por linguistas voltados para o estudo da Língua de Sinais. A aquisição da LIBRAS pelo professor ouvinte oferece-lhe melhores condições de comunicar de maneira satisfatória com seu aluno surdo. Para que a criança surda se desenvolva educacionalmente é necessário que tenha na sua escola professores participativos e motivados a aprender e tornar fluente a comunicação, mesmo existindo distinções linguísticas entre eles (professor/educando surdo).

O reconhecimento dos surdos enquanto pertencentes a uma comunidade linguística própria está inserido dentro de um conceito mais geral de Bilinguismo que é determinado pela situação sócio-cultural da comunidade surda como parte do processo educativo. O Bilinguismo para surdos propõe-se a ultrapassar a fronteira linguística e deve ser pensada em termos dos fins educativos não só como a aprendizagem de línguas paralelas (a LIBRAS e a Língua Portuguesa), mas como uma abordagem pedagógica capaz de proporcionar o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela, numa perspectiva sócio-antropológica.

Aliada a essa perspectiva, Quadros (1997) afirma que o Bilinguismo pode ser compreendido como um caminho de reflexão e análise da educação dos surdos. Em continuidade a essa idéia, Pacheco (2005) coloca o Bilinguismo como um percurso de comunicação intercultural, que a escola começa a fazer, de compreensão do outro, do diferente, mas também, o que é crucial, de compreensão de si mesma.

O objetivo da educação bilíngue é proporcionar à criança surda uma situação de desenvolvimento da linguagem dentro de um contexto de comunicação efetiva e a Língua de Sinais permite o restabelecimento desta efetivação. De acordo com Kozlowski (2000), a criança surda é um ser linguístico e pode satisfazer todos os seus desejos de sujeito falante através de um modo visual. Assim, a educação bilíngue conta com apoio de professores e colegas surdos que poderão juntos restaurar uma situação normal de desenvolvimento de linguagem, onde, naturalmente e de forma prazerosa, por meio da comunicação com semelhantes a criança aprende a se comunicar e a falar tanto em LIBRAS, como em Português. Cabe destacar que segundo Lacerda (1997), no cotidiano da sala de aula regular inclusiva a comunicação entre o professor e o aluno surdo nem sempre se restringe à oralidade e aos sinais. Em geral, o professor pode recorrer a alguns recursos como desenhos, pantomimas, expressões faciais, fotos, revistas e outros, tornando assim, o ambiente educacional eclético do ponto de vista comunicativo. Na maioria dos casos, a intenção é facilitar o acesso dos surdos à língua majoritária (a língua dos ouvintes), mas além de ocasionar diversas situações de mal-entendidos na comunicação, este percurso se torna árduo para os educandos surdos, pois exige deles um esforço tamanho para adquirir uma língua que não é a sua natural, sem antes ter apreendido de fato a sua língua materna – a Língua de Sinais.

2.3 ASSUMINDO A DIFERENÇA LINGUÍSTICA

Os surdos enfrentam uma difícil realidade por causa da sua diferença linguística, pois estão rodeados por uma cultura e uma língua hegemônica que lhe são estranhas. Por isso, mesmo nascendo cercado por aspectos culturais linguísticos que constituem a identidade ouvinte, os surdos não se apropriam de maneira natural destes pela interação com os falantes, pois possuem especificidades linguísticas que o diferenciam da maioria ouvinte.

O que se percebe é um discurso de inclusão educacional que não se efetiva verdadeiramente pela ausência de uma política governamental que implemente ações de reconhecimento e valorização da diferença linguística dos surdos e subsidie a tarefa da escola de incluir e educar a todos.

2.3.1 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Segundo Passos (2006), a língua de sinais é a língua natural do surdo e permite a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. A principal diferença entre a língua de sinais e as línguas orais é a utilização do meio visual-espacial no caso da primeira e do meio auditivo-oral na segunda. Ao contrário do que pensa a maioria das pessoas, as línguas de sinais não são universais e se constituem a partir de uma produção manual e percepção visual, apresentando, assim como em todas as demais línguas, regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas próprias.

A língua de sinais utilizada no Brasil é a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), e, de acordo com Perroni (1996), esta língua é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão entre as comunidades de pessoas surdas no Brasil. O reconhecimento da LIBRAS como língua oficial da comunidade surda se deu em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436 e do Decreto Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A estrutura da LIBRAS é formada ou se constitui a partir de parâmetros, unidades mínimas, que são: a Configuração de Mão, Movimento e Localização do sinal. Desta forma, a estruturação da língua não se limita aos itens lexicais produzidos pela expressão manual, mas também pela expressão facial e do corpo como um todo, além da impressão de intensidade e velocidade o que conformam sua estrutura gramatical.

Atualmente, a LIBRAS tem sido difundida, ainda que em pequena escala, nos sistemas educacionais, na televisão e em outros recursos midiáticos com objetivo de divulgar esta forma de comunicação e promover a inclusão social do surdo. A aprendizagem de LIBRAS possibilita às crianças surdas maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, a estruturação do pensamento e da cognição e ainda a fluente interação social.

Segundo Ferreira (S/D) a LIBRAS surgiu como um mecanismo de afirmação da identidade surda, identidade esta que fora silenciada durante muitos anos, através da forçosa prática oralista. Historicamente os surdos foram excluídos da sociedade e vistos como deficientes e incapazes por não dominarem a oralidade, sendo daí que decorre a grande importância de que tenham o domínio da língua de sinais. Quando o surdo não domina a LIBRAS, além de todo o comprometimento linguístico e cognitivo decorrentes do atraso de aquisição da linguagem, podem ocorrer também dificuldades na construção de sua subjetividade e identidade como surdo. É importante o estabelecimento de contato com a comunidade surda, para que realize sua identificação cultural e consiga compreender que a diferença de sua condição em nada impede o desenvolvimento de suas potencialidades e viva plenamente sua cidadania.

2.3.2 LEGISLAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DA LIBRAS

De acordo com Quadros (2009), a legislação vigente no Brasil compreende a LIBRAS como um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, de natureza visual-motora e com estrutura gramatical própria, originado das comunidades surdas e que pretende atender as suas necessidades de expressão e comunicação.

Quadros (2009) afirma que as políticas públicas para a educação de surdos estão voltadas para a garantia do seu acesso e permanência dentro das escolas regulares de ensino. No entanto, a legislação, tal como se estrutura atualmente, apesar de garantir o acesso do surdo na escola regular e até incluir a LIBRAS nos currículos de formação docente e nos meios de comunicação e informação, não assegura ao surdo um ambiente linguístico suficientemente favorável à sua fluente comunicação e participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Souza (2006), os decretos e leis que discorriam sobre a acessibilidade, viam as pessoas surdas apenas como deficientes, mas em 2002 ocorreu uma significativa mudança no discurso do Estado a partir da Lei 10.436, que reconhece a LIBRAS como língua oficial (nativa) das comunidades surdas. Esta Lei, mais conhecida como *Lei de LIBRAS*, foi de fato regulamentada no ano de 2005 através do decreto 5.626, que por sua vez, obriga cada escola ou universidade, pública ou privada, a disponibilizar um intérprete de LIBRAS aos educandos surdos. Souza (2006), ao analisar a legislação discute a questão da capacitação destes intérpretes de LIBRAS, e afirma que muitos que exercem esta função são intérpretes leigos, e, por isso, não conseguem passar em concursos, visto que lhes falta o preparo formal (institucionalizado) e acabam como técnicos ou auxiliares de ensino.

Não restam dúvidas de que o reconhecimento da LIBRAS foi uma grande conquista para os membros da comunidade surda e para todos aqueles (pais de surdos, pesquisadores, professores, etc.) que ao longo de muitas décadas lutaram para que estes tenham assegurado seus direitos linguísticos e condições de participação em todas as esferas da vida pública, mas segundo Souza (2006. p.38) “as leis não mudam as práticas, e garantia de direito não é o mesmo que ter acesso à igualdade de condições”.

A respeito da importância de ter assegurado o direito do surdo se comunicar em sua língua natural (LIBRAS), Azeredo (2006) traz a declaração de um surdo, representante da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – que afirma que usar a LIBRAS é expressão de cidadania para toda a comunidade surda e que, respeitar a forma de comunicação do surdo é um dever de todos, uma vez que tanto surdos como ouvintes são partes integrantes da sociedade e devem ser vistos com a devida relevância. Assim, uma das maiores expectativas da comunidade surda é a real implantação da LIBRAS no cotidiano social, seja nas

escolas, serviços públicos e particulares, de forma a possibilitar o desenvolvimento linguístico, social e intelectual, e consequente acesso cultural-científico dos surdos ao mundo ouvinte e vice-versa.

O Decreto 5.626, ao regulamentar a LIBRAS determina a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular e que esta deverá ser inserida nos cursos de formação de professor seja para o exercício do magistério em nível médio ou superior (preenchem este requisito todos os cursos de licenciatura, curso Normal Superior, curso de Letras e Pedagogia e curso de Educação Especial) e nos cursos de Fonoaudiologia das instituições de ensino público e privado, do sistema de ensino Federal, Estadual, do Distrito federal e dos Municípios.

Segundo Salles (2007), o princípio norteador da concepção de escola inclusiva na legislação brasileira é a garantia do atendimento às diferenças humanas, e para isso prevê que os serviços educacionais sejam ofertados no ensino regular (em classes comuns, ou em classes especiais), em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 02/2001) os sistemas de ensino tem o dever de matricular todos os alunos que solicitarem este serviço, e para tal, as escolas precisam se organizar, inclusive no que diz respeito à flexibilização da proposta pedagógica, para tornar-se capaz de fornecer o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Os educandos surdos, por conta de suas diferenças linguísticas, encontram no cotidiano da escola pública que educa por meio da língua Portuguesa, uma série de dificuldades que atrapalham o seu processo de aprendizagem e seu desenvolvimento como um todo. Segundo Souza (2006), para que estes estudantes sejam incluídos no nas escolas regulares, o Estado orienta que sejam feitas adaptações curriculares a fim de que suas singularidades linguísticas (em relação à maioria) não impeçam que consigam concluir o ensino fundamental.

De acordo com Saviani (1997), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Nacional) (1996) consideram que o Português é a língua oficial do Brasil, e que, portanto, todos os falantes de outras línguas, inclusive os surdos por

utilizarem a LIBRAS, são pertencentes ao grupo de brasileiros com necessidades especiais. Em outras palavras, para os PCNs, o normal é falar e escrever em português. Souza (2006) destaca a importância da revisão do método de alfabetização a ser adotado pela escola pública e põe em questão o método fônico que representa uma ameaça à LIBRAS, pois não permite que haja no processo educativo uma simetria entre o Português e a LIBRAS, antes, coloca-se todo o foco na fala e na escrita utilizando a língua de sinais apenas como uma alternativa instrumental para a alfabetização em português.

Outro documento relevante no que diz respeito à inclusão do surdo é a Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (lei de promoção da acessibilidade), sendo esta uma legislação específica que estabelece normas e critérios para promover a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência e destaca a necessidade da implantação de condições reais de asseguramento da inclusão deste grupo na sociedade dita “normal”.

Esta lei determina que as barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação sejam suprimidos, possibilitando assim, a acessibilidade das pessoas com algum tipo de deficiência. No caso específico dos surdos a Lei exige que sejam eliminadas todas as barreiras que dificultam ou impossibilitam a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação. Além disso, segundo Salles (2007), a partir dessa lei, todas as faculdades têm a obrigatoriedade de oferecer intérprete de LIBRAS para que os educandos surdos possam ingressar nos cursos superiores e assim expandir sua atuação e participação nas mais diversas áreas da sociedade.

No que se refere a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, o Capítulo VII desta Lei, coloca que o Poder Público deverá promover a eliminação de barreiras de comunicação, assim como estabelecer mecanismos e alternativas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização aos indivíduos portadores de deficiência sensorial⁶ e com dificuldade na comunicação, dentre elas a formação de profissionais intérpretes da língua de sinais, de forma que sejam garantidos a estes o direito de acesso à informação, ao trabalho, à educação,

⁶Terminologia adotada pela Lei de Acessibilidade e que faz referência às deficiências auditivas, visuais ou quaisquer outras que estejam relacionadas à percepção do mundo através dos sentidos.

ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. Para assegurar o direito de acesso dos surdos à informação, esta Lei atribui ao Estado a responsabilidade de, em conjunto com os serviços de radiodifusão sonora e de imagens, adotar planos e medidas técnicas que permitam o uso da língua de sinais e sua divulgação na sociedade.

Segundo Quadros (2006), os movimentos surdos empenharam-se tornar pública a LIBRAS, e para tal, adotaram uma série de estratégias, entre elas, o encaminhamento de projetos-lei para diversas instâncias governamentais e formação de instrutores de língua de sinais em vários estados brasileiros. Este posicionamento social foi determinante para o reconhecimento, por meio legal, da LIBRAS como meio de comunicação legítimo dos surdos. Essa legitimação teve grande repercussão e significado para o processo de educação dos surdos no Brasil.

De acordo com Quadros (2006), as políticas públicas específicas para a educação de surdos focam-se na inserção destes educandos nas escolas regulares de ensino, mas, apesar de trazerem em seu bojo a garantia do direito linguístico do surdo e deste ter acesso aos conhecimentos e informações, a prática disso na escola regular torna-se altamente dispendiosa, pois é necessário que sejam incorporados aos profissionais da escola um aparato de profissionais preparados para lidar com as especificidades linguísticas dos surdos e muitas vezes as práticas descritas nos aparatos legais deixam uma série de lacunas que prejudicam o desenvolvimento dos educandos surdos.

Infelizmente, ainda hoje no Brasil, a escola que os surdos desejam e de fato lhes cabe por direito não condiz, nem de longe, com a escola que o sistema educacional lhes proporciona. Este problema será sempre presente enquanto a inclusão destes educandos na rede regular for essencialmente fundamentada no ensino da língua portuguesa, pois o processo de inclusão desta forma estruturada não é compatível com os anseios dos surdos e suas reais necessidades.

3 METODOLOGIA

3.1 MÉTODO

Esta pesquisa se caracteriza como uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e quantitativo, desenvolvida a partir da busca de produções científicas e análise minuciosa destas referências cujos autores se debruçam sobre a questão da inclusão dos educandos surdos na escola regular sob a perspectiva da inclusão linguística destes.

A pesquisa bibliográfica consiste no exame da literatura científica, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado tema. Seus principais objetivos são: Domínio da bibliografia especializada - a bibliografia retrospectiva e/ou atualizada caracteriza a relevância de determinadas áreas do conhecimento; Conhecimento exaustivo do que já foi publicado sobre um assunto; e atualização do pesquisador, evitando-se duplicação de pesquisas, redescobertas, acusações de plágio e perda de tempo. (RIBEIRO e SOUZA, 2006.p.4)

A partir da compreensão do que consiste a pesquisa bibliográfica é possível destacar a relevância deste estudo, pois, fazendo uma análise atenta das publicações existentes no Brasil sobre o tema, se entendem os posicionamentos abordados na pesquisa com relação a inclusão do surdo, ou seja, como os pesquisadores têm visto o processo educacional destes educandos e a atenção que têm dado à especificidade linguística dos mesmos. Desta forma, um levantamento com análise detalhada e atenta da literatura existente na área, serve de apoio teórico para a compreensão do fenômeno social da exclusão linguística dos educandos surdos e pode alicerçar futuras pesquisas nesta área do conhecimento.

A opção pelo método de pesquisa bibliográfica se deu partir do reconhecimento do valor acadêmico que este possui e, considerando também as vantagens pragmáticas que o integram, como: menor exigência de tempo e recursos materiais/financeiros, uma vez que estes são fatores relevantes para o desenvolvimento de uma boa pesquisa. Apesar de que, uma revisão da literatura exige do pesquisador, um árduo trabalho de busca pelo material que verdadeiramente responderá às suas necessidades, o que exige atenção e dedicação visto que é necessário recolher o maior número de textos publicados na

área sendo este o objetivo no momento do estabelecimento dos critérios em uma pesquisa teórica de revisão bibliográfica como método.

Busquei neste trabalho fazer um levantamento das produções e publicações científicas produzidas no Brasil, que tratam das questões relacionadas à inclusão educacional que os educandos surdos experienciam no cotidiano da escola regular inclusiva. Para tal investigação, estabeleceu-se o período compreendido entre os anos de 1994 a 2009, entendendo o ano de 1994 como um relevante marco inicial, pois é o ano da assinatura da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), importante documento elaborado pela Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais que reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e a promoção do acesso à educação para a maioria destes que apresentam Necessidades Educativas Especiais. A Declaração de Salamanca trouxe grande influência para a política e gestão da Educação Especial no Brasil, pois fundamentou a definição de diretrizes para o planejamento desta modalidade da educação e repercutiu em profundas mudanças nas concepções de educação e escola pública, assim como a sua função social na sociedade contemporânea. Esta Declaração influenciou também outros documentos que o sucederam como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/SEB nº. 02/01).

Este trabalho conta com uma extensa pesquisa em diversas fontes bibliográficas eletrônicas e impressas. Os materiais foram coletados através de levantamento na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, além de busca em bases de dados e periódicos eletrônicos dentre os quais: Banco de Teses da CAPES, Caderno CEDES, Domínio Público, Educação Temática Digital, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Brasileira de Educação, Educação em Revista – UFMG, Ciência & Educação, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, Educar em Revista, Revista da Faculdade de Educação da USP, Revista Brasileira de Ciências Sociais, Pró-Fono – Revista de Atualização Científica, Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, NUTESSES (Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação/Educação Especial/Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia), PUBMED (Publicações Médicas),

LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Revista da FAGED/UFBA e Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos – estudos surdos. Para a efetivação da busca nestas fontes de pesquisa, foram relacionadas as seguintes palavras-chave: inclusão; inclusão escolar; inclusão de surdos; inclusão linguística; educação de surdos; inclusão educacional; integração; integração de surdos; surdos; surdez e Língua Brasileira de Sinais.

3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Uma vez coletados os textos que atendiam aos critérios estabelecidos nesta investigação, a eleição de categorias de análise foi necessária a fim de melhor compreender os fenômenos que envolvem o tema em questão e consolidar os conceitos básicos para fundamentar satisfatoriamente a pesquisa.

Desta forma, foram estabelecidas como categorias de análise:

1. Número de trabalhos que apresentam o cuidado com a inclusão linguística do surdo;
2. Grau de importância conferido à inclusão linguística do surdo no texto;
3. Presença do termo “inclusão linguística” do aluno surdo na escola regular;

3.3 FONTES DE CONSULTA

Esta pesquisa se realizou a partir de fontes bibliográficas coletadas no acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e nas bases de dados e periódicos eletrônicos supracitados.

Busquei ainda nortear a compreensão dos achados na literatura a partir de documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e uma série de outros documentos produzidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, como: o Relatório Técnico do PROLIBRAS, a Lei 10.098 – Lei de promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência; Lei 10.436 – Lei

de LIBRAS, dentre outros, que apontam e norteiam a postura educacional brasileira no que concerne à inclusão social e educacional dos surdos.

Alguns autores foram de extrema importância para a fundamentação teórica deste trabalho, dentre os quais destaco: Werneck (1998), Botelho (1998), Strobel (2006), Bueno (2001), Skliar (1998), Begrow (2006), Perlin (1998), Goffman (1988), Quadros (1997/2009), Sá (1997) e Perroni (1996).

3.4 TÉCNICA DE COLETA DE INFORMAÇÃO

A técnica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa foi a busca detalhada por produções científicas que abordem o tema central deste trabalho, em diversas bases de dados eletrônicos e periódicos da área. Foi respeitado como critério de pesquisa a busca a partir de cada palavra-chave anteriormente indicada e a delimitação de tempo escolhida. Todos os textos encontrados foram listados e catalogados, sendo estes separados respeitando-se respectivamente estes critérios: fonte pesquisada (título do periódico ou livro); palavra-chave a que se refere e ano de produção.

Para tornar mais proveitoso e prático o desenvolvimento deste estudo de cunho bibliográfico, após catalogação dos textos analisados, todos eles foram fichados a fim de tornar possível estabelecer relações e contrapontos.

O Fichamento é uma parte importante na organização para a efetivação da pesquisa de documentos. Ele permite um fácil acesso aos dados fundamentais para a conclusão do trabalho. Os registros e a organização das fichas dependerá da capacidade de organização de cada um. Independentemente do meio utilizado para arquivar as fichas (papel ofício, fichas tradicionais ou virtual), o importante é que os registros estejam bem organizados e de acesso fácil para que os dados não se percam. (PCD, 2003)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após denso e criterioso trabalho de busca nas bases de dados eletrônicos e bibliotecas, foi possível chegar a uma quantidade grande de materiais, alguns pertinentes ao estudo em questão e outros não. Também foi possível perceber que em alguns dos periódicos e bases de dados escolhidos o tema não está contemplado, ficando evidente a especificidade de algumas publicações com a temática em questão.

Num universo de vinte periódicos e/ou base de dados eletrônicos onde desenvolvi a busca por trabalhos científicos, encontrei 37 artigos que tratavam da temática da inclusão do surdos de forma geral, sendo selecionados, nesse primeiro momento, a partir dos resumos apresentados. Cabe destacar, porém, que dentre as vinte fontes eletrônicas pesquisadas, apenas onze destas continham publicações que atendiam à demanda deste estudo. Da pesquisa em bibliotecas, foram selecionados 21 livros que também falavam das questões que envolvem o processo de inclusão dos surdos. De forma mais ampla, o critério de seleção deste material foi a busca por textos que, sob diversas perspectivas, abordassem a temática da inclusão dos surdos e/ou ao menos apresentassem alusão à sua inclusão linguística.

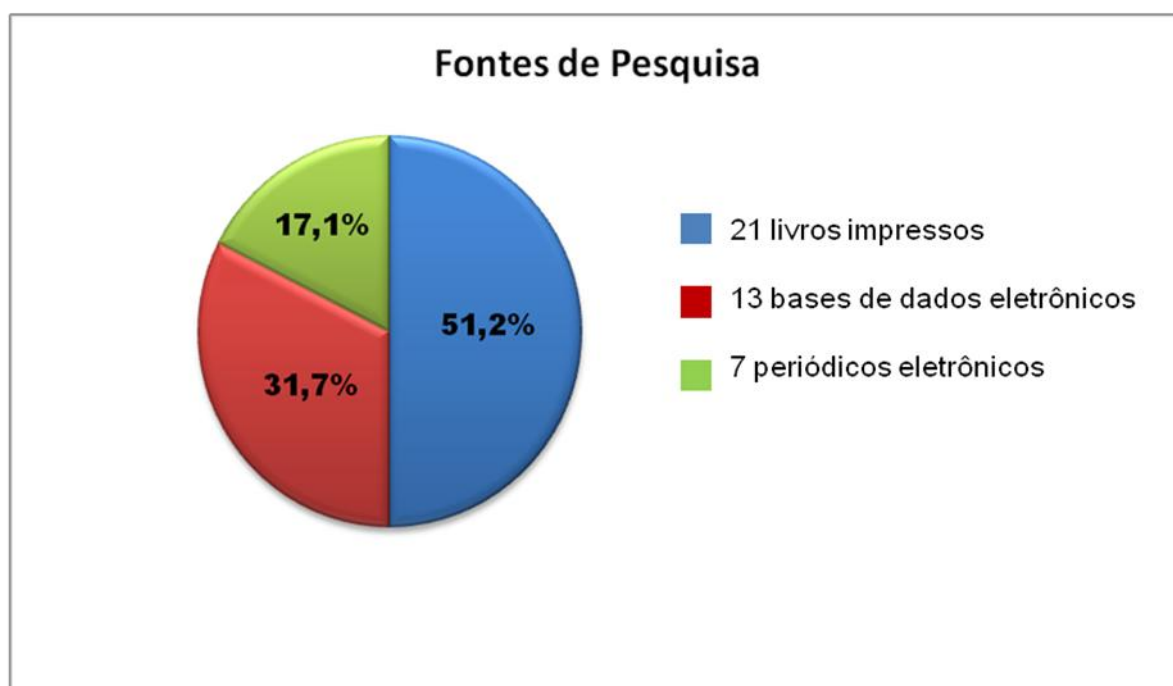


Gráfico 1 - Fontes de pesquisa

Os periódicos e base de dados eletrônicos que compõem esta pesquisa e continuam produções segundo a demanda deste trabalho são (APÊNDICE A):

- a. Banco de Teses da CAPES;
- b. Caderno CEDES;
- c. Domínio Público;
- d. Educação Temática Digital;
- e. Revista Brasileira de Educação Especial;
- f. Educação e Pesquisa – USP;
- g. Educação em Revista – UFMG;
- h. Cadenos de Pesquisa;
- i. Educação & Sociedade;
- j. Revista da FAGED/UFBA
- k. Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos – estudos surdos

Os periódicos e base de dados eletrônicos nos quais não se encontrou nenhum trabalho que atendesse à demanda desta pesquisa são (APÊNDICE B):

- a. Revista Brasileira de Educação;
- b. Ciência & Educação;
- c. Educar em Revista;
- d. Revista Brasileira de Ciências Sociais;
- e. Pró-Fono Revista de Atualização Científica;
- f. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia;
- g. NUTESSES;
- h. PUBMED;
- i. LILACS.

Abaixo estão listados os títulos dos livros impressos que serviram como material para a coleta de dados desta pesquisa (APÊNDICE C):

- a. A Significação dos Espaços Educacionais: Interação social e subjetivação;
- b. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.;
- c. Letramento: referências em saúde e educação;
- d. Educação Inclusiva em Foco

- e. A Integração das Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema;
- f. Temas em Educação Especial;
- g. Ouvindo o Silêncio: educação, linguagem e surdez;
- h. Diferentes Contextos de Educação Especial/ Inclusão Social;
- i. Surdez: processos educativos e subjetividade;
- j. Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade;
- k. Educação e Exclusão: abordagens socio-antropológicas em educação especial.;
- l. Educação de Surdos: pontos e contra-pontos;
- m. Surdez e Bilinguismo;
- n. A Surdez: Um olhar sobre a diferença;
- o. Atualidade da Educação Bilingue para Surdos;
- p. Letramento e Minorias;
- q. A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.
- r. Estudos Surdos I;
- s. Estudos Surdos II;
- t. Estudos Surdos III;
- u. Estudos Surdos IV;

Na pesquisa realizada foi possível perceber que nem todas as palavras-chave levantadas nos critérios de inclusão para esta investigação de fato atenderam às necessidades específicas deste estudo. Foi possível observar ainda, que dentre as produções encontradas nas bases de dados e periódicos eletrônicos que integram a pesquisa, somente uma foi escrita entre os anos de 1994 a 1997. Dado semelhante ao apontado na pesquisa em livros, pois dentre estes impressos coletados, as primeiras publicações foram do ano de 1997 (3 livros publicados neste ano). Pode-se atribuir relevância a este dado, uma vez que entendendo os marcos estabelecidos pela Declaração de Salamanca, acreditou-se que as publicações no Brasil já começassem a vislumbrar a inclusão educacional dos surdos desde os inícios das reflexões a respeito, contudo, observa-se que não, pois foi necessário que se começasse a pensar no todo da educação para depois começar a entender as especificidades exigindo um espaço de tempo maior. Sugere-se portanto, que a ausência de publicações neste período pode ser justificada por ser este um espaço

de tempo necessário para reflexão, quebra de paradigmas, organização e despertar do novo pensamento científico vinculado à temática a partir das delimitações da Declaração de Salamanca. Pode-se ainda atribuir esta carência de publicações também ao fato de que grande parte dos periódicos virtuais só começou a publicar trabalhos na rede a partir de 1997.

A partir de 1998 esta temática começou a ser mais trabalhada, mesmo que ainda discretamente. Quando comparado aos demais anos que englobam esta pesquisa, o ano de 2006 destacou-se pela maciça produção científica na área. Tal constatação pode estar relacionada, provavelmente, ao reconhecimento da LIBRAS como meio comunicativo do surdo no Brasil, por meio de Lei publicada em 2002 e seguinte decretação em 2005, o que despertou então, a necessidade de reflexões a respeito da temática resultando em produção científico-acadêmica. Outro dado que chama a atenção na pesquisa é que de forma geral, dentre as produções analisadas, as revistas vinculadas à saúde não contemplam a temática, e isto indica uma desarticulação e desvinculação entre as áreas de saúde e educação perdendo-se, assim, a visão global do homem.

Analisando os achados a partir de categorias, observa-se que na primeira categoria elencada: *Número de trabalhos que apresentam o cuidado com a inclusão linguística do surdo*, dentre os 65 artigos dois livros na íntegra que versam sobre a inclusão dos surdos (de forma geral), apenas em 57 destes foi encontrada a preocupação com a questão da inclusão linguística do surdo (sendo, 20 artigos de base de dados eletrônicos, 9 artigos de periódicos eletrônicos, 28 artigos de livros impressos e dois livros na íntegra), mesmo que esta questão seja abordada na maioria dos textos apenas como um item, dentre tantos aspectos que compõem a temática da inclusão.

Diante do exposto, os 57 trabalhos coletados por se adequarem ao perfil estabelecido por esta pesquisa se subdividem da seguinte maneira:

- Do ano de 1994 a 1996 nenhuma publicação foi encontrada;
- Do ano de 1997 foram encontrados quatro artigos, sendo um de fonte eletrônica (periódico ou base de dados) e três de livros impressos;
- Do ano de 1998 nenhum trabalho foi encontrado nos periódicos ou base de dados eletrônicos e três foram coletados a partir de livros impressos;

- Do ano de 1999 somente um artigo foi encontrado em fonte eletrônica;
- Do ano 2000 foram coletados a partir das fontes eletrônicas dois artigos e somente um em livro impresso;
- Do ano de 2001 apenas um artigo foi coletado por meio de fonte eletrônica;
- Do ano de 2002 só foi encontrado um artigo em livro impresso;
- Do ano de 2003 foram encontrados dois artigos em fontes eletrônicas;
- Do ano de 2004 encontrou-se um artigo em fonte eletrônica e duas publicações impressas;
- Do ano de 2005 foram encontrados três artigos de fonte eletrônicas e um livro na íntegra;
- Do ano de 2006 foram encontrados 12 artigos a partir das fontes eletrônicas e cinco artigos de livros impressos;
- Do ano de 2007 foi encontrado um artigo de fonte eletrônica, um de fonte impressa e um livros na íntegra;
- Do ano de 2008 foram coletados dois artigos de fontes eletrônicas e seis a partir dos livros impressos;
- Do ano de 2009 foram encontrados três artigos de fontes eletrônicas e três de impressos.

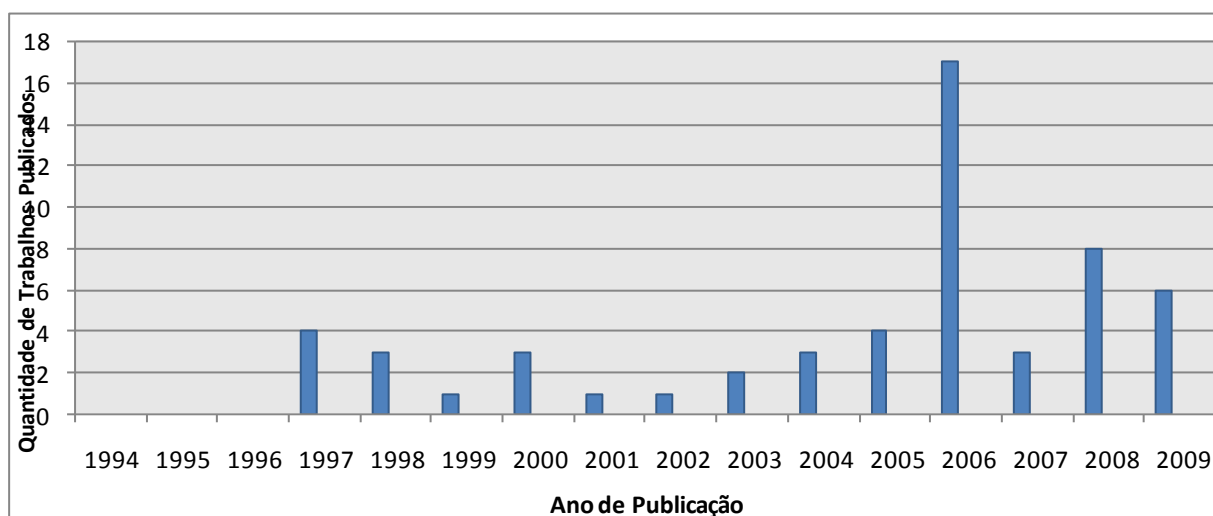


Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos pesquisados por ano de publicação

A partir destes dados, notou-se que alguns autores, de fato têm se preocupado com a questão da especificidade linguística do surdo, porém disso surgiu a necessidade de elencar como segunda categoria de análise o *Grau de importância conferido à inclusão linguística do surdo nos textos*, uma vez que pode-se perceber que apesar de ser um tema acessado pelos pesquisadores, na maioria das vezes a questão da diferença linguística do surdo apresenta-se no texto como uma dos vários elementos que envolvem o processo de inclusão dos surdos. Muitas questões são levantadas nos trabalhos quando se trata da inclusão social e educacional dos surdos, e na maioria destes, a preocupação com a diferença linguística do surdo é apresentada como um dos fatores que dificultam esta inclusão, dentre outras questões apontadas encontrou-se discussões acerca: das políticas públicas de inclusão e de acessibilidade de forma geral; da importância da família como participante do processo inclusivo do surdo; da identidade e reconhecimento cultural do surdo; da formação e preparação dos professores das escolas inclusivas para lidar com o multiculturalismo presente na sala de aula; do alto índice de repetência entre os surdos na escola inclusiva; da desconstrução do preconceito para com o surdo ainda tão presente na sociedade; das metodologias necessárias para ensinar disciplinas como: Matemática, Geografia e História para os alunos surdos; dentre tantas outras questões de fundamental importância para a inclusão dos educandos surdos. Entre os 57 dos textos coletados que centram a sua discussão na questão da diferença linguística dos surdos e em propostas de mudanças fundamentais à inclusão destes. Apenas 32, além de trabalhar a questão da especificidade linguística dos surdos, ainda focavam essa problemática no ambiente da escola, e 25 textos abordaram esta questão ampliando-a para os demais contextos da sociedade, o que também mostra-se relevante.

A inclusão linguística dos surdos é uma questão de fundamental importância para que se consiga a tão esperada inclusão educacional e, conseqüentemente, social destas pessoas. O aspecto linguístico deve ser o tema norteador das iniciativas inclusivas nas escolas regulares, uma vez que o que diferencia os estudantes surdos dos ouvintes é exatamente a língua. Se os surdos forem reconhecidos enquanto usuários de uma língua própria com modalidade diferenciada, respeitados e incentivados pelos ouvintes, todos os demais aspectos que envolvem a sua inclusão serão mais facilmente efetivados.

Todos os profissionais de educação, principalmente os professores que atuam no cotidiano da escola inclusiva, precisam estar conscientes, tanto da diferença linguística dos educandos surdos, quanto da importância de um ambiente linguístico adequado e confortável para que se concretize a aprendizagem e desenvolvimento social destas crianças. Sem dúvidas, esta mudança não ocorrerá da noite para o dia, pois é mais que uma simples modificação comportamental, e sim um deslocamento de paradigmas, que exige do professor esforço e aperfeiçoamento. Portanto, muito mais do que incentivo financeiro, os profissionais de educação devem receber uma formação conscientizadora e responsável.

Faz-se necessário ainda, que as mudanças educacionais que objetivam a inclusão dos surdos, estejam bem alicerçadas por uma política pública que busque, com responsabilidade, não apenas a inclusão no ambiente escolar, mas que a escola seja um espaço de solidificação das possibilidades de inserção social que a criança surda tem a partir das condições linguísticas favoráveis. A inclusão dos surdos efetivada apenas como simples inserção física, além de representar uma série de ações que reforçam a exclusão destas pessoas, pois não são respeitadas em suas particularidades, nada mais é que uma afirmação dos preconceitos e estereótipos que por anos marcaram a história dos surdos.

Quanto a terceira categoria de análise: *Presença do termo “inclusão linguística” do aluno surdo na escola regular* observou-se que nenhum dos textos coletados utilizou-se deste termo (inclusão linguística) para discorrer sobre a temática em pauta. O termo mais comumente encontrado para exprimir a idéia em questão é *acolhimento linguístico*, mas a ausência de trabalhos específicos e que atribuam real importância ao problema da diferença linguística do surdo como uma barreira que tem impedido ou dificultado a efetivação da inclusão dos surdos na escola regular é um dado de grande relevância e serve de alerta para os pesquisadores da área.

Um outro problema real que constatou-se durante esta pesquisa é que muitos textos que falam sobre a inclusão educacional, veem essa questão de forma muito ampla, trabalhando diversas deficiências ao mesmo tempo (como se fosse possível uniformizá-las no que diz respeito a formas de trabalhar em sala de aula). Até mesmo quando especificam a inclusão dos surdos, abordam muitos aspectos ao mesmo tempo. Isso representa um problema, pois as produções científicas podem e

devem ser acessadas pelos professores das escolas inclusivas quando encontram em sua sala de aula a presença de educandos surdos. E neste caso, ao pesquisar sobre inclusão de forma geral, os professores pouco, ou nada encontram sobre a inclusão linguística, e isso pode resultar em profissionais com informações e conseqüentemente, reflexões parciais acerca da temática específica do surdo na escola regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de inclusão social dos surdos configura-se atualmente como uma urgência. Por muitos anos estas pessoas foram vistas apenas como portadores de uma doença e/ou uma incapacidade que os impedia de viver o cotidiano e de desenvolver atividades comuns apenas às pessoas consideradas “normais”, como por exemplo frequentar espaços de efetivação educacional. Foram muitos os estudos e os grupos de resistência que aos poucos foram formando, ainda que discretamente, uma nova forma de pensar a surdez. Este processo acontece gradativamente e exige uma série de modificações estruturais e principalmente conceituais. De fato, o preconceito e a exclusão ainda estão muito presentes na sociedade, porém as pessoas surdas já podem encontrar alguns aparatos de sustentação e afirmação da sua cidadania.

A educação configura-se como um dos direitos que os surdos têm enquanto cidadãos, e é importante destacar que o processo educativo aqui mencionado não se limita à mera inserção destas pessoas em espaços escolares. Compreende-se, portanto, que os surdos, assim como os demais integrantes da sociedade, devem acessar um ambiente escolar que o acolha e o reconheça em todas as suas necessidades. Desta forma, destaca-se a importância de que o surdo, enquanto pertencente a uma língua própria (Língua de Sinais), possa encontrar na escola inclusiva um ambiente que lhe seja propiciador e estimulante. E este é um fator essencial para determinar se, de fato, uma escola é inclusiva ou não.

O que ocorre é que em muitos processos de inclusão educacional, os surdos continuam sendo linguisticamente excluídos e isto impede que eles se desenvolvam cognitivamente e socialmente. Assim, como aos poucos os surdos devem ser estimulados a aprender a língua majoritária do seu país (depois de conhecer a sua língua natural – Língua de Sinais), os professores, colegas e demais pessoas que integram o ambiente escolar inclusivo precisam também conhecer a Língua de Sinais para que, a partir da efetiva e fluente comunicação, os surdos possam sentir-se acolhidos linguisticamente e confortáveis para aprender todos os conteúdos curriculares que a escola lhes oferece.

É necessário que, antes de tudo, sejam realizadas uma série de mudanças no processo educacional como um todo, dentre elas a formação dos professores que atuarão com este educando a fim de prepará-lo e conscientizá-lo para esta realidade. Mesmo que os surdos tenham o direito de estar na sala de aula regular, se os profissionais que ali atuam não estiverem devidamente preparados, o desenvolvimento desta expectativa de inclusão será frustrada, pois a atuação docente é, dentre outros, um elemento essencial para a efetivação da educação formal.

Outra mudança que fundamental é no que diz respeito a elaboração e efetivação de políticas públicas que garantam a inclusão linguística dos surdos nos ambientes das escolas inclusivas. É preciso que hajam aparatos legais que garantam não só a inserção destes alunos na escola regular, mas também que estimulem a formação docente e o respeito aos cidadãos, ouvintes ou surdos, e como indivíduos que possuem uma identidade cultural e linguística diferenciada da maioria ouvinte da sociedade.

A escola é um espaço de formação e se nela existirem esforços verdadeiros de inclusão, sem dúvida, aos poucos toda a sociedade será influenciada por estes princípios. No entanto, não basta pensar a inclusão dos surdos da mesma forma como se pensa a inclusão de outros tipos de deficiência. Os surdos, por terem uma língua própria e que se configura numa modalidade diferente da língua oral, necessitam de esforços de toda a sociedade no sentido de, além de reconhecer a Língua de Sinais como língua, possam valorizá-la e propagá-la tornando assim, uma sociedade realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Eduardo. **Língua Brasileira de Sinais**: uma conquista histórica. Brasília. Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senador/eduardoazeredo/03447texto.pdf>. Acessado em: 13/08/09.

BEGROW, Desirée De Vit. A constituição da identidade do sujeito surdo a partir da perspectiva sócio-histórico cultural: uma reflexão. In: _____. **Educação Inclusiva em Foco**. Feira de Santana: UEFS, 2006.

BEYER, Hugo. **Educação Especial e Inclusão**: um olhar sobre a história e os paradigmas. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Relatório Técnico do PROLIBRAS**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Lei 10.172**. De 09 de janeiro. Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Nº .394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei 10.098**. De 19 de dezembro de 2000. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm. Acessado em: 06/08/09.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 02/2001 - CNE/CEB.

_____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Decreto-Lei 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Lei de LIBRAS. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm. Acessado em: 06/08/09.

BOTELHO, Paula. **Educação Inclusiva para Surdos**: desmistificando pressupostos. Minas Gerais: UFMG, 1998.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel editora, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educativa, 1993.

_____. **Crianças Com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas?** 2001.

CICCONE, M. C. **Comunicação Total**: introdução, estratégia a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994. p.4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, Bárbara Santiago. **A LIBRAS na Formação do Professor**: por uma educação inclusiva de qualidade. Feira de Santana: Revista Virtual de Cultura Surda e Educação - UEFS, S/D. <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/compar2.php>. Acessado em: 02.09.09.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

KOZLOWSKI, Lorena. **A Proposta Bilingue de Educação do Surdo**. Rio de Janeiro: Revista Espaço - INES, 1998.

_____. A educação bilíngue-bicultural do surdo. In_____: LACERDA, C. B.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

_____. **O Modelo Educacional Bilingue no INES**. Rio de Janeiro. n. 18/19, p. 102-105. jul, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.) **A Integração de Pessoas com Deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon - SENAC, 1997.

MARCHESI, A. **El Desarrollo Cognitivo e Lingüístico de Los Niños Sordos**: perspectivas educativas. Madri: Alianza, 1987.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Uma Experiência de Inclusão**: providências, viabilização e esultados. Curitiba: Ed. UFPR, 2004. n.23. p.29-43.

MOURA, M.C. A língua de sinais na educação da criança surda. In_____: **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

PACHECO, D. C. (org.). **Escolas em Imagens**. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.

PASSOS, **Aspectos Lingüísticos da Surdez**. Minas Gerais: Ed. UFMG, 2006.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.52.

PERRONI, M. C. O que é o dado em aquisição da linguagem?. In_____: **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

PCD PESQUISAS LTDA. **Técnicas de Coletas de Dados.** <http://www.pcdpesquisa.com.br/normas/coleta.asp>. 2003. Acessado em: 06.06.09.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez.** São Paulo: UNESP, S/D. Módulo II.

QUADROS, Ronice M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos no Brasil. In.:_____. **Congresso Surdez: família, linguagem e educação.** Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2006.

_____. **Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações.** Rio Grande do Sul: CEDES, 2009.

RIBEIRO, Maria Piedade Fernandes; SOUSA, Vânia Pinheiro de. **Elaboração de Trabalhos Acadêmicos.** 2006. http://www.normalizacao.ufjf.br/subitem.php?nome_item=2%20FASES%20E%20PARTES%20DO%20TRABALHO%20MONOR%20C1FIC&id_subitem=2. Acessado em: 24.11.09. p.4.

ROCHA, Solange. **INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.** Belo Horizonte: Editora Littera, 1997. Revista Espaço. Edição Comemorativa 140 anos.

SÁ, Nídia Limeira. **Escola Inclusiva: confrontando o paradigma.** Rio de Janeiro: Revista Espaço, 1997.

_____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos: caminhos para a prática pedagógica.** 2.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v.1.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHNEIDER, Roseléia. **Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Regular.** 2002. Passo Fundo: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20024642009014002P2>. Acessado em: 01.06.09.

SILVA, Vilmar; QUADROS, R. M. de (Org.). Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In.: _____. **Estudos Surdos I: série pesquisas.** Petrópolis: Arara Azul, 2006. Cap.1. p.14-35.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez, um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

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

SOUZA, Regina Maria de. **Língua de Sinais e Escola**: considerações a partir do texto de regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. Campinas: ETD – Educação Temática Digital, 2006. V.7, n.2, p. 263-278, jun. www.surdo.org.br. Acessado em: 14/07/09.

STROBEL, Karin Lilian. **A Visão Histórica da In(exclusão) dos Surdos na Escola**. Campinas: Educação Temática Digital. V.7. N.2, p.244-252, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

UNESCO & Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena. **Parecer Sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. <<http://www.feneis.org.br/arquivos/Microsoft%20Word%20-%20Parecer%20sobre%20a%20inclus%C3%A3o%20escolar%20MEC%20out%2007--doc%20Out30-105658.pdf>> 2007. Acessado em:02/10/09.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas - tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva**. Quem cabe no seu todos? 1.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998

ZYCH, Anízia da Costa. **Reflexão Sobre a Educação Escolar do Surdo**. Analecta: Paraná, 2003. p. 122.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Periódicos e base de dados eletrônicos que continham trabalhos que atendessem à demanda da pesquisa

- a. Banco de Teses da CAPES < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>
- b. Caderno CEDES
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3262&nrm=iso&rep=&lng=pt>
- c. Domínio Público
<<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaConteudoForm.jsp>>
- d. Educação Temática Digital
<<http://www.fae.unicamp.br/etd/search.php>>
- e. Revista Brasileira de Educação Especial
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso>
- f. Educação e Pesquisa - USP
<<http://www2.fe.usp.br/estrutura/public/revista.htm>>
- g. Educação em Revista – UFMG
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200001&script=sci_arttext>
- h. Cadenos de Pesquisa
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&nrm=iso&rep=&lng=pt>
- i. Educação & Sociedade
<http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/lng_pt/nrm_iso>
- j. Revista da FAGED/UFBA
<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced>>
- k. Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos – estudos surdos
<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista>>

APÊNDICE B – Periódicos e base de dados eletrônicos nos quais não se encontrou nenhum trabalho que atendesse à demanda da pesquisa

- a. Revista Brasileira de Educação
<<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>
- b. Ciência & Educação
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000200007>
- c. Educar em Revista
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200018>
- d. Revista Brasileira de Ciências Sociais
<<http://www.scielo.br/revistas/rbcsoc/paboutj.htm>>
- e. Pró-Fono Revista de Atualização Científica
<<http://www.revistaprofono.com.br/>>
- f. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342009000100005>
- g. NUTESSES
<http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/index.php>
- h. PUBMED
<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>>
- i. LILACS
<<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/cys/?IsisScript=iah/iah.xis&base=LILACS&lang=p>>

APÊNDICE C – Títulos dos livros impressos que serviram como material para a coleta de dados desta pesquisa

- a. GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLA, Ana Maria Bustamante (Orgs.). **A Significação dos Espaços Educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- b. CARVALHO, Rosita Edler de. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- c. BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGLIS, Cristiane C. Mori-de (Orgs.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus 2006.
- d. SANTOS, Marilda Carneiro; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas (Orgs.). **Educação Inclusiva em Foco**. Feira de Santana: UEFS, 2006.
- e. MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A Integração das Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.
- f. CARVALHO, Rosita Edler de. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- g. SILVA, Angela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o Silêncio: educação, linguagem e surdez**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- h. FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Diferentes Contextos de Educação Especial/ Inclusão Social**. Santa Maria: Palloti, 2006.
- i. LACERDA, Cristina Braglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
- j. HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. (Orgs.). **Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- k. SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão: abordagens socio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- l. SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria; ARANRES, Valéria Amorim (Org.). **Educação de Surdos: pontos e contra-pontos**. São Paulo: Summus, 2007.
- m. FERNANDES, Eulália (Org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- n. SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: Um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- o. SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

- p. LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de; TESKE, Ottmar. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- q. THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- r. QUADROS, Ronice Muller de. (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.
- s. QUADROS, Ronice Muller de e PERLIN, Gladis. (organizadoras). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- t. QUADROS, Ronice Muller de. (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.
- u. QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Rossi. (organizadoras). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

APÊNDICE D – Referências dos textos utilizados na pesquisa que foram encontrados a partir dos periódicos e bases de dados eletrônicos

AZEVEDO, Omar Barbosa. **A Família Como Parceira no Desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda na Perspectiva da Educação Bilingue**. Salvador: Revista da FAGED, 2000. v.5. nº 4. ISSN: 1980-6620.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **Trajetória Escolar do Surdo no Ensino Superior: condições e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Especial. 2009. Abr. v.15. n.1. p.65-80. ISSN 1413-6538.

DIAS, Vera Lucia Lopes. **Rompendo a Barreira do Silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental**. Banco de Teses da CAPES. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Mestrado, 2006. v.2. p.164.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A Língua de Sinais Constituinte o Surdo Como Sujeito**. Educação e Sociedade. 2005. v.26. n.91. p.583-597. ISSN 0101-7330.

DORZIAT, Ana. **Sugestões Docentes Para Melhorar o Ensino de Surdos**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1999. nº108. p.183-198. Nov. ISSN 0100-1574.

FELIX, Ademilde. **Surdos e Ouvintes em uma Sala de Aula Inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades**. Banco de Teses da CAPES. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

FILIETAZ, Marta Rejane Proença. **Políticas Públicas De Educação Inclusiva: das normas à qualidade de formação do intérprete de língua de sinais**. Banco de Teses da CAPES. Paraná: Universidade Tuiuti do Paraná – Mestrado, 2006. v.2. p.169.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e Identidade: a surdez em questão**. Educação e Sociedade. 2006. v.27. n.94. p. 277-292. ISSN 0101-7330.

GOMES, Tatiana Pedra da Silva. **A Inclusão de Surdos em uma Escola Regular: a questão do uso da Língua Portuguesa como mediadora do processo ensino-aprendizagem**. Banco de Teses da CAPES. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

GUARINELLO, Ana Cristina. **A Inserção do Aluno Surdo no Ensino Regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná**. Revista Brasileira de Educação Especial. 2006. Dez. v.12. n.3. p.317-330. ISSN 1413-6538.

_____. **O Intérprete Universitário da Língua Brasileira de Sinais na Cidade de Curitiba**. Revista Brasileira de Educação Especial. 2008. Abr. v.14. n.1. p.63-74. ISSN 1413-6538.

KELMAN, Celeste Azulay. **"Aqui Tudo é Importante?": interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo**. Banco de Teses da CAPES. Distrito Federal: Universidade Federal de Brasília, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** 2006. Cadernos CEDES. Ago. v.26. n.º69. p.163-184. ISSN 0101-3262.

_____. **A Prática Pedagógica Mediada (Também) Pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos.** 2000. Cadernos CEDES. Abr. v.20. n.º.50. p.70-83. ISSN 0101-3262.

_____. **O que Dizem/Sentem Alunos Participantes de uma Experiência de Inclusão Escolar com Aluno Surdo** Revista Brasileira de Educação Especial. 2007. v.13. n.2. p.257-280. ISSN 1413-6538.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilingüismo e Surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos.** São Paulo: Educação e Pesquisa – USP, 2005. v.31. n.3. p. 409-424. ISSN 1517-9702.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos de. **Sala de Aula Inclusiva: um desafio para a integração da criança surda.** Banco de Teses da CAPES. Salvador: UFBA, 2003.

PEREIRA, Paula Michelle da Silva. **As Marcas do Intérprete de Língua de Sinais na Escola Inclusiva.** Campinas: ETD – Educação Temática Digital, 2006. v.7. n.2. p.148-157. Jun. ISSN: 1676-2592.

QUADROS, Ronice Müller de. **Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações.** 2006. Caderno CEDES. Ago. v.26. n.º.69. p.141-161. ISSN 0101-3262.

_____. **Política Nacional de Inclusão Escolar e a Educação Especial.** Ponto de Vista - Revista de educação e processos inclusivos – Estudos surdos. Florianópolis: NUP/CED, 2009. p.83-111.

RIOS, Noemi Vieira de Freitas; NOVAES, Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby. **O Processo de Inclusão de Crianças com Deficiência Auditiva na Escola Regular: vivências de Professores.** Revista Brasileira de Educação Especial. 2009. v.15. n.1. p.81-98. ISSN 1413-6538.

SACALOSKI, Marisa. **Inserção do Aluno Deficiente Auditivo no Ensino Regular: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos.** Banco de Teses da CAPES. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2001.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **A Presença de Uma Aluna Surda em uma Turma de Ouvintes: possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar.** Campinas: ETD – Educação Temática Digital, 2006. v.7. n.2. p.47-57. Jun. ISSN: 1676-2592.

STROBEL, Karin Lílian. **A Visão Histórica da In(Ex)clusão dos Surdos nas Escolas.** Campinas: ETD – Educação Temática Digital, 2006. v.7. n.2. p.245-254. Jun – ISSN: 1676-2592.

SOUZA, Maria Regina. **Língua de Sinais e Escola:** considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. Campinas: ETD – Educação Temática Digital, 2006. v.7. n.2. p.148-157. Jun. ISSN: 1676-2592.

TEIXEIRA, Lética Caldas. **A Surdez no Banco da Escola:** um estudo exploratório sobre a inclusão do aluno surdo na sala de aula da escola regular. Banco de Teses da CAPES. Minas Gerais: UFMG, 2003.

ZAMPIERE, Marinês Amália. **Professor Ouvinte e Aluno Surdo:** possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Domínio Público. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.