



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

CICERO RICARDO CASTRO PEREIRA

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS: aspectos históricos e legais.**

CAJAZEIRAS – PB

2016

**CICERO RICARDO CASTRO PEREIRA**

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS: aspectos históricos e legais.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa

CAJAZEIRAS – PB

2016

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS: aspectos históricos e legais.**

**CICERO RICARDO CASTRO PEREIRA**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial  
para obtenção do grau de Licenciada em Letras, à Unidade Acadêmica de  
Letras, da Universidade Federal de Campina Grande.**

**Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_ de 2016.**

**Banca Examinadora:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa  
(Orientadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hérica Paiva Pereira  
(Examinadora 1)**

---

**Prof. Esp. Geraldo Venceslau de Lima Júnior  
(Examinador 2)**

Dedico este trabalho a Deus, e a duas pessoas que julgo serem os mais importantes da minha vida, sendo eles: meu pai e minha mãe. Com muito amor e paciência sempre estiveram juntos comigo diante das dificuldades e vitórias no decorrer deste curso. Ofereço ainda, a toda minha família e aqueles que colaboraram com a minha formação acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força para conseguir seguir em frente.

Aos meus pais, Maria de Fátima Castro Pereira e Gilberto Pereira de Assis, por acreditarem em mim.

Agradeço a professora Adriana Moreira de Souza Corrêa por ter me orientado para a produção da minha monografia.

Aos mestres que auxiliaram nos meus projetos, incentivando-me e orientando-me a trilhar novos caminhos em busca de conhecimentos, como as professoras Fátima Elias, Hérica Pereira Paiva, Erlane Aguiar Feitosa, Ligia Maria Calado e os docentes Elri Bandeira, Marcilio Garcia Queiroga, que sempre acreditaram na minha capacidade e crescimento acadêmico.

A todos os meus amigos e educadores que contribuíram na minha vida acadêmica.

“É preciso mudar este caráter elitista e excludente da escola brasileira. A escola é para todos e não apenas para alguns!”. **(Dulce Barros de Almeida)**.

## LISTA DE SIGLAS

**AEE-** Atendimento Educacional Especializado;

**AASI-** Aparelho de amplificação sonora individual;

**CT-** Comunicação Total;

**ECA-** Estatuto da criança e do adolescente;

**ILS-** Intérprete de Língua de Sinais;

**INES-** Instituto Nacional de Educação de Surdos;

**L1-** Primeira língua;

**L2-** Segunda língua;

**LDB-** Lei e Diretrizes e bases;

**LIBRAS-** Língua Brasileira de Sinais;

**LO-** Língua Oral;

**LP-** Língua Portuguesa;

**LS-** Língua de Sinais;

**LSCB-** Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros;

**NEE-** Necessidades Educacionais Especiais

**PNE-** Plano Nacional de Educação;

**TILSP-** Associação dos intérpretes de Libras do estado de São Paulo;

**UFCG-** Universidade Federal de Campina Grande.

## RESUMO

O presente trabalho tem como situação norteadora analisar aspectos referentes às políticas públicas de inclusão de alunos especiais, especificamente dos discentes surdos. A pesquisa tem como objetivo geral identificar como a educação Inclusiva de surdos está pensada nos documentos oficiais e as mudanças nas visões e propostas educacionais destinadas à este público, ocorridas nos últimos anos, em nosso país. Para isso, será realizado um levantamento bibliográfico pertinente ao tema, bem como a análise crítica para a produção de novos conhecimentos. O estudo está organizado em três capítulos assim dispostos: o primeiro relata o contexto histórico da surdez considerando as filosofias educacionais para surdos; no segundo capítulo discorreremos sobre as propostas que nortearam o processo ensino aprendizagem do surdo no âmbito Educacional Brasileiro e, por fim trataremos das bases legais que orientam as práticas educacionais dos surdos brasileiros na atualidade. Após análise dos dados verificamos que a legislação contempla muitas ações pertinentes para a educação inclusiva de alunos surdos, no entanto, é necessário rever a função da escola nesse processo de inclusão, pois toda esta transformação só ocorrerá com a ação de todos os envolvidos no processo, sejam eles, a família, os demais alunos, professores, funcionários da escola que estejam cientes da sua relevância no processo, mostrando assim, uma possibilidade de incluir a Libras como uma outra língua a ser utilizada não só no espaço escolar, como também para mediar as relações entre surdos e ouvintes em outro ambientes sociais. Para este estudo foram utilizados concepções de vários autores, como: Moura (2000), Carvalho (2003), Damazio e Alves (2010), Goldfeld (2002), Slomski (2010), Lima (1995) e entre outros.

**Palavras-chave:** Libras. Legislação. Educação inclusiva.



## ABSTRACT

The present work has as guiding situation analyze aspects related to public policies for the inclusion of special students, specifically for students who are deaf. The research aims to identify how the inclusive education of the deaf is designed in the official documents and changes in views and educational proposals aimed at this audience, that have occurred in recent years in our country. Therefore, research will be carried out by means of a bibliographic survey pertaining to the topic, as well as your critical analysis and the production of new knowledge. The study this organized in three chapters thus arranged: the first reports the historical context of deafness considering educational philosophies for the deaf; in the second chapter we speak about the proposals that guided the teaching learning process of the deaf under Brazilian Educational and finally treat the legal bases that guide the educational practices of the deaf Brazilians today. After analysis of the data found that the legislation includes many relevant actions for the inclusive education of deaf students, however, it is necessary to review the role and the action of the school in this process of inclusion, because all this transformation only occurs with the action of all those involved in the process, be they, the family, the other students, teachers, school staff that are aware of their relevance in the process , showing a possibility to include Pounds as another language to be used not only in space, but also in society as a whole. For this study were used by several authors, such as: Moura (2000), Carvalho (2003), Dalvi and Alves (2010), Goldfeld (2002), Slomski (2010), Lima (1995) and several others.

**Keywords:** Pounds. Legislation. Inclusive education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS</b> .....	15
<b>2 PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA OS SURDOS BRASILEIROS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA</b> .....	21
<b>2.1 Dos embates entre o oralismo e o gestualismo à proposta inclusiva na educação de surdos</b> .....	21
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	28
<b>4 EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA ATUALIDADE.</b> .....	30
<b>4.1 A Educação Inclusiva dos alunos surdos no Ensino Regular</b> .....	30
<b>4.2 A Educação do aluno surdo na perspectiva da Legislação Educacional Brasileira</b> .....	34
<b>4.3 A educação inclusiva na legislação brasileira</b> .....	34
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	41
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	42

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática a educação inclusiva, com ênfase nos problemas e desafios enfrentados pelos estudantes usuários de Libras no meio educacional. No entanto, antes de adentrarmos na educação de surdos faz-se necessário discorrer sobre os pressupostos da educação especial.

Os estudos sobre a inclusão escolar ganharam destaque nas últimas décadas quando discutiu-se internacionalmente o tema e, conseqüentemente, os documentos oriundos destas discussões basearam a Legislação Educacional Brasileira. Ao estudar o tema observamos a presença de correntes antagônicas defendendo posições a favor ou contra a inclusão de surdos no âmbito da escola regular, bem como os objetivos desta educação. Enquanto a corrente clínico-terapêutica identifica o surdo como um aluno a ter a fala e audição reabilitada pela educação, os defensores da teoria antropológico-cultural concebem o surdo como um partícipe de uma minoria linguística, ressaltando a utilização da Libras no processo educacional (Skliar, 2001). Para efeito deste trabalho, priorizaremos estudos realizados por autores alinhados a visão antropológico-cultural por considerá-la a motivadora das ações pedagógicas previstas em lei.

Carvalho (2013) afirma, que a educação inclusiva parte do princípio de que a escola comum é o lugar onde os alunos, independente das suas características, devem se desenvolver e aprender juntos, tendo cada uma das suas necessidades específicas atendidas pelos profissionais da educação.

Ao consideramos os direitos previstos nas leis, observamos que muitas conquistas foram alcançadas, entretanto, estas não são suficientes para garantir igualdade de oportunidades, de aquisição de conhecimento e a interação entre o aluno com necessidades específicas com os demais integrantes da escola. Por esta razão, faz-se necessário identificar as garantias legais dos alunos que são público alvo da Educação Especial e os fatores que impedem a efetivação das ações inclusivas.

Quando nos referimos à inclusão, fazemos uma clara oposição a outros dois termos que estiveram presentes na história da Educação Especial, sendo estes: O período definido como de “Segregação”, na qual apenas o chamado “aluno padrão” poderia se beneficiar da escola regular, ou seja, aquele dotado

de características biológico-físico-sensoriais inseridas na média da população, considerando incapaz qualquer discente que caracterizasse a ausência de um dos elementos necessários para o aprendizado. Quando tratamos destes elementos biológicos, nos referimos às deficiências, sendo este tratamento especial responsável por um processo de infantilização, inferiorização, dependência, e carência. Neste período, considerava-se que os conteúdos elaborados pela cultura social dos homens não eram necessários aos portadores de deficiência, porque estes não conseguiriam romper os limites da ignorância devido a sua condição biológica distinta.

O segundo período é marcado pela Integração que se caracterizava pela necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais (na época chamada de “pessoas excepcionais”), de maneira que esta pudesse vir a se identificar, com os demais cidadãos, para então poder ser inserida na convivência em sociedade. Integrar consistia em localizar o sujeito como responsável da mudança desconsiderando que as diferenças devem ser administradas no convívio social.

Atualmente vivemos uma fase na qual a Inclusão Social se constitui na proposta social a ser vivenciada não sendo vista como um processo unilateral, mas que deve abranger as ações da pessoa com necessidades educacionais específicas ante a sociedade e a organização desta para atender as minorias.

Consideramos que as ações inclusivas contribuem para a promoção da democratização do ensino aos alunos com deficiência a medida que prevê e efetiva condições de acesso, permanência e o sucesso de todos os alunos sem distinção independentemente das suas necessidades.

Ao revisitarmos a história da Educação Especial no Brasil constatamos que até a década de 90, a educação de surdos foi pensada na perspectiva da medicalização, refletida na tentativa de reabilitação da deficiência. Após este período, a perspectiva clínico-terapêutica começou a ser superada sendo progressivamente substituída por uma visão pautada na possibilidade de educação e integração social.

De acordo com Damazio e Alves (2010), no Brasil, em meados da década de 90, começaram as discussões em torno de um novo modelo de escola: a “Escola Inclusiva”, estando esta pautada no atendimento a diversidade e inclusão escolar.

Desde esta década, várias conquistas podem ser citadas como a existência de um capítulo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB para tratar da Educação Especial; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a Nota técnica nº 19/2010 que define o serviço dos profissionais de apoio na escola regular e o decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

Na vigência desta legislação vivenciei, no semestre 2015.2, uma situação inclusiva em uma turma do 8º ano do ensino fundamental, durante a prática proposta na disciplina de Estágio Supervisionado III, ofertada pelo curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Na classe onde realizei as atividades de estágio havia uma aluna com surdez, a qual contava com a presença de uma Tradutora/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – TILSP. Devido ao meu parco conhecimento em LIBRAS para avaliar a situação, eu tive uma conversa informal com a profissional TILSP e ela me informou que a aluna não tinha fluência em Libras. Com base nesta informação pude observar, que a falta de conhecimento do vocabulário e dos recursos da Língua de Sinais impediam a compreensão do conteúdo, pois o TILSP, em alguns momentos, precisava parar de interpretar para explicar o significado do sinal que estava fazendo. Além da dificuldade de apreensão do conteúdo, havia ainda a falta de comunicação com os seus colegas de turma. A partir desta experiência observei a falta de recursos para atuar na área da surdez e transformei esta inquietação gerada pela carência de recursos pedagógicos, dos serviços especializados e a ausência de ações que garantissem o atendimento das necessidades específicas desta aluna e que são garantidos legalmente, como a motivação para a realização deste trabalho.

A partir desta experiência surgiu a seguinte questão: quais pressupostos geraram a atual política educacional do aluno surdo? Quais serviços, ações educativas, atendimentos, profissionais e recursos materiais devem ser providenciados garantir a inclusão do aluno surdo?

Para responder a estas questões, nos baseamos nos referenciais teóricos da área de pesquisa denominada Estudos Surdos, bem como estudiosos da inclusão que admitem a importância da Libras para a formação

dos alunos com surdez. Associado às pesquisas trazemos os elementos presentes na Legislação que trata da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que tratam da educação do surdo. Assim, foram empreendidas pesquisas bibliográficas, tendo como foco o levantamento de fatores que se fazem indispensáveis à prática da inclusão do surdo, usuário da Libras, na escola.

A pesquisa está organizada em três capítulos assim dispostos: o primeiro relata o contexto histórico da surdez considerando as filosofias educacionais para surdos; no segundo capítulo discorremos sobre as propostas que nortearam o processo ensino aprendizagem do surdo no âmbito Educacional Brasileiro e, por fim trataremos das bases legais que orientam as práticas educacionais dos surdos brasileiros na atualidade.

## 1. FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

Atualmente, a percepção predominantemente visual do mundo apresentada pelos surdos e a Língua Brasileira de Sinais – Libras ganharam destaque com a inserção de janelas de interpretação para Libras, previstas na lei da Acessibilidade nº 10.098/2000, como também através da introdução da disciplina Libras no curso de formação de professores por meio do decreto nº 5.626/2005. Entretanto, mesmo com esta visibilidade, encontramos ainda mitos<sup>1</sup> ainda interferem na percepção e nas ações educacionais referentes a este grupo. Para compreendermos o processo de construção destas percepções errôneas sobre a surdez, torna-se relevante apresentar momentos cruciais na constituição histórica do processo educacional desses indivíduos e a influência destes marcos para a constituição da perspectiva de formação e inclusão que vivenciamos na atualidade.

Na antiguidade, os gregos comparavam os surdos aos animais, pois segundo a teoria desenvolvida por filósofos que viviam nesta sociedade (como Platão e Aristóteles) a materialização do discurso por meio da ‘fala’ (oral) era a única maneira de expressar o pensamento (MOURA, 2000). Como os surdos não desenvolviam a fala, por não receberem ‘inputs’ auditivos devido a sua condição biológica e, na época, a proposição apresentada por Martins (2011) que corrobora com a afirmação de Sócrates de que os surdos poderiam se comunicar com as mãos ainda não era considerada um caminho válido para a socialização da pessoa surda, este grupo não recebia instrução formal, impedindo-os de revelar as suas potencialidades.

Tratando ainda da antiguidade, a outra sociedade que se destacou pelo seu desenvolvimento, dispensou o mesmo tratamento aos surdos. Os Romanos privavam os surdos dos direitos legais dispensados às pessoas que não apresentavam deficiência, como o casamento e a possibilidade de herdar os bens acumulados pela família. Esta prática permaneceu até o fim da Idade Média, quando surgiram os primeiros educadores de surdos – os preceptores. As práticas de exclusão social anteriormente descrita foram sustentadas,

---

<sup>1</sup> Consideramos que a percepção que a visão tecida sobre a pessoa surda pela sociedade interfere nas concepções e ações educacionais voltadas a este público, portanto, os mitos apresentados por Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2012) podem ser encontrados na fundamentação das ações que discutiremos no decorrer do trabalho.

durantes muitos destes séculos, em razão da influência religião nas relações sociais. Isso ocorreu devido a Igreja Católica considerar os surdos como seres sem salvação, ou seja, por não estarem aptos a receber o sacramento da comunhão devido a incapacidade de realizarem a confissão por meio da oralidade, não iriam para o reino de Deus após a morte (MOURA, 2000). Neste período histórico, os surdos continuavam sendo considerados, socialmente, como imbecis, anormais, incompetentes.

De acordo com Damazio e Alves (2010), o percussor da educação de surdos foi um monge, chamado Pedro Ponce de León, que viveu em uma cidade da Espanha no século XVI (1520-1584). Nesta fase, os nobres que tinham filhos surdos, preocupados com a exclusão social provocada pela surdez, procuravam León para auxiliá-los. O trabalho do religioso consistia em ensinar os surdos a leitura, a escrita, a fala e as doutrinas da fé católica tendo em vista que, somente após se apropriarem destes conhecimentos e desenvolverem estas habilidades, seriam reconhecidos como cidadãos e teriam assegurados os mesmos direitos que os ouvintes. Conforme Moura (2000) “A possibilidade do Surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família”.

Observamos assim que, da Antiguidade à meados da Idade Moderna a sociedade acreditava que o surdo teria que falar para ser humanizado, refletindo, claramente, o que Skliar (2001) chamou de concepção clínico-terapêutica da surdez<sup>2</sup>. No século XVI, outros defensores do pensamento oralista, filosofia que considera a reabilitação da fala como fator indispensável para a educação do surdo e para a sua inserção social, se destacaram no cenário mundial. Moura (2000) destaca os trabalhos dos seguintes educadores oralistas: Bonet, Amman, Wallis e Braidwood, que conheceremos, resumidamente, a seguir.

Juan Pablo Bonet, que viveu na passagem dos séculos XVI e XVII, foi um filólogo e também era soldado, que atuou no serviço secreto do rei da Espanha. Ao iniciar o processo de preceptorado de um parente do capitão-geral do exército, conheceu o trabalho de León (falecido na época), vindo a

---

<sup>2</sup> O conceito referente a esta concepção se encontra na página 21 deste trabalho.



publicar técnicas de ensino de surdos e o alfabeto manual, utilizadas pelo monge, como se fossem suas.

Johann Conrad Amman foi um médico suíço, que viveu no início do século XVII, que se destacou no movimento oralista alemão por publicar o seu método em um livro que baseou esta corrente educacional. Amman acreditava na premissa divulgada pela religião de que os surdos eram destituídos das bênçãos de Deus, por não desenvolverem a habilidade da fala. Para ele o uso dos sinais atrapalhava o desenvolvimento do pensamento e conseqüentemente da fala, sendo estes utilizados apenas como recurso didático para o aprendizado dos sons.

John Wallis é considerado o fundador do oralismo na Inglaterra. Seu trabalho, que também foi baseado na experiência de uso dos sinais proposta pelo Bonet, foi compilado em um livro que tratava sobre educação de surdos. No século XVIII, Thomas Braidwood ao entrar em contato com o método utilizado por Wallis, através do seu livro, iniciou uma tradição familiar de ensino de surdos que culminou na criação de várias escolas nas ilhas Britânicas. A família manteve este método em segredo e, aos educadores que confiavam o ensino desta estratégia, era cobrado o valor de 50% dos seus ganhos obtidos com os alunos que não estavam matriculados nas escolas dos Braidwood.

O avanço do oralismo era notório na Inglaterra e na Alemanha, contudo, ainda neste século, um abade francês chamado Charles-Michel de L'Épée, por razões religiosas, começou a se dedicar ao ensino de surdos. Ao conhecer a Língua de Sinais utilizada por duas meninas surdas, aproveitou-se desta forma de comunicação para que elas compreendessem conceitos abstratos. Para ensiná-las o francês escrito, o abade utilizou-se dos sinais utilizados por seus alunos e reorganizou-os na estrutura gramatical da língua francesa, criando assim os sinais metódicos.

Goldfeld (2002), afirma que com o embate surgido entre duas correntes que compreendiam o surdo e, conseqüentemente a sua educação, de maneiras diferentes surgiu a necessidade de discutir qual proposta seria mais adequada ao ensino dos surdos. Várias apresentações públicas foram realizadas na época, tanto por gestualistas (adeptos do método do L'Épée) como por oralistas, entretanto, o Congresso de Milão, em 1880, marcou a história da Educação de Surdos.

De acordo com Slomski (2010), no período de 6 até 11 de setembro de 1880, aconteceu o Congresso Internacional de Educadores de Surdos na cidade de Milão, na Itália. O evento tinha como propósito, evidenciar as desvantagens da Língua de Sinais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo e a abolí-la, definitivamente, como língua de instrução para os surdos.

Durante o congresso foi realizada a exposição dos resultados apresentados por cada método e, posteriormente, uma votação para a escolha do método mais adequado dos surdos sendo que, a maioria dos participantes era composta por ouvintes. O arranjo foi providenciado por adeptos do oralismo que, ao impedirem a participação dos surdos, garantiriam a aprovação da obrigatoriedade da reabilitação oral na educação do surdo.

Por unanimidade, foi decidida e promulgada a seguinte resolução:

Dada à superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os Surdos-Mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... (Este congresso) declara que o método deve ter preferência sobre os Sinais na instrução e educação dos surdos e mudos. (DAMAZIO e ALVES, 2010)

Com este resultado, o Oralismo passou a ser o único método de educação de surdos nas últimas décadas do século XIX e começo do século XX.

Damazio e Alves (2010) afirmam ainda que, depois do Congresso de Milão, a maioria dos países adotou rapidamente o método oral nas escolas para surdos. Contudo, observou-se que a qualidade da educação de pessoas surdas teve prejuízos fazendo com que estes alunos concluíssem a escolarização básica apresentando qualificações inferiores quando comparadas aos ouvintes, além disso, desenvolviam habilidades sociais limitadas. Motivados por estas constatações começou uma longa e árdua batalha do povo surdo para defender o seu direito linguístico cultural gerando a unificação das associações dos surdos de evitar a extinção das Línguas de Sinais.

Insatisfeita com as habilidades desenvolvidas pelo método oral na educação da sua filha surda, a americana Dorothy Schiffler, professora secundária desenvolveu um método que ficaria conhecido como Comunicação

Total - CT. Kalata e Streiechen (2012) asseveram que, esta filosofia de trabalho, voltada para o atendimento e a educação de pessoas com surdez, foi criada após a constatação de que os surdos, educados na proposta oralista, mesmo após passar anos realizando atividades de reabilitação, não conseguiam se comunicar de forma satisfatória com os ouvintes nem absorviam os conhecimentos escolares.

Conscientes de que a imposição das práticas oralistas não impediu que as pessoas com surdez se comunicassem através da Língua de Sinais, a CT considerou-se que para a educação dos surdos poderia ser utilizada toda e qualquer forma de comunicação tais como, a Língua de Sinais; linguagem oral; códigos manuais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que colaborassem com o desenvolvimento da língua oral e a comunicação.

A preocupação da CT são os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Preocupa-se também com a aprendizagem da língua oral pela criança surda e acredita que devemos estimular os aspectos cognitivos, emocionais e sociais para que ocorra o aprendizado da língua oral. Constatamos assim uma mudança na percepção da visão que a proposta traz sobre a surdez, apesar de enfatizar a fala como o oralismo, abre a possibilidade para a reinserção dos sinais na educação do surdo, ainda que esta seja percebida como um meio para se alcançar a fala. Ao aceitar que somente o aprendizado da língua oral não seja suficiente para o pleno desenvolvimento do surdo, Goldfeld (2002), afirma que os profissionais que aderiram à CT perceberam os surdos de forma diferente do oralismo.

Como podemos observar, ao passo que os oralistas consideravam o surdo como um portador de uma patologia, os adeptos da CT definiam que a surdez repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessas pessoas, sendo que para possibilitar a comunicação e a interação dos surdos não era possível ensinar-lhes apenas a Língua Oral.

Na perspectiva de Alvez (2010), a inovação trazida pela CT foi a visão da pessoa com surdez de forma natural, aceitando suas características e prescrevendo o uso de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, procurando potencializar as interações sociais e considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. No entanto, os resultados obtidos com este método são questionáveis, porque as pessoas com surdez ainda

apresentavam dificuldades quando se deparavam com aos desafios da vida cotidiana.

Slomski (2010) discorre que, no fim da década de 1970, surgiu a Proposta Bilíngue de Educação do Surdo. Essa proposta reconhece que o Surdo vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no dia a dia com duas línguas e duas culturas: a língua gestual e cultura visual da comunidade surda do seu país como também com a língua oral e cultura ouvinte de seu país.

⊖ A autora relata ainda que o Bilinguismo refere-se tanto a competência e o desempenho em duas línguas, (podendo ser individual ou grupal), como também se trata de uma proposta de ensino 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 mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que se considera a Língua de Sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua oral na modalidade escrita. Uma vez que cerca de 90% dos Surdos nasce em uma família ouvinte, para que a aquisição da língua gestual tenha sucesso, seria necessário que a família aprendesse a Língua de Sinais para que a criança pudesse usá-la ao comunicar-se, em casa.

O bilinguismo, tal como entendemos, é mais do que o uso de duas línguas, constituindo-se como uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças em todo o sistema educacional para surdos. Lacerda & Mantelatto (2000), afirmam que o bilinguismo visa a exposição da criança surda à Língua de Sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo a aquisição plena da linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral. A proposta bilíngue considera que a comunidade dos surdos está inserida na comunidade de ouvintes que, por sua vez, caracteriza-se por fazer uso da linguagem oral e escrita. Por esta razão, faz-se necessário que a criança surda desenvolva habilidades de comunicação que a permitam conviver neste ambiente, no qual duas línguas perpassarão as suas relações diárias.

De acordo com Souza (1998), a partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e se constituíram em grupo integrado por meio de uma Língua de Sinais, passaram a ter a possibilidade de

refletir sobre um universo de discursos e sobre eles próprios, e com isso conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade. Em síntese, a integração plena da pessoa surda passa, necessariamente, pela garantia de convívio em um espaço onde não haja repressão de sua condição de surdo, onde possa expressar-se da maneira que mais lhe satisfaça, mantendo situações prazerosas de comunicação e de aprendizagem. Corroboramos com a ideia de Vygotsky (1989), ao assegurar que a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança baseia-se na progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal. Assim, as relações na escola e na família, grupos sociais mais próximos à criança são fundamentais para a o desenvolvimento da sua identidade.

## **2 PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA OS SURDOS BRASILEIROS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA**

### **2.1 Dos embates entre o oralismo e o gestualismo à proposta inclusiva na educação de surdos**

Segundo Goldfeld (1997), Pedro Álvares Cabral e os tripulantes da sua frota, após chegarem à terra de Vera Cruz, em 1500, encontraram os primeiros habitantes dessa terra, que eram os indígenas. No entanto, não há pesquisas dessa época que relatem a presença de índios surdos. Os primeiros relatos sobre a surdez no território brasileiro iniciam com a chegada do surdo Hernest Huet por ocasião da criação da primeira escola de surdos, como veremos a seguir.

Somente no segundo reinado, D. Pedro II voltou a sua atenção para a educação de pessoas com deficiência. Em 1855, o monarca convidou um surdo francês, que utilizava o método gestual de L'Épée para educar duas crianças surdas. Dois anos mais tarde, sancionou a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, que autorizou o funcionamento do primeiro Instituto para Surdos, no Rio de Janeiro. Cem anos após sua fundação a Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, o referido instituto passou a ser denomina do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (MAZZOTA, 2001).

De acordo com Moura (2000), a metodologia utilizada por Huet, para o ensino das matérias básicas, tais como o português, a matemática, a história, a geografia e a linguagem articulada, baseava-se na experiência visual, na Língua de Sinais Francesa e a escrita da língua portuguesa, a língua oficial do Brasil. Huet permaneceu quatro anos lecionando no Instituto e é considerado o primeiro educador de surdos no Brasil.

Skliar (1997) descreve que o método trazido por Huet foi utilizado até 1868 quando o governo brasileiro resolveu fazer uma inspeção nas escolas e visitou o Instituto Nacional de Surdos. Na ocasião, foi constatado que o espaço estava funcionando apenas como um asilo para os surdos, sem nenhuma finalidade educativa. Por esta razão, o diretor do instituto, Dr. Manoel Ferreira foi demitido sendo designado o Dr. Tobias Leite para ocupar o cargo. O novo gestor estabeleceu como diretriz educacional o ensino da “linguagem articulada e da leitura sobre os lábios”, no entanto, o ensino desta habilidade só foi aprovado em 1873 e iniciado em 1883, quando Leite já não ocupava mais o cargo na instituição de ensino. Coube ao seu sucessor, o Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, viajar à Europa para aprender tal método para implementar o ensino desta nova habilidade.

Dessa forma, Moura (2000) comenta que o trabalho desenvolvido por Huet, voltado para a implantação da Língua de Sinais, permaneceu apenas enquanto este estava sob o comando do Instituto. Seus sucessores se basearam somente no ensino da linguagem articulada e da leitura sobre os lábios, aproximando-se da proposta oralista.

Skliar (2001) discorre que ensino de surdos, através do método oral perdurou sete anos, mas foi considerado impróprio pelo Dr. Tobias Leite que após observar o desempenho alcançado pelos alunos surdos que viviam no Instituto, constatou que esta proposta não estava sendo satisfatória. Com isso, o governo ordenou em 1889, que o ensino da leitura articulada, fosse realizado somente com aquelas crianças que tinham condições fisiológicas e fonarticulatórias para o treino da fala, sem a existência de prejuízos para sua linguagem.

Após o falecimento do Dr. Tobias Leite, em 1897, Dr. João Brasil Silvado, novo gestor da instituição reavivou o ensino da linguagem articulada para os

surdos. Vemos assim, que neste período, as tendências gestualista e oralista se revezavam como filosofias que embasavam a educação dos surdos.

Moura (2000) Relata que no século XX, o referido instituto foi dirigido pelo Dr. Custódio José de Ferreira Martins. Seguindo as tendências mundiais apresentadas no Congresso de Milão, estabeleceu que o método oral puro fosse adotado em como estratégia para o ensino de todas as disciplinas básicas e para todos as pessoas surdas, sem considerar se os alunos poderiam ou não se beneficiar do método. Três anos depois, verificou-se que o programa oralista não obteve sucesso com os discentes surdos, mas o culpou os alunos pelos resultados apresentados, afirmando que a idade por chegarem ao instituto com idade avançada (entre nove e quatorze anos), processo de aquisição da língua oral já não era possível. Assim houve uma alteração na idade para a admissão no Instituto, de seis a dez anos no máximo, na tentativa de obter melhores resultados nesse programa.

Lacerda (2003 *apud* MOURA, 2000) discorre que, neste período dentre o século XVIII, para inserir os surdos no meio social, a educação se voltou a uma perspectiva da qualificação profissional através de cursos como marcenaria, tornearia, alfaiataria, e encadernação, entalhe e douração (para os homens); costura e bordado para as mulheres. A mudança foi incentivada pela crença que, além desses alunos não causarem nenhum incômodo, iriam favorecer no aumento qualitativo da mão de obra barata e, ainda poderiam trabalhar como autônomos, ficando longe da sociedade ouvinte.

Nesta época, pensava-se que, para inserir o surdo no mundo ouvinte era necessário fazê-lo aprender a língua oral como também, um ofício. Moura (2000) afirma ainda que os métodos aplicados eram sempre os mesmos: o método oral, para o ensino da linguagem articulada e da leitura labial e o treino auditivo, para as pessoas que tinham resíduos de auditivo. Estes últimos poderiam participar do grupo de alunos que usavam o aparelho de amplificação sonora - AASI enquanto, aos que estavam fora da faixa etária estabelecida pelo INES, tinham como único recurso o método escrito, por meio da leitura silenciosa, evitando se possível à utilização da Língua de Sinais.

Nesse contexto, foi instituído um Curso Normal, para habilitar professores para aplicar a proposta com os alunos surdos. Esse curso foi realizado em classes especiais de surdos com o intuito de economizar verbas

com mais salas ou escolas de educação especial. Depois de habilitados, esses professores tornaram-se formadores de outros profissionais da educação.

Portanto, Moura (2000) afirma que essa problemática tinha interfaces linguísticas, que defendiam a língua oral como o melhor recurso para a educação dos surdos e, simultaneamente, a língua escrita (como já foi mencionada no parágrafo anterior), como único meio para aqueles alunos que não se enquadravam no patamar estabelecido pelo INES para aprender a língua oral e que segundo as normas legais do Instituto não poderiam usar a Língua de Sinais.

Dorziat (2011) explica que no instituto ainda havia uma classificação entre surdos-mudos e surdo-falantes. Ao primeiro grupo, pertenciam a uma classe econômica inferior, que não tinham condições para subsidiar o custo de um tratamento fonoaudiológico (como a aparelhagem, por exemplo) e ao segundo, os surdos elitizados, com poder aquisitivo maior capazes de custear um tratamento adequado ao seu tipo de surdez. Estes últimos tinham condições de utilizar bons aparelhos de amplificação sonora individual, podendo assim aproveitar o seu resíduo auditivo e para terem o acesso à língua oral ou falada.

Após muitas tentativas fracassadas com o uso do método oral, o Instituto decidiu mudar de filosofia educacional, baseando-se na experiência dos países desenvolvidos como a França, os Estados Unidos e a Alemanha que já haviam abandonado o oralismo e voltado as suas pesquisas para os benefícios da Língua de Sinais para a educação dos surdos.

Vimos, através da contextualização histórica da educação dos surdos no mundo e das filosofias tecidas através das relações sociais que, com exceção da experiência francesa que possibilitou a formação de professores surdos para trabalhar no instituto e para disseminar o método em outros países, o indivíduo surdo não desempenhou um papel relevante na constituição das metodologias direcionadas à sua educação. Esta situação de imposição também foi observada no Brasil quando os diretores ora optavam pelo uso da Língua oral, ora permitiam o uso dos sinais.

Esta a possibilidade de utilização de uma proposta bilíngue para surdos que prevê o uso da Libras e da Língua Portuguesa como línguas de instrução para pessoas surdas brasileiras é recente e as orientações para o uso desta



proposta na educação de surdos chegaram ao Brasil simultaneamente ao delineamento da proposta inclusiva de educação. Podemos considerar que ambas tiveram base na luta pela igualdade de direitos e a modificação na visão sobre a pessoa com deficiência.

Considerando as propostas apresentadas para a educação das pessoas com necessidades educacionais específicas iniciando pelo longo período de segregação, seguido pela fase da integração até chegarmos a atual proposta inclusiva, percebemos que a visão sobre a pessoa com deficiência e sobre o papel da sociedade para viabilizar a sua inserção foram modificados profundamente. Atualmente, a atual proposta educacional pretende atender a todas as pessoas que, até mesmo aquelas que não apresentam uma deficiência, mas precisam de atendimentos específicos ou de um olhar diferenciado para realizar determinadas tarefas.

O modelo educacional atual se propõe a acolher as diferenças e procura valorizar o potencial de cada aluno sendo estas modificações frutos de legislações oriundas das lutas de minorias, das pesquisas acadêmicas e das práticas que comprovaram as diferentes habilidades possíveis e necessárias a serem desenvolvidas por cada aluno. Passamos assim de uma percepção de aluno modelo para a valorização da pluralidade de conhecimentos que cada aluno dispõe, partilha e desenvolve, tanto no ambiente escolar quanto nas relações desenvolvidas em outros espaços sociais.

Esta proposição pode ser observada em divulgações como a proposta Howard Gardner, difundida no início da década de 1980, nos apresentou a teoria das inteligências múltiplas, nesta mesma década que modificamos a forma de perceber a alfabetização de crianças entre outras inovações educacionais. Estas pesquisas contribuíram para que o aluno fosse valorizado a partir das suas características.

Na década de 1990, a Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI (selecionada pela UNESCO) que contava os maiores pensadores da educação, que nos atentou para na necessidade de desenvolver quatro habilidades básicas na educação. No relatório apresentado pela comissão, que se transformou no livro intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” sob a organização de Jacques Delors, vimos que faz-se necessário que o aluno, na atualidade seja capaz de: aprender a conhecer (utilizar-se de instrumentos que

o possibilitem buscar novos aprendizados), aprender a fazer (utilizar-se das suas habilidades na resolução de atividades individuais em grupo), aprender a viver (desenvolvendo a compreensão e gerindo conflitos) e, por fim, aprender a ser que é a contribuição para o desenvolvimento pessoal, com pensamento crítico e reflexivo que o possibilite desenvolver a sua própria história com dignidade. Estes pontos contribuem para repensar a forma de inserir socialmente as pessoas com deficiência a medida que não são apenas os conhecimentos acadêmicos que devem ser desenvolvidos na escola, mas outras habilidades que permitam a todos, desenvolverem-se e atuarem enquanto atores sociais.

Quando tratamos o tema igualdade, vemos que, historicamente, um dos marcos da luta pela igualdade de oportunidades foi a Revolução Francesa, quando os menos favorecidos socialmente, associados a uma burguesia sem direitos, lutaram por dignidade e direitos. Santos (2000) nos apresenta que outro fato que merece destaque nesta luta ocorreu na década de 1960 quando a luta pelos direitos humanos se fortaleceu em função de três fatores: avanço científico, desenvolvimento do pensar sociológico e o avanço tecnológico. Para a autora, a busca por igualdade de valor dos seres humanos e pela garantia da igualdade de direitos gerou uma busca pelo conhecimento, fazendo emergir a necessidade de 'indivíduos-cidadãos' conscientes dos seus direitos e também dos seus deveres. A autora acrescenta que:

Cresce, portanto, a importância da educação e, mais ainda, a importância da inserção de todos num programa educacional que pelo menos lhes tire da condição de ignorância. Em consequência cresce, também, a necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis que possam abranger o mais variado tipo de alunado e que possam, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo curricular, sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem (SANTOS, 2000).

Esta luta por igualdade refletiu-se na educação das pessoas com deficiência, estimulando os movimentos defensores dos direitos das minorias que culminou, em 1981, com a proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes pelas Nações Unidas. Esta ação teve como objetivo discutir ações que visavam a igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências. Como principal desdobramento desta iniciativa, foi aprovado o

Programa Mundial de Ação para Pessoas com Deficiência, em uma Assembleia das Nações Unidas, em dezembro de 1982.

Vários eventos internacionais dedicaram-se a tratar a temática da Educação Especial, entre eles, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem (Tailândia), no ano de 1990, que previu ações de inserção educacional para esta década. Uma das ações previstas no documento final oriundo das discussões previu reformas educacionais que visem atender a todos os alunos. Esta declaração prevê que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. Além disso, instituiu a prioridade para este grupo nas ações que garantem as suas necessidades básicas além de estimular os países a desenvolverem as suas próprias agendas para o decênio a fim de alcançar os objetivos propostos.

A Declaração de Salamanca, divulgada em 1994 contribuiu para ampliar as discussões e para garantir que a Educação Especial fosse inserida como modalidade da Educação Básica. No que se refere à surdez, é orientado que a educação dos surdos ocorra considerando a “linguagem de signos” (nomenclatura da época que se referia à Língua de Sinais). As discussões contidas neste documento no qual o Brasil foi signatário, subsidiaram algumas das mudanças ocorridas na educação brasileira.

Esta trajetória assegura que, além da educação do surdo ocorra na escola regular, ou seja, se constitua em uma proposta inclusiva, deve ser, ao mesmo tempo bilíngue, ao considerar a Língua Natural do surdo.

A seguir trataremos das implicações destes movimentos na educação brasileira das pessoas surdas que é o objeto de estudo deste trabalho.

### 3 METODOLOGIA

Após a aprovação da Lei que regulamenta a Língua de Sinais, em 2002, e as políticas de educação inclusiva pautadas na LDB vigente, os alunos surdos, usuários de Libras, tiveram a garantia de um espaço de aprendizagem na escola regular que considerasse a sua singularidade linguística. No entanto, neste estudo procuramos identificar quais adaptações, recursos e profissionais devem ser realizadas pela escola para garantir um ambiente que proporcione a participação, interação e aprendizagem da pessoa com surdez?

Para identificar estes pontos realizamos uma revisão bibliográfica que é uma análise meticulosa e ampla das publicações correntes em uma determinada área do conhecimento. Conforme Trenetini e Paim (1999), os objetivos de uma revisão bibliográfica são: identificar os trabalhos disponíveis que tratam do assunto, possibilitando a identificação das variáveis do problema em questão.

Martins (2001), afirma que esta etapa da pesquisa procura explicar e discutir um tema base em referencias teóricos publicados em livros, revistas, entre outros, visando conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema. O mesmo relata ainda, que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos em pesquisas acadêmicas e na legislação voltada para o atendimento com a pessoa com surdez.

Como destaca Oliveira (2008, p.58), “A pesquisa bibliográfica possibilita que o pesquisador tenha um contato direto com documentos que abordam o tema estudado, proporcionando assim um aprofundamento teórico da temática desejada”.

Trenetini e Paim (1999), consideram que a pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível, por esta razão, selecionar a metodologia significa escolher caminho, um percurso global do conhecimento. Portanto, a estratégia de pesquisar oferece meios que auxiliam na definição e resolução dos problemas já conhecidos, como também permite explorar novas

áreas onde estes ainda não se cristalizaram, possibilitando ainda uma análise crítica e a produção de novos conhecimentos.

Este estudo objetiva, portanto, evidenciar a importância da LIBRAS para o desenvolvimento do surdo, partindo da constatação de que a língua natural dos surdos é a língua de sinais – portanto, Segundo Slomski (2010), deveria ser a sua língua materna – e que grande parte desses surdos vêm de lares de pais ouvintes, o que enfatiza ainda mais a importância e necessidade do uso e ensino da mesma no contexto escolar. Considerando os direitos legais, os surdos têm direito de usar a sua língua materna em todas as situações e as instituições de ensino brasileiras devem reconhecer a LIBRAS como língua da educação dos surdos brasileiros, apoiando o seu uso e difusão.

O trabalho foi orientado pela exploração das fontes bibliográficas como legislação educacional, livros, revistas científicas, teses, relatórios de pesquisa entre outros. A leitura do material conduzida de forma seletiva, priorizando os autores que consideram a surdez como uma diferença linguística – pressuposto admitido pelos Estudos Surdos - com o objetivo de reter as partes essenciais para o desenvolvimento do estudo.

Após as leituras iniciais, foram feitos fichamentos das obras selecionadas, destacando os pontos mais relevantes e necessários para analisar os dados da pesquisa, para tal foram selecionados alguns autores para fundamentar o trabalho: Ana Dorziat (2011), Mirlene Ferreira Macedo Damázio (2010), Paulo Cesar Machado (2008), Vilma Geni Slomski (2010), Marcia Goldfeld (2002), Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), Maria Cristina da Cunha Pereira (2011), Carlos Skliar (1997), Maura Corcini Lopes (2011), Eliziane Manosso Streiechen (2012). Diante da visão exposta por estes autores sobre o tema foi viabilizado, agrupado e constituída a coleta de dados na visão de cada autor, relacionando um debate sobre suas explicações relacionados aos contextos históricos e educacionais oriundos da legislação específica.

#### **4. EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA ATUALIDADE.**

Conforme vimos anteriormente, a luta pela igualdade de direitos permitiu que as pessoas com deficiência tivessem reconhecido um espaço dentro da escola regular. A discussão levantada no ponto 19 da Declaração de Salamanca, que trata do uso de um sistema de comunicação visual espacial, impulsionou um compromisso pela revisão das práticas destinadas a este público.

Skutnabb-Kangas (1997) ao tratar sobre os direitos linguísticos das minorias esclarece que é imprescindível aos seres humanos manterem uma relação de identificação com a sua língua materna, e que estes têm direito a aprendê-la ainda que esta língua seja falada por uma minoria sendo o seu uso estendido à escolarização. O autor, apesar de falar genericamente, corrobora que a pessoa surda enquanto minoria linguística deve ter assegurado o direito de utilizar a Libras como meio de comunicação, diante de qualquer situação comunicativa.

Machado (2008) complementa ao asseverar que, a Libras e a Cultura Surda são expressões da compreensão visual do mundo. Por isso, o surdo, como indivíduo predominantemente visual manifesta, desta forma, suas emoções, seus desejos, suas experiências (seja entre seus pares ou com ouvintes que partilham o uso desta Língua de Sinais), proporcionando a constituição de uma identificação positiva diante da condição de surdez.

Além do número restrito de ouvintes fluentes na Libras, ainda nos deparamos com conceitos prévios que inferiorizam a Língua de Sinais. No entanto, após a ampliação das pesquisas sobre esta língua e a implantação tanto da disciplina de Libras, quanto dos cursos de Letras-Libras, observamos que muitos mitos vêm sendo esclarecidos e, cada vez mais pessoas vêm sendo introduzidas na experiência visual refletida no uso da Língua de Sinais.

A seguir, veremos como esta língua visual-gestual, que se difere daquela utilizada nas comunicações oficiais brasileiras, foi inserida na educação de surdos.

##### **4.1 A Educação Inclusiva dos alunos surdos no Ensino Regular**

Moura (2000) esclarece que atualmente o INES defende a filosofia do Bilinguismo, que pressupõe a utilização de duas línguas pelo surdo: a Libras, como sendo sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa sua segunda língua (L2).

Destacamos o trabalho do INES, colégio dedicado à educação de surdos, por considerar que este seja composto por especialistas na área e, portanto, alinhada às tendências mundiais que favorecem o aprendizado deste alunado. Entretanto, devemos considerar que a educação de surdos sofre também a influência das propostas da educação especial composta por grupos de alunos que não apresentam diferença linguística, como alunos com deficiência intelectual, física ou sensorial (cegueira ou baixa visão por exemplo). Assim, compreenderemos como as lutas pela educação especial interferiram na composição do atual pensamento de educação de surdos, pautado tanto na inclusão quanto no bilinguismo.

Segundo Lima (1995), as atuais políticas públicas têm estabelecido determinações legais visando à inclusão dos alunos na escola regular, independentemente de suas características biológicas, físicas ou socio-culturais. Em razão da mudança na perspectiva da educação, novos desafios surgiram para os que estão envolvidos nesse processo educativo a fim de envolver alunos com deficiência discentes sem necessidades educacionais específicas, professores, intérpretes e os demais componentes da comunidade escolar. Esta dificuldade na reorganização da escola visando atender a diferença se agravou em virtude da determinação ser desacompanhada de reflexões sobre os seguintes pontos: o currículo, as adaptações físicas da escola, a formação e a contratação de profissionais, bem como a viabilização de serviços de atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos.

No cenário Brasileiro, a Política da Educação Inclusiva teve como marco a aprovação da atual LDB. No Art. 59 desta lei, ficou estabelecido que os sistemas de ensino deveriam adaptar-se de forma a proporcionar o atendimento dos alunos com NEE na rede regular de ensino. A referida lei assegurou ainda o direito das pessoas com surdez às técnicas, recursos educativos e organização curricular específica para atender as suas particularidades nas atividades educacionais. Além disso, garantiu o direito de

que estes discentes contassem professores com qualificação adequada para o seu atendimento, seja no nível médio ou no superior.

Como podemos observar, a legislação educacional citada propõe a responsabilização da escola em fornecer uma educação de qualidade, com profissionais especializados, que venham atender adequadamente as expectativas de todos os alunos, a fim de que todos aprendam e possam exercer a cidadania. No entanto, observa-se que muitas instituições de ensino que recebem as pessoas surdas não dispõem de profissionais capacitados para atendê-los, tais como, instrutores ou professores de Libras, docentes de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, educadores das salas regulares com conhecimentos na área da surdez e os tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. A importância e o papel destes profissionais, previstos no decreto 5.626/2005, vêm sendo descritos na literatura e ressaltados nos trabalhos de Machado (2008), Lacerda e Santos (2014), Lacerda e Lodi (2014) que tratam da educação de surdos, mas ainda não se tornam uma prática social corrente.

A Educação Inclusiva para pessoas com surdez no Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, foi proposto para complementar as atividades educacionais propostas a classe regular. Neste espaço, os professores especializados realizam atividades para desenvolver habilidades que favoreçam ao aluno com deficiência, se beneficiar do conteúdo ministrado na classe regular. Entretanto, precisamos considerar que esta ação não deve ser relegada somente aos professores capacitados (que atuam na classe regular) e aos especializados (que prestam atendimento às necessidades específicas dos surdos), mas a toda unidade escolar. Afinal, o novo modelo educacional define que a escola necessita se organizar, com o objetivo de garantir os direitos das pessoas surdas e os demais discentes, contribuindo para sua efetiva aprendizagem e, concomitantemente, respeitando e adequando-se às suas NEE; independentemente de sua etnia, sexo, idade, condição social ou deficiência. (BRASIL, 2000).

Apesar de afirmar que, “na escola inclusiva o aluno é sujeito e foco principal de toda ação pedagógica dirigida pelo professor, que o auxilia educacionalmente em todas as suas necessidades” (MANTOAN, 2003), a



autora propõe que escola deve realizar atividades de acompanhamento com os familiares dos alunos com deficiência, bem como dos demais membros da comunidade escolar a qual o sujeito pertence. Esta ação possibilita a minimização das barreiras atitudinais a partir da compreensão dos limites e das possibilidades da pessoa com deficiência sendo esse um fator é imprescindível para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

As ações descritas anteriormente favorecem a pessoa surda à medida que a sua singularidade linguística é compreendida e a Língua de Sinais ocupa um espaço no ambiente escolar. A inserção desta língua vem favorecer o aprendizado da população de surdos brasileiros que, segundo os dados do IBGE (Censo de 2000), compreende 5,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva (equivalente a 8,7% da população total), sendo que destes, mais de 406.000 estão em idade escolar, cerca de 13% (Censo de 2003) aproximadamente 56.000 pessoas, estavam matriculadas no ensino regular da educação básica.

O baixo número de matrículas quando comparados à população total nos leva a refletir que, apesar de previstas as condições de acesso, estas não estão sendo eficientes, pois não estão concretizando matrículas deste aluno no ensino regular. Martins (2000) apresenta o fracasso escolar da educação dos surdos e, conseqüentemente, a evasão escolar, associado à ausência do suporte linguístico, representado na ausência do instrutor ou professor de Língua de Sinais ou intérprete de Libras na sala de aula. De acordo com o autor, a ausência destes profissionais dificulta o acesso dos surdos na escola, limitando a sua capacidade comunicativa.

Gotti (2007), assessora da Secretaria da Educação Especial do MEC, afirma que “sem a Libras o aluno tem que se concentrar apenas na leitura de lábios e 50% da mensagem se perde”. Para que este aluno tenha uma melhor compreensão da mensagem o uso da Libras é fundamental. No entanto, sabemos que a maioria dos alunos surdos nasce em famílias de ouvintes (SLOMSKI, 2010) sendo que não são usuárias desta língua e ainda desconhecem os benefícios da Língua de Sinais para o surdo. Por esta razão, ressaltamos novamente a importância do trabalho do instrutor e do professor de Libras que tem como função ensinar esta Língua de Sinais para o aluno surdo, os demais discentes da classe que ele estuda e, se possível, para os

membros da comunidade escolar onde o aluno está inserido. Esta ação permite que o educando desenvolva uma forma de comunicação possível de ser adquirida nas relações sociais.

Veremos a seguir as leis que contribuíram para a construção do modelo vigente na educação dos surdos.

## **4.2 A Educação do aluno surdo na perspectiva da Legislação Educacional Brasileira**

Neste capítulo iremos tratar das principais filosofias da Legislação Brasileira referente ao aluno com surdez. Iremos verificar como os direitos das pessoas surdas em todo âmbito educacional estão previstos nas leis. No entanto, não poderemos adentrar as leis específicas para os surdos, sem conhecer a legislação que discorre sobre a educação especial na atualidade, para isso, foram revisados alguns documentos legais como: a LDB nº 4.024/1961, LDB nº 5.296/1971, a Constituição Federal de 1988, a Lei 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

## **4.3 A educação inclusiva na legislação brasileira**

Conforme visto anteriormente, a educação das pessoas que se diferiam do aluno padrão apresentou várias mudanças nas últimas décadas. Passamos de uma situação de segregação para a integração e, finalmente, para o modelo inclusivo. O fator motivador destas mudanças foi a percepção da necessidade de separação ou agrupamento de pessoas com e sem deficiência e, posteriormente a modificação do papel da escola diante deste aluno. A segregação coincidiu com as orientações das LDB's sancionadas em 1961 e 1971, que apesar de orientarem que a educação de pessoas com necessidades especiais pudessem ocorrer no âmbito da escola comum, estimula a criação de espaços segregados para a educação deste público.

Na primeira, a lei nº 4.024/1961 dedica o título X, com dois artigos para tratar da educação dos excepcionais. No entanto, enquanto no Art. 88 afirma que “a educação de excepcionais deve no que for possível enquadrar-se no

sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, no artigo seguinte define que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo e subvenções” (BRASIL, 1961). Pelo texto, observamos que não há previsão ou obrigatoriedade de adaptação da escola para receber estes alunos. Já a segunda lei da Educação Brasileira, a Lei nº 5.692/1971, não há um capítulo dedicado à temática, nem previsão de ações. Apenas o Art. 9º define que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo (*sic*) com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971)

Como vimos, não há uma descrição dos atendimentos a serem implementados, mas uma transferência de responsabilidades, submetendo a educação especial a resoluções, não apresentando ações incorporadas na lei que delineia a educação em geral.

Com a sanção no inciso III, do Art. 208, a oferta do atendimento educacional especializado foi definido como obrigatório, situando-se, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Este direito inalienável é reafirmado, dois anos depois, com a promulgação, do ECA, como também na atual LDB. Analisando o Estatuto vimos que, no inciso III, do Art. 54 define que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990).

Assim, ao considerar que a diferença entre as crianças surdas e as ouvintes é de ordem linguística, realizar este atendimento no âmbito escolar significa possibilitar aos alunos que entrem em contato com dois sistemas linguísticos e assim interagir livremente. Além disso, garante à criança o contato com a sua Língua Natural, que é a Libras, em uma idade adequada.

Esta ação permite também que os profissionais capacitados e especializados orientem a família sobre espaços complementares de

atendimento e ações que, junto à ação da escola inclusiva, promoverão o desenvolvimento holístico do educando. Na perspectiva de Moura (2014), o desconhecimento da família no que se refere a Língua de Sinais, impossibilita o desenvolvimento do bilinguismo consecutivo ainda na infância, permitindo que a segunda língua atue como impulsionadora do desenvolvimento cognitivo.

Seguindo as tendências nacionais, a atual LDB, se define como uma lei que visa favorecer a inclusão. O Plano Nacional de Educação (2001-2010), no capítulo 8, ressalta esta tendência expressa na LDB ao destacar:

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento (BRASIL, 2001, p. 61).

Devemos considerar ainda que esta lei prevê não só o espaço como também os recursos materiais e os profissionais que atuarão para favorecer este atendimento. Através desta lei, o direito ao AEE é reafirmado no parágrafo 1.º, do Artigo 58, contudo, ao definir a prioridade do atendimento na escola regular, não extingue a possibilidade da existência de classes especiais, que são aquelas destinadas a alunos com determinada deficiência.

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

A formação de professores para atuar nesta modalidade da educação é um ponto destacado na LDB considerando este, um fator essencial para que sejam atendidas adequadamente as expectativas dos alunos, a fim de que estes aprendam e possam exercer o direito à cidadania. Mantoan (2006) corrobora com a ideia ao afirmar que a inclusão de alunos surdos no ensino regular impõe a escola e aos profissionais da educação um grande desafio, trabalhar com a diferença linguística entre estes alunos e os ouvintes, inseridos em um mesmo espaço de aprendizagem e que compartilham das mesmas atividades. Para isso a atenção à formação do professor capacitado e do

especializado se torna um fator essencial para o êxito do desenvolvimento do bilinguismo da criança surda inserida no espaço escolar.

Demo (1997), pontuando a LDB atual, afirma que esta possibilitou incontestáveis avanços, porém preserva “ranços” que correspondem aos obstáculos existentes na educação. O autor aponta que as dificuldades encontradas no sistema da educação pública são consequências da inexistência de uma indicação oficial de como operacionalizar as modificações propostas pela LDB. Para exemplificar, o autor aponta os problemas como a baixa remuneração e a capacitação inadequada de docentes, entre outros pontos negativos que resultam nesta falta de qualidade da educação destinada a uma grande parcela da população. Para ele, a não observação da estrutura que possibilita a exclusão resulta em um processo de exclusão não somente educacional, mas que se estende a outros processos sociais.

Para efetivação de ações que favoreçam o aprendizado do aluno, Carvalho (2013) nos alerta que as práticas de educação inclusiva devem estar atreladas também a outros tipos de políticas públicas, além das educacionais, como: programas de saúde, trabalho e emprego, transportes, entre outros.

Devemos considerar que esta legislação não define ações específicas para os surdos, mas para as pessoas com deficiência, por isso, tornou-se fundamental a criação de leis que descrevessem as ações voltadas a cada deficiência.

Dentre as leis que trabalham a individualidade linguística e cultural do povo surdo, destacamos a Lei da Libras nº 10.436/2002; o Decreto nº 5.626/2005; a Lei nº 11.796/2008 que institui o Dia do Surdo; a Lei nº 12.319/2010 que reconhece a profissão do TILSP; a Lei nº 13.005 que se refere ao Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2023) e a Lei nº 13.055, que institui a comemoração do Dia da Língua de Sinais.

No Brasil, apesar do Surdo brasileiro utilizar a Língua Brasileira de Sinais, este sistema de comunicação só teve seu devido reconhecimento através da Lei nº 10.436, em 2002. A partir desta data que se tornou possível fundamentar, em âmbito nacional, as discussões relacionadas à necessidade do respeito a particularidade linguística da comunidade surda, bem como do uso desta língua nos ambientes escolares como na sociedade no geral. Em consequência disso, observamos a busca por práticas de ensino que estejam

preocupadas com a educação de alunos surdos numa perspectiva bilíngue de ensino. No Art. 1º a Libras é reconhecida como forma de comunicação e expressão legitimada e associada também a outros recursos de expressões (BRASIL, 2002, p.1). A referida lei destaca ainda que esta língua é um sistema de comunicação e expressão, de origem visual-motora, possuindo uma estrutura gramatical específica capaz de transmitir opiniões e acontecimentos decorrentes das comunidades dos surdos. Vimos assim que este conceito se difere do “Português sinalizado” ou Bimodalismo que é a apresentação de uma Língua, no caso do Brasil, a língua portuguesa, na forma oral e através de sinais (PEREIRA, 2011).

Consequentemente, entende - se que a Libras não se trata apenas de mímicas, nem gestos ou se resume a sinais realizados na estrutura do Português, mas deve ser obrigatoriamente considerada como status de uma língua. Assim, por sua relevância na constituição do indivíduo e na sua educação, necessita ser divulgada na escola, permitindo a participação e interação entre surdos e ouvintes. Sá (2004) discorre sobre a importância desta língua para o surdo ao afirmar que:

Uma atividade evolução, assim como é a identidade. [...] o uso da língua de sinais é uma característica identitária da maior importância. Os surdos organizados em comunidades consideram que o que é evidência de que se pertence à comunidade surda é o uso da língua de sinais (2002, p.105).

Neste sentido, podemos observar que a legitimação da Língua de Sinais carrega consigo muito mais do que um mecanismo de comunicação, mas busca principalmente, por uma linguagem própria, que possibilite ao surdo construir sua identidade diante comunidade surda.

Skliar corrobora com a importância da Libras para o surdo mostrando também que esta língua é responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e social.

A Língua de Sinais é o elemento mediador entre o surdo e o meio social em que ele vive. É por intermédio dela que os surdos podem demonstrar sua capacidade de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados (SKLIAR, 1997, p.100).

O autor diz ainda que o surdo vive num mundo social repleto de sentidos. Conforme interage neste mundo vai estabelecendo compreensões e representações sociais. Sendo assim, os surdos devem está inseridos na sociedade do como cidadão comum com seus direitos e deveres. A valorização desta língua e desta cultura delineados tanto na lei quanto no decreto que a regulamenta trouxeram outros dois instrumentos de valorização desta comunidade linguística, a Lei nº 11.796/2008 que institui o Dia do Surdo e a Lei nº 13.055, que institui a comemoração do Dia da Língua de Sinais. Nestas datas, as comunidades surdas brasileiras organizam grandes manifestações para a valorização e a divulgação da sua língua e da sua cultura.

Considerando estes aspectos educacionais, culturais e linguísticos, Moura (1996), discorre que a escola bilíngue deve contar em seu corpo docente com representantes surdos e ouvintes, sendo que todos deverão ser fluentes na Língua de Sinais, pois será com base nesta língua que se desenvolverá a leitura e a escrita e dessa forma serão apresentados aos alunos os conteúdos escolares. Campos (2014), ao discorrer sobre a formação de professores proficientes afirma que apenas o uso da Libras não é suficiente, sendo necessário o reconhecimento dos aspectos didáticos e da metodologia que levem em conta a experiência visual, sendo diferentes daqueles aplicados aos alunos ouvintes.

Observamos que até a aprovação da Lei da Libras (nº 10.436/2002), não havia uma legislação que previsse a formação de professores especificamente para o uso da Libras e, conseqüentemente, da forma particular que o surdo percebe o mundo: a experiência visual. Assim, os currículos das graduações constituídos anteriores a esta data não previam a formação do docente para trabalhar com alunos usuários de uma língua de sinais. Loureiro e Santos (2002) apontaram esta situação em sua pesquisa, afirmando que a falta de preparo pedagógico do professor para atender os alunos surdos na escola regular inclusiva e a ausência de discussões teóricas e práticas sobre esta temática durante a sua formação básica se constituíam como entrave para a realização de um bom trabalho pedagógico.

A inserção da disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos curso de formação de professores a nível médio e superior das

instituições públicas e privadas brasileiras foi regulamentado pelo texto apresentado, no Capítulo II, do decreto nº 5.626/2005. Estes professores capacitados estarão aptos a ministrar as disciplinas regulares, mas não necessariamente serão usuários proficientes da Língua de Sinais. Caberá a estes assegurar os métodos e estratégias de ensino que correspondam às necessidades educacionais do aluno surdo. Como qualquer língua, o aprendizado da Libras pressupõe ampliação de vocabulário e conhecimento das regras que regem este sistema linguístico, necessitando de um tempo bem maior de exposição para garantir a proficiência na língua. Além disso, a inserção da disciplina nos referidos cursos não aconteceu imediatamente após a aprovação do referido decreto, esta legislação define no Art. 9º a previsão de um prazo de até dez anos para a implantação do componente curricular nas licenciaturas, o que nos leva a compreender que a maioria dos professores que atuam nas escolas públicas e particulares não contou com estes conhecimentos no processo de formação básica para o trabalho.

O Decreto 5.626/2005 prevê que os surdos sejam incluídos no sistema educacional sob duas formas: na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, em classes e escolas bilíngues que têm a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua, devendo os professores serem bilíngues; e, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional, em escolas bilíngues ou em escolas comuns da rede regular de ensino – nesse caso, porém, as escolas devem oferecer intérpretes de Libras e as adaptações curriculares necessárias.

Porém, para a execução efetiva faltam professores qualificados para tal, faltam intérpretes de libras, faltam professores bilíngues, faltam unidades escolares preparadas para o atendimento de alunos surdos. E além dos profissionais faltam recursos didáticos para se trabalhar a Língua de sinais em sala de aula.

As universidades públicas têm muito a fazer pela formação dos profissionais de uma educação bilíngue para surdos, as secretarias municipais e estaduais de educação tem muito a fazer para organização e execução de uma educação bilíngue para surdos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo proposto pela pesquisa, constatamos que houve um avanço no que se refere às possibilidades de educação da pessoa com surdez. Verificou-se um avanço para que os direitos linguísticos e sociais dos surdos fossem garantidos dentro da escola comum, no entanto, ainda há a possibilidade de coexistência de classes regulares na educação.

A partir da análise histórica das filosofias educacionais aplicadas as pessoas surdas, à luz dos documentos legais vimos que há uma modificação no sistema educacional brasileiro que veio que favorecer a educação desta minoria linguística a medida que fatores externos ao indivíduo forma considerados relevantes para o sucesso pessoal e educacional. Entre estes fatores, vimos as modificações nas atitudes dos atores da educação, adaptações físicas, metodológicas, contratação de profissionais e envolvimento da comunidade surda. Contudo, sabemos que estas modificações devem ser acompanhadas de uma organização maior do sistema educacional que deve prever ações de valorização da diferença, qualificação de profissionais e ações articuladas com outros órgãos favorecem o atendimento das necessidades deste indivíduo.

Através da exposição contida neste trabalho observamos que, apesar desse avanço, ainda não foi atingido efetivamente os objetivos de uma escola inclusiva. Até agora foi possível garantir o acesso e a permanência do aluno, mas não a qualidade de ensino a ele oferecido. Nas leis e no discurso, houve um grande progresso, mas ainda torna-se necessário que estas ações, previstas na legislação sejam implementadas no âmbito da escola e da sala de aula para atenderem de forma eficaz o aluno com deficiência.

Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento de todos os alunos, no entanto, esta transição precisa ser realizada com responsabilidade, provendo a escola e os profissionais dos aparatos necessários para o desenvolvimento da sua função. Consideramos que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessário uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender e de currículo.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Ministério da educação, Brasília, 2010.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2<sup>o</sup> ed, secretaria de educação especial, coordenação geral SEESP/MEC- Brasília, 2006.

BRASIL. Educação infantil: **Saberes e práticas da inclusão:** Dificuldades de comunicação é sinalização: surdez. 4<sup>o</sup> ed. Elaboração prof<sup>a</sup> Daisy Maria Collet de Araújo Lima-Secretaria de estado da educação do Distrito Federal... secretaria de educação especial, Brasília, 2006.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado e dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/Seeesp- Portal Seesp](http://portal.mec.gov.br/Seeesp-PortalSeesp)>. Acesso em: 25 mar. 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 abr. 2005.

CAMPOS, Mariana de Lima Issac Leandro, **Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vegetes**, in, LACERDA, Cristina Broglia Feitosa, SANTOS, Lara Ferreira de, **Tenho uma aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. Editora, edufiscar, São Carlos, 2014.

CARVALHO, P. V. Breve Historia dos Surdos no Mundo, Surd Universo; 2007.

**CONGRESSO DE MILÃO.** In: MOURA, M.C. **O surdo:** caminhos para uma Nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

DAMAZIO, M. F M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez.** SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF, 2007

DAMAZIO, M. F. M e ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Surdez.** 1<sup>o</sup> ed. Moderna, São Paulo, 2010.

DORZIAT, A. **Estudos Surdos:** diferentes olhares. ed. mediação. Porto Alegre, 2011.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

**DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**: plano para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.com.br>>. Acesso em: 15. set. 2006.

DEMO, P. **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. 23ª Edição. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2011.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista**. 3º ed. Editora Plexus, São Paulo, 2002.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOTTI, M. **Regulamentação da LIBRAS**. São Paulo: 2007. Disponível em: <<http://www.dicionariodelibras.com.br>>. Acesso em: 1.fev. 2007.

IBGE. Dados pessoas com deficiências. Disponível em: [www.ibge.censo2010.gov.br](http://www.ibge.censo2010.gov.br) - Acessado em: 25 de Novembro de 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2º ed Editora Moderna, São Paulo, 2006.

KYLE, J. G. **O ambiente bilíngue: Alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos**. In: SKILIAR, C. (Org). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processo e projeto pedagógico**. Porto alegre: mediação, 1999.

LACERDA, C.B.F. **A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre esta experiência**. Cad.Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C.B.F.SANTOS, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000.

Lei nº1.791, que institui o Dia Nacional dos Surdos (1999). Disponível em: <http://www.feneis.org.br>. Acesso em: 10 ago.2006.

Lei nº 6.285, de 21 de junho de 2005. Dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste município, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras

providências. Disponível em: <<http://www.camar.gov.br>. Acesso em: 10 ago.2006.

LODI, A. C.B. e LACERDA, C. B.F. de, **Uma escola, duas línguas**, Letramento em língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Editora Mediação, 4ª Edição, Porto Alegre, 2014.

LODI, A. C. B. e Lacerda. et al. (Orgs.). **Uma Escola Duas Línguas: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas Etapas Iniciais da Escolarização**. 1ª Edição. Porto Alegre - RS: Editora Mediação, 2009.

LOUREIRO, M. A. R. e SANTOS, M. D. J. **Educação Especial: Inclusão dos deficientes auditivos em turmas regulares**. Belém: UNAMA, 2002. Trabalho de conclusão de curso.

MACHADO, P. C. **A Política Educacional de Integração/Inclusão: Um olhar do Egresso Surdo**. Ed. Da UFSC, Florianópolis, 2008.

MACHADO, P.C. **Integração/inclusão na escola regular: Um olhar do egresso surdo**. In: Quadros, R.M. (Org). Estudos surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MANTOAN, M .T. E **Inclusão escolar: o que é? Porque? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão: Compartilhando Saberes**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de (2001)**. Brasília: 2001.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. “Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002 pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seeesp-PortalSeesp>>. Acesso em: 25 mar.2006.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Lei de LIBRAS nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002 pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do

Brasil.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seeesp-PortalSeesp>>. Acesso em: 25 mar.2006.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, art.24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino, e, ainda, á educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.Br/Seeesp-PortalSeesp>>. Acesso em: 25 mar. 2006.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, art.24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino, e, ainda, á educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.Br/Seeesp-PortalSeesp>>. Acesso em: 25 mar. 2006

MOURA, M. C. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro, editora Reevinter Ltda, 2000.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópoles- RJ. Vozes, 2008.

PEREIRA, M.S. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro**. INTEGRAÇÃO – ano 10, no. 22 – 2000, p. 34-40.

PEREIRA, J. L. **A constituição da proposta educativa para surdos: legislação no sistema educacional brasileiro** - Cajazeiras: UFCG, 2015.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e Implicações Práticas**. Editora Juruá, Curitiba, 2010.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Editora Mediação, Porto Alegre, 1997.

SOUZA, R.G. **Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STAINBACK, S e STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.