



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ROSÂNGELA PEREIRA DA SILVA**

**INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS  
2017**

ROSÂNGELA PEREIRA DA SILVA

INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Orientadora: Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa

CAJAZEIRAS  
2017

ROSÂNGELA PEREIRA DA SILVA

INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Orientadora: Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa

Aprovado em: 24 / 08 / 2017

**BANCA EXAMINADORA**

*Adriana M. S. Corrêa*

Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa – UAL/CFP/UFCCG  
**Orientadora**

*Hérica Paiva Pereira*

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira – UAL/CFP/UFCCG  
**Examinador Titular**

*Danilo de Sousa Cezario*

Prof. Me. Danilo de Sousa Cezario – UAE/CFP/UFCCG  
**Examinador Titular**

Dedico primeiramente à Deus por nortear minha vida. Aos meus pais, Raimundo e Josefa, que sempre me apoiaram e me incentivaram na busca por essa conquista.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus por me dar saúde, força e coragem para superar as dificuldades ao longo desse percurso.

Agradeço aos meus pais, Raimundo Vicente e Josefa Pereira, e aos meus irmãos, Rangel Pereira, Reângela Pereira e Rosimeire Pereira por estarem sempre comigo. Quando eu mais precisava era à eles a quem eu recorria, que me apoiavam com suas palavras de conforto e de fortaleza.

Agradeço ao meu namorado Francisco Sousa, por ter me ajudado em vários momentos. Quando tudo parecia estar perdido, era ele que surgia como uma luz me impelindo a seguir em frente e mostrando que eu seria capaz de vencer os grandes e os pequenos obstáculos.

Agradeço também a todos que constituem a Universidade Federal de Campina Grande/Campus Cajazeiras-PB, ao corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro uma Graduação.

À minha orientadora Adriana Corrêa, deixo também os meus agradecimentos, pela paciência, incentivo, suporte e correções no pouco tempo que lhe coube.

Durante a minha trajetória acadêmica, vários obstáculos cruzaram a minha caminhada, mas, em meio à tantas dificuldades, sempre surgiam pessoas que me fortaleciam incentivando-me a permanecer firme nesse caminho para que eu chegasse à vitória. Por fim, à todos(as) que diretamente ou indiretamente contribuíram para minha formação, deixo o “meu muito obrigada”.

“A Escola deve ser um elemento transformador. A isso, acrescentaríamos: deve sê-lo de modo especial para o surdo, mais do que para qualquer outra criança ouvinte, pois temos que admitir o seu universo, mas transformar a sua deficiência em eficiência. Talvez, mais do que educadores em geral, tenhamos o compromisso com a escola transformadora.” (ALFREDO GOLDBACK)

## RESUMO

O presente estudo aborda a inclusão do aluno surdo nas séries iniciais do ensino fundamental, desvelando as propostas educacionais para os surdos, os pressupostos e legislações aplicados à política inclusiva, da educação de surdos e as adaptações necessárias para a efetivação da educação bilíngue para surdos na escola regular. A pesquisa tem como objetivo geral investigar quanto à literatura a educação de surdos na rede regular de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma perspectiva inclusiva, identificando as determinações legais para essa prática. Para abordar a respectiva temática, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza descritiva com metodologia bibliográfica na qual recorreremos a livros, revistas e artigos de autores como Honora, Strobel, Slomski, Lodi, Lacerda e Gonsalves, que trabalharam com esse tema. Como resultado, a análise da pesquisa nos fez compreender que a inclusão de alunos surdos em uma escola regular é uma prática garantida por lei e que existem inúmeras possibilidades de trabalhar de forma que atenda as especificidades desses alunos, no entanto, precisamos conhecer estas adaptações para implementarmos nas escolas e transformá-las em espaços sociais mais inclusivos.

**Palavras-chave:** Educação. Surdo. Inclusão. Bilinguismo

## ABSTRACT

The present study addresses the inclusion of the deaf student in the initial grades of elementary education, revealing the educational proposals for the deaf, the assumptions and legislation applied to inclusive politics, the education of the deaf and the necessary adaptations for the implementation of bilingual education for the deaf in the regular school. The objective general of the research is to investigate the education of the deaf in the regular education system in the initial years of elementary education, in an inclusive perspective, identifying the legal determinations for this practice. In order to approach the respective theme, we carried out a bibliographical research in which we used books, magazines and articles by authors who worked on this theme. However, the analysis of the research made us understand that the inclusion of deaf students in a regular school is a practice guaranteed by law and that there are numerous possibilities to work in a way that meets the specifics of these students, however, we need to know these adaptations to implement in schools and transform them into more inclusive social spaces.

**Keywords:** Education. Deaf. Inclusion. Bilingualism

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Maquete sobre o trânsito.....	34
<b>Figura 2</b> – Maquete sobre a antiguidade oriental clássica.....	35
<b>Figura 3</b> – Recursos didáticos pedagógicos.....	35
<b>Figura 4</b> – Jogo da amarelinha.....	36

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>CFP</b>	Centro de Formação de Professores
<b>IESP</b>	Instituto Educacional de São Paulo
<b>ILS</b>	Intérprete da Língua de Sinais
<b>L1</b>	Primeira língua
<b>L2</b>	Segunda língua
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>TILSP</b>	Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TGD</b>	Transtorno Global do Desenvolvimento
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>11</b>
<b>2. EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO.....</b>	<b>15</b>
2.1 Propostas educacionais para surdos.....	15
2.2 A educação de surdos no Brasil.....	19
<b>3. LEGISLAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....</b>	<b>21</b>
3.1 Pressupostos e legislação aplicada à política inclusiva e à educação de surdos.....	21
3.2 Integração ou Inclusão?.....	22
3.3 Documentos que apresentam as ações voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência.....	24
<b>4. ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS NA ESCOLA REGULAR.....</b>	<b>28</b>
4.1 A organização escolar.....	28
4.2 Libras e a Língua Portuguesa no processo educacional do surdo.....	29
4.3 O professor da classe regular.....	30
4.4 Formação de professores.....	30
4.5 Intérprete de Libras.....	32
4.6 Recursos didáticos.....	34
4.7 Sensibilização da comunidade escolar.....	36
4.8 Parceria com a família.....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>

## 1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa trata da Educação de Surdos, na perspectiva da Política da Inclusão, estabelecendo como critério primordial do trabalho, a seguinte questão: quais são as adaptações, os recursos didáticos e humanos que favorecem a inclusão do aluno surdo nos anos iniciais do ensino regular em uma escola inclusiva? Assim, buscaremos identificar as determinações legais e as ações práticas, que possibilitam o desenvolvimento das atividades educacionais, sendo que estas considerem a diferença linguística apresentada pelos alunos surdos quando estes se encontram inseridos em escolas inclusivas. Sabemos que, nestes espaços, onde a maioria dos alunos, professores e funcionários são ouvintes, as práticas precisam considerar tanto a Língua Brasileira de Sinais - Libras quanto a Língua Portuguesa, ou seja, devem ser pensadas na perspectiva bilíngue.

Atualmente, a educação inclusiva para surdos encontra na legislação brasileira, documentos que orientam as adaptações que a escola inclusiva deve realizar para garantir o acesso e a permanência dos alunos no ensino regular. Estas adaptações estão pautadas na diferença linguística do surdo que é definido como usuário da Língua de Sinais e, portanto, necessita de recursos didáticos que contemplem a visualidade, que é característica desta língua e da forma de interagir e atuar no mundo. Desta forma, é relevante buscar, na literatura que discorre sobre a educação do surdo em classes inclusivas, a reorganização escolar os recursos humanos e materiais necessários para garantir o acesso e o aprendizado destes alunos.

O interesse por essa temática surgiu ao cursar a disciplina de Libras, no sétimo período do curso de Pedagogia, do Centro de Formação de Professores - CFP, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. As atividades desenvolvidas, como as músicas infantis cantadas na Língua de Sinais, os textos discutidos (que tratavam da educação e dos direitos da pessoa surda) e os sinais em Libras que praticávamos em sala de aula, despertaram o meu interesse em estudar mais sobre a temática. Por esta razão, no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC optamos por aprofundar o estudo sobre a educação do aluno surdo, na intencionalidade de adquirir mais conhecimentos para identificar como poderia alcançar melhores resultados na educação destes alunos (caso me depare com alunos surdos no exercício da docência).

A partir do estudo da Libras vivenciado na disciplina, senti a necessidade de desenvolver um pensamento reflexivo acerca do exercício profissional como educadora, bem como sobre a responsabilidade, o compromisso e o papel relevante a cumprir, tendo como

finalidade, a realização de práticas significativas que possibilitem a inclusão do aluno surdo no processo educativo.

Diante desta análise, consideramos que a educação de surdos, na rede regular de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental é um processo de grande relevância para a inclusão educacional e social da pessoa surda, tendo em vista que, ao compreender, de forma clara e objetiva, as dificuldades que o aluno surdo passa nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica poderemos buscar alternativas para garantir a equidade nas atividades propostas, ou seja, buscar opções que assegurem a participação e o aprendizado do aluno.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar a educação de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica na rede regular de ensino, em uma perspectiva inclusiva, identificando as adaptações necessárias para esta prática. Para isso, realizamos o estudo a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva.

Na investigação qualitativa, segundo Gonsalves (2011), a compreensão da temática investigada se dará com análise de significados da pesquisa de outros autores. Assim ocorrerá uma abordagem hermenêutica, ou seja, interpretar um fenômeno já estudado. Seu caráter descritivo propicia uma discussão detalhada dos dados da pesquisa na pretensão de caracterizar explicitamente o objeto de estudo que, nesta pesquisa, é a educação inclusiva para surdos.

Mediante as várias alternativas metodológicas optamos pela pesquisa bibliográfica com a finalidade de obter informações conceituadas sobre a temática investigada. O estudo bibliográfico proporciona saberes sistematizados, com o intuito de encontrar subsídios que alcancem as problemáticas levantadas pelos pesquisadores (GONSALVES, 2011). A autora complementa que a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que é qualificado pelo uso de fontes secundárias em que o pesquisador é levado a entrar em contato direto com livros, artigos ou documentos que abordam o tema de estudo. Esse tipo de pesquisa pressupõe ao pesquisador dois segmentos de busca de dados “aqueles que são encontrados em fontes de referências (dados populacionais, econômicos e históricos) e aqueles dados especializados em cada área do saber” (GONSALVES, 2011, p.37).

Desta forma, analisaremos como ocorre a inclusão do aluno surdo no processo educativo quando ele se encontra matriculado em uma classe regular de uma escola inclusiva, a fim de encontrar subsídios norteadores que possa atender as necessidades da pessoa surda no decorrer do seu percurso estudantil.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos informações conceituadas em fontes bibliográficas (livros, artigos, revistas etc), para aprofundar a temática trabalhada nas ideias de outros autores. Contudo, para esse tipo de pesquisa recorreremos a alguns autores (as) dentre os quais, destacamos: Lodi e Lacerda (2014), Slomski (2010), Strobel (2009), Lima (2015), Honora (2014) e Damázio (2007) com a finalidade de aprofundarmos o conhecimento sobre a temática abordada. Nesse sentido, as fontes de pesquisa serviram como base no decorrer da realização desse trabalho, para um conhecimento aprofundado do contexto abordado.

Após escolhido o tema, realizamos uma busca pelos materiais que tratavam da temática. A pesquisa realizada nos livros e através dos meios digitais geraram um referencial que foi lido, destacamos os textos que se relacionavam com o objeto de estudo.

Em seguida agrupamos os dados e iniciamos a produção do texto que foi a reorganizado à medida que nos deparamos com outras informações. Neste momento, leitura e produção do texto eram etapas que se alternavam em busca da resposta à inquietação que gerou este aprofundamento.

Perante dos discursos sobre surdez, percebemos que a inserção do aluno surdo na escola regular é um processo que perpassa grandes desafios. Sendo assim, os docentes e a família do aluno surdo, frequentemente, enfrentam barreiras que impedem a participação plena nas atividades propostas.

Ao refletirmos sobre o processo educacional destes alunos, constatamos que a educação para surdos exige mudanças na escola, de forma a organizar-se na perspectiva bilíngue (conforme define a Lei nº 10.436/2002), de modo a garantir o uso da Libras e da Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução.

A abordagem educacional aplicada à pessoa surda deve considerar que a percepção de mundo e os mecanismos de linguagem são distintos daqueles utilizados pelas pessoas ouvintes. Ressaltamos ainda que, entre surdos e deficientes auditivos também há diferenças que estão relacionadas às estratégias de compreensão e interação com o mundo, por esta razão, faz-se necessário conhecer e diferenciar a pessoa surda do deficiente auditivo. Neste sentido, consideramos que ao passo que a pessoa surda é considerada aquela que utiliza o canal visual gestual para a comunicação, o deficiente auditivo, é definido como o sujeito que apresenta perda parcial ou total da audição mas não é, necessariamente, usuário da Libras (BRASIL, 2005).

Neste trabalho utilizaremos, para o termo surdo, a definição apresentada no Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a lei da Libras. O referido documento, no Art. 2º, caracteriza a

pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p. 1).

Para a organização metodológica esse trabalho foi dividido em quatro seções com a parte introdutória, sendo essa, a primeira seção em que discorreremos sobre os caminhos da pesquisa.

Na segunda seção apresentaremos um breve histórico da inclusão do surdo no contexto social e escolar e as propostas educacionais que contribuíram para garantir sua participação nesses espaços.

Na terceira seção, tratamos especificamente dos pressupostos e legislações aplicadas à política inclusiva e à educação dos surdos. Também serão apontados os documentos legais que mostram as ações voltadas para assegurar a inclusão das pessoas com deficiência.

Na quarta e última seção abordamos as adaptações necessárias para a efetivação da educação bilíngue para surdos nas escolares regulares. Nesta contextualização faremos uma breve explanação de alguns aspectos que contribuem para a inclusão do aluno surdo no espaço escolar.

Acreditamos que o estudo dessa temática trará grandes contribuições para ampliar os conhecimentos inerentes ao trabalho docente e a escola, buscando conhecer mais sobre esta prática docente utilizando-se de pesquisas e análises sobre a educação do surdo, em uma perspectiva inclusiva, no contexto escolar de forma condizente as suas necessidades.

## 2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO

Ao tratarmos da construção da educação para surdos, não temos a intenção de abordar detalhadamente cada fato histórico sobre esse processo. A nossa pretensão, nesse contexto, é apenas sintetizar as conjunturas históricas que contribuíram para a construção de uma proposta que favorecesse a inclusão da pessoa surda no processo educacional.

### 2.1 Propostas educacionais para surdos

Segundo Perlin e Strobel (2008), no período que compreende a Idade Antiga e a Idade Média, as pessoas surdas eram consideradas pela sociedade como “anormais” e, por este motivo, eram maltratadas ou até mesmo abandonadas em asilos. Além de serem privadas do convívio com as demais pessoas, nestes espaços, não havia acesso às práticas destinadas à sua educação formal. Isso ocorria porque, devido à ausência da audição e, conseqüentemente, do desenvolvimento da fala, eles eram consideradas pessoas ineducáveis.

No período Moderno e, posteriormente, no contemporâneo, as pessoas surdas foram gradativamente reintroduzidas no convívio em sociedade. Neste período, começaram a ser delineadas as primeiras propostas educacionais que possibilitaram o conhecimento da pessoa surda como o objetivo de oportunizar a participação ativa desses indivíduos no meio social.

Conforme Strobel (2009), as primeiras iniciativas educacionais voltadas para o atendimento da pessoa surda, surgiram na Espanha por volta do século XVI, tendo como o primeiro preceptor o monge Pedro Ponce de León. Esse educador instruía aos irmãos (Francisco e Pedro) através de aulas de latim, grego e italiano e, durante as aulas, utilizava como estratégias de acesso ao conteúdo, a datilologia (método de soletração de palavras da língua oral usando o alfabeto digital que é a representação manual de cada letra do alfabeto), a escrita e a oralização.

Jesus (2015) reafirma o caráter oralista do método de Leon, sendo que o objetivo era o ensino da fala, escrita e de conceitos matemáticos, no entanto, não podemos assegurar como era implementada a proposta, tendo em vista que este método não foi amplamente divulgado. De acordo com o autor:

Pedro Ponce de León, um monge espanhol, considerado o primeiro professor de surdos da história, geralmente ele ensinava filhos de nobres, seus alunos eram ensinados a falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar – se pelas palavras, para que herdassem os títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham esses direitos. Não se tem muita informação dos métodos de León, sabe – se

que ele utilizava o alfabeto manual, no qual cada letra correspondia a uma configuração de mão (JESUS, 2015, p.177).

Nesta assertiva, identificamos que as iniciativas educacionais para surdos começaram de forma elitista e com objetivo definido, que era desenvolver habilidades para que os surdos ricos tivessem a possibilidade de receber a herança e os títulos da família. Logo, a proposta educacional para surdos, na época, atendia a um número restrito de pessoas.

Outro marco histórico da educação de surdos é o surgimento da proposta denominada de gestualismo, consagrada pelo abade L'Epée (no século XVIII). Esta proposta objetivava instruir as pessoas surdas utilizando a comunicação na Língua de Sinais e organizada através da gramática da língua oral francesa. Este sistema de comunicação sinalizada ficou conhecido como Sinais Metódicos. Conforme Góes e Campos (2014, p.68), os sinais metódicos surgiram quando L'Eppé “aproximou-se da comunidade surda que vagava ao redor de Paris e aprendeu a língua de sinais usada pelos franceses”.

As autoras afirmam ainda que, através da metodologia utilizada por L'Eppé em suas aulas, os surdos franceses conseguiram aprender a ler e escrever, aprimorando a cultura visual. Por causa disso, naquela época, este método de ensino causou grande impacto aos demais professores que, na maioria, eram oralistas. Jesus (2015) diz que:

Nessa mesma época na Alemanha, Samuel Heinicke propôs uma filosofia de ensino para os surdos que, mais tarde passou a ser considerado o início que ficaria conhecido como método oral. Essa metodologia utilizava – se somente da linguagem oral na educação. (JESUS, 2015, p.178).

Após o método de L'Eppé, surgiu na Inglaterra a primeira escola para surdos, criada por Braidwood, “como academia privada, onde ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial”(GÓES; CAMPOS, 2014, p.68). A leitura orofacial é aquela feita nos lábios do emissor da informação, então, a pessoa surda precisa desenvolver um olhar voltado apenas para os lábios de quem está falando, para compreender a articulação das palavras e, desta forma, a mensagem falada.

Diante das experiências apresentadas anteriormente, observamos que o processo histórico de desenvolvimento da linguagem do surdo perpassa diferentes métodos, pois ao passo que os oralistas se posicionavam contra a utilização dos sinais, os gestualistas mostravam-se a favor deste sistema como meio de comunicação. Em consequência, iniciaram as discussões, na área da educação que trouxeram à luz estas teorias distintas, enfatizando

sempre a questão da linguagem, em especial, a relevância ou não da aquisição da fala pelo surdo. Estas discussões versavam sobre, “se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes; ou se deveriam ser permitido a eles o uso da Língua de Sinais” (LACERDA; LODI, 2014, p.11).

Em conformidade com Lima (2015), os debates centrados na linguagem oral e na língua de sinais, conduziram os educadores surdos a realizar um Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, na Itália. Foi um encontro polêmico que aconteceu no período de 06 a 11 de setembro de 1880. Segundo Góes e Campos, 2014, p.69) “esse congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes da área de surdez, todos defensores do oralismo puro”. Nesse congresso, foram apresentados os resultados e benefícios para a educação do surdo tanto na proposta oralista, quanto na gestualista e, por conseguinte, prepararam uma eleição para estabelecer o melhor método para educar pessoas surdas. Contudo, no momento da votação, os professores surdos foram retirados do congresso sem direito a participação do voto. Após o pleito, os professores que votaram concluíram que o método mais adequado para a educação dos surdos seria através da linguagem oral e, por este motivo, a Língua de Sinais ficou oficialmente proibida de ser utilizada na educação dos surdos, sendo permitido apenas o uso da linguagem oral (HONORA, 2014). Ainda conforme a autora:

A partir desta data, os Surdos foram privados de usarem suas línguas maternas, suas línguas de direito. Nesta fase, os Surdos que frequentavam escolas começaram a ter aulas somente na sua forma oral e quando insistiam em usar a Língua de Sinais eram amarrados com suas mãos para trás e, em alguns casos, eram cruelmente açoitados pela palmatória (HONORA, 2014, p.57).

Em razão disso, houveram rupturas drásticas na educação voltada para os surdos, tendo em vista que na maioria dos países, os educadores passaram a utilizar exclusivamente a linguagem oral para ensinar as pessoas surdas, a fim de que elas se comportassem como as pessoas ouvintes. Assim, os surdos tiveram que abandonar sua identidade cultural e adaptarem-se à cultura ouvintista através de imitações da linguagem oral.

Conforme Honora (2014), a aquisição da modalidade oral possibilita a pessoa surda a comunicação com os demais usuários deste sistema linguístico. Sendo assim, a interação da pessoa surda na comunidade de ouvintes necessitava ser viabilizada pela reabilitação da fala e pela estimulação dos resquícios da audição através da utilização de aparelhos de amplificação sonora. Para tanto, os adeptos da modalidade oralista empregavam métodos, quase sempre

oriundos de outros países, na perspectiva de fazer com que o surdo conseguisse desenvolver a fala e aproveitar os resquícios auditivos. A autora acrescenta que, para desenvolver a linguagem oral da pessoa surda, foram desenvolvidos vários métodos que minimizassem as consequências desta deficiência, tais como: treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e leitura labial.

Contraopondo-se ao oralismo, surgiu uma filosofia educacional chamada de Comunicação Total. Esta proposta “[...] foi desenvolvida em meados de 1960, após o fracasso do Oralismo puro, período no qual educadores começaram a ponderar sobre a utilização da oralidade com a língua de sinais, simultaneamente, como uma alternativa de comunicação” (PERLIN; STROBEL, 2008, p.15). Através da Comunicação Total, viabilizava-se que o surdo desenvolvesse a linguagem falada e recebesse as informações mediante a leitura labial. Este processo obteve melhores resultados que o oralismo considerando os dois aspectos (tanto na produção quanto na recepção das mensagens através da língua oral), no entanto, foi utilizado durante um período curto de tempo.

Para desenvolver a fala, os adeptos da Comunicação Total utilizavam-se de recursos, como, por exemplo a: “língua oral, língua de sinais, mímica, expressão corporal e facial, leitura labial, desenho, dramatização, treino auditivo, escrita, datilologia entre outros” (LIMA, 2015, p.48). Apesar de ter conseguido melhores resultados no que se refere ao desenvolvimento da fala, podemos considerar que ele provocou uma série de limitações no processo da leitura e escrita, à medida que, não possibilitava o desenvolvimento de um sistema linguístico completo e sim de fragmentos tanto da língua portuguesa quanto da Língua de Sinais. Por este motivo, a Comunicação Total foi substituída pelo bilinguismo, proposta na qual possibilitava ao surdo o uso de duas línguas, sendo estas a Língua de Sinais como primeira língua – L1 e a Língua Portuguesa como a segunda língua - L2 para os surdos. De acordo com Slomski (2010), a primeira língua é a linguagem que a criança adquire no convívio social com surdos adultos e deve ser utilizada como meio de comunicação entre surdos. Já a segunda língua é aquela que é aprendida com finalidade de comunicação entre a comunidade surda e ouvinte.

Diante disso, identificamos que:

A modalidade Bilíngüe (*sic*) é uma proposta de ensino usada por escolas que se sugerem acessar aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar. As pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se passam para o ensino da segunda língua que é o português que pode ser na modalidade escrita ou oral (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 15).

A educação bilíngue pressupõe a aquisição de duas línguas distintas pela pessoa surda, enfatizando a obtenção da Língua de Sinais, como mediadora no processo de construção da sua identidade e cultura e como sistema linguístico mediador no processo educacional. Além do mais, assevera que esta língua é fundamental para o surdo se integrar no mundo social e cultural à medida que é facilmente adquirida em situações reais de uso. Nesta perspectiva, é relevante distinguir, brevemente, os conceitos de aquisição e de aprendizado de uma língua. Enquanto a aquisição é um processo natural que se realiza em situações reais de uso da língua, o aprendizado corresponde a atividades planejadas. Ao passo que “a aquisição de Língua Portuguesa na sua forma escrita se dará entendendo a língua como atividade discursiva, e não meramente uma repetição de palavras e frases” (HONORA, 2014, p.96). Esse aprendizado só é possível após a aquisição da Língua de Sinais ser efetivada.

Por ser mais adequada à educação de surdos e possibilitar a compreensão da Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, os educadores “[...], advogam a implantação de uma educação bilíngue para surdos, que defende que estes sujeitos devem interagir com interlocutores usuários da Língua de Sinais o mais precocemente possível” (LACERDA; LODI, 2014, p.12). Corroborando com as ideias das autoras, Honora (2014, p. 93), diz que:

[...] o aluno surdo que está matriculado em uma escola adepta da metodologia bilíngue tem como proposta assegurar o entendimento das aulas e conteúdos que sejam ministrados em Libras ou traduzidos por um intérprete, além de se comprometer com a alfabetização deste aluno na Língua Portuguesa.

Diante dessa afirmação, consideramos relevante a educação do surdo através da proposta bilíngue, em que a escola, ao se adaptar a essa metodologia, faz a contextualização dos conteúdos a serem ensinados, utilizando as duas línguas: Língua de Sinais (L1) e a Língua Portuguesa (L2). A efetivação desta proposta, prevista na legislação brasileira que discorre sobre a educação de pessoas surdas, surge como uma alternativa de valorização da Língua de Sinais e de socialização desta minoria linguística.

## **2.2 A Educação de Surdos no Brasil**

De acordo com Honora (2014), no Brasil, a educação dos surdos iniciou-se com a chegada da Família Real D. Pedro I, na qual trouxe consigo um neto surdo, filho da princesa Isabel. Anos depois, D. Pedro II contratou um professor surdo francês, chamado Hernest Huet para criar o Instituto de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro. O professor francês fazia uso do

alfabeto manual e da Língua de Sinais Francesa, no entanto, como na escola haviam alunos surdos brasileiros, os sinais trazidos por eles, que foram oriundos do contato com a família, começaram a modificar o sistema linguístico trazido pelo docente e criar a Língua Brasileira de Sinais, possibilitando o contato entre os surdos.

A Língua de Sinais foi utilizada por um longo período de tempo na comunicação dos surdos, mas em 1911, o Instituto proibiu o uso da Língua de Sinais na educação em decorrência da decisão tomada em Milão. Honora (2014, p. 60) destaca que “outro Instituto importante para a história da educação dos Surdos no Brasil foi o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, sendo inicialmente um internato para meninas surdas”. A autora cita que outra Instituição que tem grande influência na educação dos surdos é o Instituto Educacional São Paulo - IESP, que foi criado em 1954.

Para Strobel (2009), a educação para surdos no Brasil foi constituída por três fases históricas: a revelação cultural, o isolamento cultural e o despertar cultural da pessoa surda. Na primeira fase, os surdos beneficiaram-se da educação, pois eles se comunicavam através de um sistema linguístico aprendido naturalmente. Na segunda fase, os surdos não conseguiram aprender através das práticas educativas utilizadas pelos docentes, sendo um fator decorrente da proibição do uso da língua de sinais, ou seja, nessa proposta, acreditava-se que a pessoa surda só poderia ser educada através da linguagem oral. Na terceira e última fase ocorreu o processo denominado de despertar cultural, no qual a pessoa surda teve assegurado o uso da língua de sinais e, conseqüentemente, respeitada a cultura surda.

Vemos assim que essas fases históricas apontam para a alternância de estratégias de inclusão e exclusão da pessoa surda através das práticas educativas no nosso país. Por esse motivo, as pessoas oriundas dessa minoria linguística começaram a se mobilizar a fim de reivindicar mudanças que gerassem oportunidades educacionais que priorizassem o seu direito de aprender, como forma de comunicação, a Língua de Sinais. A seguir discorreremos sobre a inclusão e a educação de surdos nos documentos legais.

### **3 LEGISLAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

Vimos anteriormente as propostas educacionais delineadas para a formação da pessoa surda, e a seguir, estudaremos os dispostos na legislação que favoreceram o desenvolvimento da proposta bilíngue para surdos.

#### **3.1 Pressupostos e legislação aplicada à política inclusiva e à educação de surdos**

Nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais passaram por inúmeras transformações e voltaram-se à construção da educação inclusiva, que garante a educação como um direito de todos, independente das suas necessidades. Por esta razão, várias propostas educacionais e leis entraram em vigor para que todos os indivíduos tivessem direitos e oportunidades iguais.

Na perspectiva da inclusão do aluno surdo em espaços escolares, as políticas vigentes estabelecem determinações para sua educação, visando que as escolas cumpram as propostas previstas nas leis, evitando assim a exclusão desses alunos das práticas educativas. Campos (2014, p. 38) afirma que “as propostas de educação para surdos no Brasil sofreram mudanças devido a questões educativas e políticas que tiveram início pela Educação Especial”. A partir desta afirmação, compreendemos que as políticas públicas educacionais estão sempre em transformação, objetivando proporcionar oportunidades iguais a todos os alunos.

A atual Política Nacional de educação de nosso país, delineada a partir de uma série de documentos nacionais e internacionais (Brasil, Organização das Nações Unidas, UNESCO, entre outros), determina a educação inclusiva. Essa proposta entende os processos educacionais inclusivos como uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação (LODI, 2014, p.165).

Observamos que, as propostas de inclusão do aluno surdo na educação é um assunto polêmico e que há muito tempo é discutido e implementado em políticas educacionais, a fim de assegurar a pessoa com deficiência os direitos educativos e acesso às diferentes práticas sociais. Conforme Campos (2014, p. 50) “hoje em dia há uma série de leis em relação à educação de surdos, à sua língua, à cultura surda e à acessibilidade de comunicação para que eles possam estudar e trabalhar e serem incluídos na sociedade”.

Na pretensão de favorecer a inclusão do aluno surdo nos espaços educacionais inclusivos, a legislação vigente assegura esse direito, determinando que as escolas se

reorganizem de forma a atender as peculiaridades desse aluno. Deste modo, sabemos que existem leis para assegurar a educação do surdo mas, muitas vezes, as escolas não cumprem o que se é assegurado ao aluno com deficiência. Esta prática inviabiliza a promoção de um ensino de qualidade, fazendo com que o aluno entre em estado de isolamento bem como não apresente avanços significativos na aprendizagem. Com vista disso, é importante que a comunidade escolar, ao construir o projeto pedagógico da escola, entre no consenso de organizar propostas educativas de forma que promova a inclusão tanto de alunos ouvintes quanto surdos nas práticas educativas, pois além das políticas estabelecerem esses direitos, a escola também precisa colocá-las em prática e mostrar ao aluno com deficiência que a sua diferença em relação aos colegas não impede que tenha participação em atividades educacionais.

Tratando-se da inclusão do aluno surdo no ensino regular, o professor precisa dispor de conhecimentos que o permita identificar as necessidades do aluno, na perspectiva de possibilitar que o ato de incluir realmente aconteça. Além disso, faz-se necessário que a escola selecione recursos didáticos, contrate o tradutor de intérprete da Libras Língua Portuguesa – TILSP e viabilize o trabalho nas salas multifuncionais para que, essa última possa complementar as práticas pedagógicas realizadas na classe regular.

No entanto, para que a inclusão ocorra, é fundamental que tenhamos conhecimentos sobre quais são as políticas públicas que favorecem a educação inclusiva. Em vista disso, precisamos conhecer os documentos, decretos e legislações que discorrem sobre a temática, para compreendermos o processo dos movimentos e das lutas políticas em busca de uma educação para “todos”, ou seja, uma proposta de educação que considere a equidade, sabendo respeitar as diferenças.

Antes de tratarmos documentos norteadores da educação inclusiva, é fundamental diferenciar os conceitos de integração e inclusão e as suas implicações na organização escolar e na prática pedagógica.

### **3.2 Integração ou Inclusão?**

Vejamos que se trata de dois processos incompatíveis, no qual a integração pressupõe que o aluno com deficiência ingresse no ensino regular, e que, independente da sua necessidade, busque estratégias de se adaptar ao ensino que lhe é oferecido. A inclusão, por sua vez, tem como meta assegurar ao aluno com deficiência o desenvolvimento da

aprendizagem e, para isso, a escola deve apontar uma pedagogia equilibrada adequando às necessidades do aluno.

De acordo com Mantoan (2003), o fundamento da integração orientou, por certo período de tempo, os conceitos de inserção estabelecidos para a Educação Especial. Essas ideias visavam a integração do aluno com deficiência na escola, e preferencialmente na rede regular de ensino, sem discorrer sobre a modificação da escola para atender a diversidade.

Nesse sentido, cabe a escola oferecer condições para a inserção, contudo, exige um esforço do aluno a fim de que ele se adapte ao atendimento oferecido pela instituição. Por isso, o aluno com necessidades educacionais especiais inserido na escola que trabalha na perspectiva da integração, ao adentrar no espaço escolar, tem que se adequar aos princípios e práticas que lhe serão propostas pela instituição. Logo, observamos que o processo de integração gera a exclusão, pois a maioria dos alunos que apresentam deficiência não têm condições de acompanhar o ensino que a escola oferece.

Quando pensamos no aluno surdo, vemos que ele não está totalmente preparado para se integrar no ensino regular, nesse caso, é viável que a escola ofereça recursos didáticos e humanos favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem dessa minoria linguística. Assim sendo, é importante observar se aluno surdo está sendo atendido a partir do processo de integração ou de inclusão para que as práticas pedagógicas sejam repensadas e construídas como forma de incluir este educando no processo de ensino. Nessa perspectiva, possibilitaremos que a escola seja um espaço de acolhimento, à medida que atende às suas necessidades utiliza estratégias metodológicas adequadas para que o aluno não se sinta prejudicado para o seu desenvolvimento e na aprendizagem.

Sendo assim, Mantoan (2003) afirma que para que seja efetivada a integração dos alunos com deficiência ensino regular, ocorre a segregação de alunos aptos e não aptos para o ensino regular. Então, na segregação, ocorre esse tipo de seleção em que observamos fatores discriminatórios em relação aos alunos que não são considerados normais, permitindo o acesso à classe regular e aqueles que apresentam alguma diferença possível de acompanhar a proposta de ensino e, os demais devem ser ensinados nas salas especiais. Contudo, como vimos anteriormente, as políticas públicas estabelecem metas para que a escola não trabalhe na perspectiva da integração, mas, que desenvolva apenas práticas de inclusão.

### **3.3 Documentos que apresentam as ações voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência**

Compreendemos que a inclusão em espaços escolares favorece o aluno com ou sem deficiência, proporcionando o direito de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, inclusive a instituição escolar. Todos os alunos, independente das suas singularidades, tem o direito a uma educação de qualidade, a participar da rede regular de ensino, e cabe à escola prover os meios para que esse aluno não se sinta diferente ou incapaz de apresentar progressos. Esse direito à inclusão no ensino regular é previsto na Lei nº 8.069/90, que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. No artigo 55, está garantido que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Compreendemos, desta forma, que a inclusão de qualquer aluno na rede regular de ensino, é um direito garantido por lei. Assim, todas as pessoas devem ter acesso ao processo educacional sem distinção.

Este estatuto traz ainda, no Art. 54, a obrigatoriedade do Estado em assegurar, à criança e ao adolescente, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Vemos, com isso que, além da família o estado tem por obrigação de garantir ao aluno com deficiência a entrada e a permanência nas escolas do ensino regular, considerando-os como alunos capazes de desenvolver a aprendizagem em salas inclusivas, complementando o ensino com o atendimento educacional especializado.

A luta pela inclusão tem como marco a Declaração de Salamanca, que apresenta o compromisso assumido pelos países signatários para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino, de modo que esse processo contribua para construir uma sociedade inclusiva. Tratando-se das pessoas surdas, o documento, no ponto 19, orienta que o processo educacional seja mediado pela língua de sinais.

O Brasil assumiu este compromisso pouco antes de aprovar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. De acordo com essa lei, os educandos com deficiência devem ser incluídos, preferencialmente, na rede regular de ensino e, quando necessário, devem ser atendidos por serviços de apoio especializado na escola regular. Essa ação visa garantir a inclusão e o aprendizado desses educandos no ensino regular.

Os dispositivos da LDB, referentes à modalidade da educação inclusiva, são explicitados na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes

Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, assegurando a aquisição da Língua de Sinais e o aprendizado da Língua Portuguesa para o ensino de alunos surdos.

A Libras foi oficialmente reconhecida em 2002 através da lei nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto 5.626 em 2005. Esses documentos trazem a inclusão da Libras como componente curricular obrigatório para os cursos de licenciatura e fonoaudiologia e definem como meio de comunicação das comunidades surdas brasileiras.

A implementação da disciplina de Libras nas universidades teve como o intuito de garantir que os docentes, na formação básica, tivessem acesso aos conhecimentos que os favorecessem selecionar estratégias e recursos didáticos para atender as peculiaridades da clientela surda. Esse decreto ressalta ainda que, para os surdos a Língua Portuguesa deve ser compreendida como segunda língua, necessitando de estratégias, metodologias e espaços educacionais diferenciados para o seu atendimento.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi oficializada em 2008, sendo descrita como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.01). Vemos que esse documento aponta para a proposta de incluir todos os alunos no mesmo espaço de ensino, mesmo que estes apresentem deficiência física ou intelectual, porque todos têm o direito de estarem juntos, de receber as mesmas condições de acesso ao conhecimento, informações etc, em diferentes espaços sociais, em especial na escola do ensino regular. Essa lei também preconiza o acesso de todos os alunos matriculados no ensino regular, recebam o atendimento educacional especializado – AEE e sejam atendidos por professores que dispõe de formação para realizar o AEE.

Com relação aos alunos surdos, a referida Política preconiza a educação bilíngue para surdos, sendo que a Língua Portuguesa considerada como segunda língua, deve ser contemplada, prioritariamente, na modalidade escrita para permitir a comunicação entre surdo e ouvinte. Dessa forma, o documento determina que “devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL, 2008, p.17).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, aponta as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, classificando a como a educação especial como uma modalidade. O documento também declara a função do AEE, a estrutura física necessária e como deve ser realizado o atendimento. Essa resolução, não garante direitos apenas às pessoas surdas, à

todas as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com o Art. 2º desta Resolução, o atendimento realizado no AEE pode ser de natureza “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). O AEE deve acontecer em salas multifuncionais de escolas regulares em horário contrário das aulas, pois esse atendimento, não substitui o ensino da classe regular. Nesse espaço são trabalhadas atividades visando apenas complementar o que se é estudado em sala de aula oferecendo recursos didáticos e materiais pedagógicos na perspectiva de atender as necessidades.

De acordo com as normas deliberadas no decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 fica determinado como objetivos para o atendimento educacional especializado prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos alunos, o AEE deverá prestar apoio com recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados da seguinte maneira “complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”(BRASIL, 2011).

Na pretensão de assegurar profissionais de apoio para alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD matriculados nas escolas comuns, a Nota Técnica 19/2010 instituída pelo Ministério da Educação - MEC, assevera esse direito implementando metas que deverão propiciar as escolas de educação regular (sejam públicas ou privadas) espaços que oportunizem o pleno acesso, a participação e a aprendizagem nas atividades propostas na escola. Para isso, a escola deve contratar profissionais de apoio para atender essa demanda medida que eles são necessários [...] para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010, p. 1).

A Nota Técnica 05/2011 em defesa do direito da educação inclusiva demanda a implementação da educação bilíngue como proposta de um ensino satisfatório para alunos surdos, na qual o Ministério da Educação em união com os respectivos sistemas de ensino amplia ações que concerne:

Formação Inicial de Professores em Letras/Libras, Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilingue Libras/Língua Portuguesa, Certificação de proficiência em Libras, Interiorizando Libras, Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras, Dicionários e Livros de Literatura bilingue, Língua Portuguesa/Libras (BRASIL, 2011, p. s/p).

Concluimos que o Ministério da Educação na perspectiva de assegurar o direito de inclusão nas classes do ensino regular assevera, através desta Nota Técnica os direitos das minorias linguísticas, implementando programas que propiciem benefícios para educação e um atendimento satisfatório.

A implementação dessas ações procedeu no acréscimo “do número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns, que passou de 28%, em 2003; para 69%, em 2010 (taxa de crescimento das matrículas de 146%)” (BRASIL, 2011, s/p). Percebemos que esses programas trouxeram benefícios para que os alunos da educação especial fossem inclusos no ensino comum.

Recentemente, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, a Lei. nº 13.005 (em 25 de junho de 2014) e esta lei prevê as ações a serem desenvolvidas pelo poder público, no decênio de 2014 a 2024 para a educação brasileira. A aprovação dessa legislação estabelece metas e estratégias que asseguram a educação de todos, inclusive da pessoa surda, garantindo que esta se fundamente na perspectiva bilingue.

Todas essas mudanças do ponto de vista legal demandam transformações do ponto de vista pedagógico, de maneira que os ambientes de ensino devem ter inseridos em sua grade curricular as adaptações necessárias para legitimar o contato de alunos e alunas surdos com sua língua natural, como preconiza o Bilinguismo (RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015, p.85).

Observamos que, dessa forma, faz-se necessária a implementação das ações previstas na legislação vigente nas esferas educacionais, para que o aluno surdo se sinta realmente incluído no processo educacional, podendo se beneficiar do ambiente de forma prazerosa e buscando a motivação para continuar em busca de aprendizado.

A seguir, veremos algumas adaptações, previstas nos documentos legais e nas pesquisas de diferentes autores sobre as modificações necessárias para vivenciarmos práticas de educação inclusiva para surdos.

## **4 ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NA ESCOLA REGULAR**

Conforme tratamos anteriormente, o processo de inclusão requer que todos os alunos, independente das suas individualidades e necessidades específicas para a aquisição do aprendizado, sejam inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental em classes inclusivas.

Sobre o processo de inclusão, as pesquisadoras Lodi e Lacerda (2014) discorrem que o processo gradual de inclusão do surdo tem por objetivo incluir todos os alunos no ensino regular independente das suas especificidades. Por esta razão, a inclusão desse aluno no ensino regular deve acontecer desde a educação infantil e a escola deve buscar recursos e estratégias que favoreçam o acesso e a permanência do aluno. Dessa forma, o ensino se torna mais satisfatório ao aluno, principalmente daqueles que necessitam de um atendimento especial.

### **4.1 A organização escolar**

Sobre a inserção deste aluno nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da escola regular em classes inclusivas, compreendemos que só é possível quando se pode contar com apoio das práticas pedagógicas, formação docente, intérprete, apoio da comunidade escolar, da família e recursos didático-pedagógicos.

Para Kotaki e Lacerda (2014), as discussões políticas voltadas para inclusão do aluno com deficiência apontam questões pertinentes à estrutura escolar. Esta deve ser organizada, de modo que apresente práticas pedagógicas adequadas às necessidades do aluno, como também possibilite a acessibilidade deste aluno no espaço físico escolar.

Assim, vemos que a inclusão da pessoa surda no espaço escolar requer uma conjuntura de elementos que favoreça a equidade nas oportunidades educacionais para que estas sejam capazes de atender as suas necessidades. No que diz respeito a pessoa surda, entendemos que ela necessita de uma organização escolar e que na prática pedagógica a oportunize a inclusão no processo educacional, priorizando as estratégias que ela dispõe para alcançar o conhecimento (sendo esta pautada no uso da Libras e da Língua Portuguesa, ou seja, na perspectiva bilíngue). Nos baseando ainda nas descobertas das pesquisadoras citadas “[...] devemos nos ater às especificidades de cada aluno, respeitar sua identidade (história e cultura) e construir ações para sua permanência na escola” (KOTAKI; LACERDA, 2014, p. 202). Diante desta constatação, podemos afirmar que, quando consideramos o fato de que a pessoa

surda possui uma identidade e cultura, estaremos contribuindo na constituição da sua identidade, autoestima e aprendizado. Isso ocorre porque, além da utilização da língua visual-gestual para a interação com o mundo, o surdo desenvolve uma forma de viver e se comunicar no meio social e, por isso, a escola precisa se organizar de modo a utilizar recursos que favoreçam esta forma de aprendizagem.

#### **4.2 Libras e a Língua Portuguesa no processo educacional do surdo**

As propostas educacionais estabelecidas na legislação vigente garantem a inserção do aluno surdo no ensino regular. Desse modo, compreendemos que para que esse processo atenda às necessidades do educando e possa contribuir de forma gradativa para o seu desenvolvimento, é necessário estar pautado inicialmente ao desenvolvimento da linguagem. Este acesso, conforme dissemos anteriormente, deve ocorrer através da sua primeira língua, a Língua de Sinais e da Língua Portuguesa de modo que permita ao surdo desenvolver a comunicação no contexto escolar e social.

Neste sentido, Lodi e Lacerda (2014, p. 15) asseveram que “quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular este processo precisa ser feito com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos trabalhados, além do respeito por sua condição linguística”. Por esse motivo, é necessário construir um currículo de modo que favoreça uma educação que contemple o desenvolvimento dos surdos e a sua aprendizagem e, para que isso ocorra, é preciso contratar os profissionais que possam colocá-lo em prática nas escolas regulares.

Citando ainda a pesquisa das autoras observamos que, a maioria dos surdos no Brasil não estão incluídos em escolas regulares de classes inclusivas, apenas frequentam classes especiais. E, quando as escolas agregam alunos surdos com alunos ouvintes, os conteúdos programáticos trabalhados em salas de aula contemplam apenas os últimos, deixando os alunos surdos excluídos do processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, quando a escolarização é oferecida nessas condições ao aluno surdo, provoca efeitos negativos na aprendizagem da linguagem, seja oral ou escrita, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor não atende as suas particularidades.

Considerando essas necessidades Linguísticas destacamos o uso de estratégias visuais, a Libras e a cultura surda para favorecer a inclusão do aluno surdo no processo educacional em classes regulares inclusivas.

### **4.3 O professor da classe regular**

Com a aprovação das leis de inclusão citadas anteriormente, o direito de inserção do aluno surdo no ensino regular tornou-se obrigatório, sendo um processo de responsabilidade de toda comunidade escolar. Porém, o professor que atua em sala de aula com alunos surdos inclusos deve repensar nas estratégias de ensino de forma que venha a promover tanto o aluno surdo quanto ao ouvinte, na perspectiva de desenvolver a aprendizagem, como também, a possibilidade de interação tanto pela Libras quanto pela Língua Portuguesa.

É salutar que os professores criem condições para que a escola promova transformações e avanços com a finalidade de ser um espaço que promova a inclusão escolar (MANTOAN, 2003). Assim, a escola como um espaço provedor da inclusão, deve acolher alunos surdos com métodos e recursos eficazes para atender as suas necessidades, criando condições de construção de projetos pedagógicos que sejam capazes de transformar costumes que provocam ações de exclusão em inclusão.

Os professores que atuam no ensino regular devem estar preparados para atender a diversidade de alunos, pois como é previsto por lei, todos os alunos têm o direito do ensino regular. Deste modo, é importante que os professores busquem sempre aprimorar os conhecimentos com a intencionalidade de satisfazer as expectativas dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Lacerda, Santos e Caetano (2014, p.185) dizem que “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”. Considerando a ideia das autoras, percebemos que a sala de aula deve ser um espaço que oferece os meios de inclusão ao aluno surdo e, por isso, quando tratamos da inserção de destes estudantes no contexto escolar comum, o educador deve considerar que esses alunos têm uma identidade própria, uma cultura, sendo necessário trabalhar com os conteúdos dos livros didáticos contextualizando com essa forma de perceber e interagir no mundo.

### **4.4 Formação de professores**

O professor é um profissional da educação que enfrenta desafios constantes no decorrer da sua trajetória. Isso ocorre porque eles trabalham em classes nas quais há alunos que aprendem de diferentes formas e apresentam necessidades e particularidades diversas. Logo, quando são introduzidos nestes grupos para ministrar aulas, precisam estar preparados

para lidar com as diferenças. Nesse sentido, muitas vezes o professor despreparado, ao se deparar com um aluno surdo, não sabe como se trabalhar com esse educando, o que muitas vezes provoca a exclusão do discente processo educativo.

Vimos que a inserção do aluno com deficiência em classes regulares inclusivas exige uma grande demanda do professor e, por isso é necessário que esse profissional tenha uma formação que o habilite a trabalhar na perspectiva bilíngue.

Diante disso Santos e Campos (2014, p. 240), para a educação de surdos “propõe-se uma formação de professores mais atenta às singularidades e necessidades do aluno surdo e, dessa forma, comprova-se a importância da Língua de Sinais para a educação de indivíduos surdos”. Por esta razão, os professores que trabalham com alunos surdos precisam de uma formação ampla, para se obter conhecimentos que atenda às suas particularidades. Com isso, percebemos a importância do professor conhecer a Língua de Sinais para trabalhar em contextos escolares que envolva pessoas surdas, valorizando a sua singularidade linguística e ao mesmo tempo aprimorando conhecimentos e habilidades acerca dessa língua. Não queremos dizer que o docente assumirá a função de intérprete, mas que planejará ações pensando tanto nos alunos que aprendem de forma oral auditiva quanto aqueles que interagem com o mundo de maneira visual.

Discorrendo a formação de professores para atuar em classes regulares inclusivas, Slomski (2010) argumenta que é necessário a luta por uma política de formação pedagógica que seja apropriada. Esta política deve estar pautada na propagação de cursos de capacitação que oportunizem os professores surdos e ouvintes à formação linguística bilíngue, para que, no exercício da profissão, o docente possa estar atento à singularidade linguística e cultural da pessoa surda. Quando pensamos na formação de professores para atuar na rede de ensino da Educação Básica, ponderamos que as políticas públicas educacionais deverão garantir formações que os proporcione o estudo da Língua de Sinais em consonância com a Língua Portuguesa, ou seja, que sejam capacitações bilíngues para facilitar o processo de intervenção e comunicação entre alunos surdos e o professor, e contemplando a língua nativa que o discente possui.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no Art. 5º, assegura a formação do docente para trabalhar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental com surdos. Diante desta recomendação legal observamos que é perceptível a relevância de cursos de capacitação de professores, para que eles venham a trabalhar com alunos surdos das salas regulares inclusivas utilizando-se de recursos metodológicos adequados e uma linguagem que seja acessível a todos os alunos. O referido decreto garante

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005, s/p).

Nesse sentido, consideramos que a formação do professor para trabalhar com alunos surdos exige uma preparação mais ampla, em que essa capacitação está assegurada ao ensino superior. No entanto, o docente ainda que seja fluente em Libras necessitará do suporte do intérprete da língua de sinais.

#### **4.5 Intérpretes de Libras**

Para viabilizar o processo de inclusão do aluno surdo nas escolas inclusivas, faz-se necessária a inserção do TILSP (Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais) que é o profissional com habilidade de se comunicar em duas línguas que são expressas em modalidades linguísticas distintas. Enquanto a Língua Brasileira de Sinais, que é um sistema visual-espacial, a Língua Portuguesa, é transmitida e recebida de forma oral-auditiva.

Através da Lei 12.319, de setembro de 2010, houve a regulamentação da profissão de TILSP, assegurando a atuação desse profissional em diferentes espaços sociais. De acordo com esta lei, para atuar na escola inclusiva, intérprete deve ter as seguintes formações “cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada” (BRASIL, 2010).

Ao atuar em sala de aula, o intérprete assume um papel importante propiciando a mediação da comunicação entre surdos e ouvintes. Sobre a atuação do intérprete na classe regular, Kotaki e Lacerda (2014, p.206) apontam que “o intérprete de língua de sinais (ILS) é uma figura importante para que os alunos surdos, usuários da Libras, tenham acesso não apenas aos conteúdos escolares, como também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar”. Diante desta informação, reiteramos que esta participação é relevante tanto para o aluno surdo quanto para o ouvinte tendo em vista que ambos podem se beneficiar do convívio na classe regular.

No âmbito da aquisição dos conhecimentos viabilizados na escola, Lacerda, Santos e Caetano (2014) ponderam que a atuação de um TILSP em sala de aula propicia ao aluno surdo a interpretação dos conteúdos ministrados pelo professor da língua portuguesa para a Língua de Sinais. Por isso, é importante estabelecer essa parceria entre ambos, para que juntos, planejem as práticas pedagógicas facilitando o trabalho do TILSP em sala de aula.

Para minimizar as incompreensões é necessário que o TILSP, tenha um conhecimento prévio dos conteúdos que irão ser ministrados na aula, que busque os sinais que se referem aos conceitos abordados e possa, dessa maneira, facilitar a tradução.

Por esta razão, Lacerda, Santos e Caetano (2014), asseguram que é imprescindível a parceria entre professores e TILSP na elaboração das práticas educativas, tendo em vista que a participação do deste profissional no planejamento das atividades trará contribuições significativas no processo ensino/aprendizagem da pessoa surda.

Conforme a afirmação das autoras, compreendemos que a atuação do intérprete em sala de aula, muitas vezes, incorre no risco que o mesmo assuma o papel de professor. O profissional pode assumir esse papel na tentativa de que a pessoa surda venha compreender de forma nítida os conteúdos que são trabalhados.

Damázio (2007, p.50), assevera que o profissional tradutor e intérprete da Libras precisa observar os seguintes preceitos éticos “sigilo, respeito, discrição, distância e fidelidade a mensagem interpretada”, pois são normas determinadas segundo os preceitos éticos que regem a profissão. O autor ainda acrescenta que o TILS ao desenvolver o seu trabalho, precisa manter uma postura ética, desta forma, no exercício da sua função não poderá intervir na relação com o aluno surdo e demais ouvintes, ao menos que seja solicitado pelo professor regente.

Lacerda e Lodi (2014), acrescentam que, para o intérprete atuar em espaços escolares é necessário que, além de concluir os cursos de capacitação profissional, e dispor de conhecimentos específicos da área da tradução, realize o trabalho de maneira coerente no momento das interpretações.

Vemos assim que a presença de um TILSP em sala de aula não é suficiente para a implementação da prática inclusiva, ao contrário, exige conhecimentos e habilidades, no momento da tradução linguística, para que este utilize a língua de sinais de forma que o conhecimento se torne de fácil compreensão para o aluno surdo. Mas, para que o aprendizado do aluno surdo realmente aconteça, faz-se necessário que além da presença de um TILSP em sala de aula, a escola também disponibilize recursos didáticos (materiais que sejam adaptados com a Língua de Sinais, e recursos visuais) para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo.

Desta maneira, a seguir discutiremos sobre a relevância destes materiais no ensino das pessoas surdas.

#### 4.6 Recursos didáticos

A prática inclusiva no ensino regular exige uma grande demanda de recursos, desde humanos quanto os suportes didáticos para trabalhar de forma condizente a necessidade do aluno surdo e promovendo um ensino de qualidade (KOTAKI; LACERDA, 2014).

Como estratégia de inclusão do aluno surdo no ensino regular, é viável que o trabalho em sala de aula seja desenvolvido por meio da utilização de recursos didático-pedagógicos. Estes recursos poderão contribuir no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e também favorecer ao professor na “[...] preparação de aulas que facilitem o acesso dos alunos surdos aos conteúdos da sala de aula” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p.184). A seleção desses recursos requer uma organização de materiais visuais que contemple as necessidades do aluno surdo.

Mediante as dificuldades que os alunos surdos apresentam em classes regulares inclusivas, cabe ao professor oferecer estratégias metodológicas que possam otimizar o trabalho com grupos usuários de línguas diferentes. Estes recursos visam assegurar um ambiente que atenda as particularidades de ambos os sujeitos. Nesta perspectiva, Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 184) “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidade de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”.

A tarefa de escolarizar alunos surdos traz dificuldades para os professores, que, muitas vezes, seleciona recursos para serem trabalhados em sala que não beneficiam a aprendizagem dessa minoria. Como forma de trabalhar com os alunos surdos, o professor poderá trabalhar com recursos visuais como: maquetes, jogos pedagógicos, jogo da amarelinha etc, contextualizando com o conteúdo curricular escolar, conforme vemos nas ilustrações abaixo.

Esta maquete permite a visualização do espaço, ampliação do vocabulário referente aos elementos contidos e percepção dos processos de interação que existe no trânsito. Deste modo, ao passo que favorece a aquisição do vocabulário, age como elemento mediador do conteúdo didático trabalhado.

Figura 1 – Maquete sobre o trânsito



Fonte: Ministério da Educação(2007)

Vemos a seguir, uma segunda maquete que representa espaços físicos e relações sociais. Deste modo, aproveitando-se da percepção visual do surdo, o docente pode trabalhar modos de vida, tempos, construções e relações sociais.

Figura 2 – Maquete sobre a antiguidade oriental clássica



Fonte: Ministério da Educação (2007)

A imagem a seguir mostra os sólidos geométricos cuja compreensão é relevante não só para o entendimento dos conceitos matemáticos, quanto para a descrição dos objetos em Libras que, para isso, se utiliza dos referenciais, na maioria, icônicos.

Figura 3 – Recursos didáticos pedagógicos



Fonte: Ministério da Educação (2007)

A seguir, temos uma proposta de jogo da amarelinha que dispõe de números em Libras e palavras em Português. Apesar da recomendação da proposta bilíngue voltar-se ao uso separadamente, a proposta é relevante por aproximar o jogo dos surdos e dos ouvintes.

Figura 4 – Jogo da amarelinha



Fonte: Honora (2014)

Conforme, Honora (2014), outra forma de trabalhar um conteúdo didático é por meio de filmes, em que o aluno surdo observará as cenas e fará a contextualização com o conteúdo abordado em sala. O professor poderá trabalhar também com atividades escritas que apresentem a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa facilitando a compreensão. Existem várias formas de trabalhar com o aluno surdo, e cabe ao professor ter criatividade e conhecimento das necessidades do aluno, para que desenvolva um ensino com a finalidade de atender as suas peculiaridades.

Entretanto, a exploração de recursos visuais na escolarização de alunos surdos é fundamental, sendo que, ministrar aulas com o apoio de materiais visuais é uma das melhores formas de oferecer um ensino que contemple as reais formas de compreensão do mundo desenvolvidas pelo aluno surdo.

#### **4.7 Sensibilização da comunidade escolar**

Diante dos discursos sobre a inclusão do aluno surdo no ensino comum, compreendemos que este é um processo que requer uma conjuntura que favoreça a inserção desse aluno na instituição escolar inclusiva. Para tanto, a comunidade escolar apresenta um papel fundamental na construção de grupos educativos na qual, professores, alunos, pais ou

responsáveis e demais membros da equipe escolar desenvolvam ações pedagógicas que propiciem a todos os alunos uma educação de qualidade. Assim, a sensibilização escolar nesse contexto apresenta um papel relevante para construção de espaços sociais que proporcionem o bem-estar do aluno, seja surdo ou ouvinte.

De acordo com Aranha (2005), a Constituição Federal assegura o direito a inserção do aluno com deficiência nas classes regulares de ensino, promovendo a entrada em um ambiente físico igual dos ouvintes, como também o acesso à aprendizagem. Portanto, mesmo com esse direito garantido em lei, não significa dizer, que é o bastante para que haja a inclusão no sistema educacional. Por isso, é fundamental que toda equipe escolar também se disponibilize a participar ativamente nesse processo, contribuindo de forma gradativa para a inclusão do aluno surdo em classes regulares.

É importante que a comunidade escolar se sensibilize diante das necessidades do aluno com deficiência e procure meios de garantir que o educando se sinta incluído no processo educativo (não só fisicamente, mas em seus aspectos cognitivos, psicológicos, sociais entre outros). Além disso, este grupo deve assegurar a inserção destes alunos na escolar regular e proporcionar oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem, para que os mesmos, não deixem de frequentar a escola por motivos de isolamento, rejeição ou exclusão.

Portanto, a escola é um espaço educacional que deve favorecer ao aluno com deficiência proporcionando o apoio e incentivo para participar das atividades que lhe serão propostas. Com relação ao surdo, ao adentrar uma instituição escolar, o aluno espera ser acolhido por toda comunidade escolar e se sentir em um ambiente seguro atendendo as suas expectativas no processo de ensino e aprendizagem.

Se a comunidade escolar não oferece ao aluno surdo um ambiente acolhedor das suas necessidades e a troca de informações simbólicas entre o meio físico e social não for satisfatória, poderá acarretar sérios problemas no desenvolvimento da criticidade do aluno e conseqüentemente poderá comprometer o desenvolvimento da aprendizagem (POKER, 2001 *apud* DAMAZIO, 2007).

Dessa forma, é relevante que toda a comunidade escolar esteja envolvida na educação do aluno surdo, trazendo contribuições significativas para o seu desenvolvimento físico escolar e social.

#### 4.8 Parceria com a família

De acordo com Damázio (2007), a pessoa com surdez se defronta com várias dificuldades para se beneficiar da educação escolar e, neste processo, citamos os fatores decorrentes tanto da sua diferença linguística quanto da organização proposta pelo sistema escolar. A autora também destaca que a participação da família deve ser considerada neste processo.

Slomski (2010, p. 67) assevera que “os pais devem ser considerados como os educadores naturais e os primeiros a encarar a educação especial das crianças surdas com caráter permanente e participativo” Para tanto, é preciso que a família mantenha uma parceria com a escola, participando e acompanhando a trajetória escolar do aluno surdo e assim busque, junto com a escola, estratégias pautadas na visualidade. Por esta razão, a família do aluno surdo também tem o dever de contribuir de forma gradativa na educação do filho com a deficiência, sendo que a responsabilidade para obter avanços na aprendizagem escolar está em consonância com a família e escola.

Retomando o estudo da Slomski (2010), através da “filosofia do bilinguismo” uma nova proposta de linguagem foi apresentada às famílias das crianças surdas, na qual proporcionava a aprendizagem da Língua de Sinais, o envolvimento da comunidade escolar e a participação de surdos adultos no contexto familiar “para que, assim, seja criado um ambiente linguístico e socioafetivo do qual essa criança necessita para a aquisição da língua de sinais, podendo assim se desenvolver em todos os sentidos” (SLOMSKI, 2010, p.67).

Compreendemos, que o contexto familiar é um espaço importante na construção da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa pelo surdo, na perspectiva bilíngue. Nesse sentido, se a família não tiver conhecimentos da Língua de Sinais para se comunicar com a criança surda em casa, possivelmente ocasionará o desenvolvimento dos sinais caseiros que são um sistema linguístico que é criado no próprio ambiente familiar (LACERDA; LODI, 2014). Vemos assim que a falta de uma língua interfere no processo de socialização e ocasiona o isolamento linguístico. Sobre este conceito, Slomski (2010) discorre que:

O isolamento linguístico tem efeitos devastadores, não podendo ser superado se não for normalizado o ambiente linguístico no qual a criança está imersa. Não bastam apenas as melhores intenções, dedicação exclusiva, afeto, carinho, compreensão dos pais e muito menos qualquer método ou terapia para ensinar a criança surda a falar, porque nada substitui as informações linguísticas necessárias para o desenvolvimento da sua linguagem e inteligência (SLOMSKI, 2010, p. 69).

Por isso, é necessário que as famílias ouvintes que tenham filhos surdos, adquiram conhecimentos da Língua de Sinais. A utilização desta língua é fundamental para não provocar rupturas na construção de um sistema linguístico adequado à socialização e ao acesso ao conhecimento. Desta maneira, a criança surda iniciará o seu primeiro contato com a Língua de Sinais com os pais facilitando a sua inclusão em espaços escolares e avanços significativos em termos de aprendizagem. Contudo, entendemos que o desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos exige parceria entre família e escola, para que juntas vejam as diferenças oportunizando a inclusão no processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um processo que, mesmo diante de tantas leis, ainda vemos que muitas vezes é um direito negado, pois não são todas as pessoas que tem oportunidades iguais em espaços sociais e educacionais. No espaço escolar, essas implementações previstas por lei precisam ser colocadas em prática por todos os dirigentes da instituição, pois em muitos casos acreditamos que o direito de inclusão ocorre de forma contrária do que se é imposta nas leis.

Mediante o trabalho desenvolvido, torna-se compreensível que a inclusão do aluno surdo em espaços sociais e educacionais foi um processo que passou por muitas lutas para que esse direito fosse assegurado. As políticas públicas educacionais em prol de garantir a inclusão do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental e em outras etapas de ensino em classes do ensino regular foi implementada por meio de documentos leis que asseveram o direito de participação deste grupo nas práticas educativas da escola regular.

Contudo, a inserção do aluno surdo em classes do ensino regular é um desafio para os professores e para todos os membros da comunidade escolar, em que muitas vezes encontram-se despreparados para lidar com as necessidades específicas desse aluno que se comunica através de uma língua diferente dos colegas. A análise dessa temática nos faz compreender que as dificuldades serão sempre pertinentes para atender as peculiaridades do aluno surdo matriculado nos anos iniciais do ensino fundamental em classes regulares inclusivas, sendo um processo que a escola requer apoio da família, do TILSP, dos professores, dos recursos didáticos apropriados e da própria comunidade escolar.

O estudo aqui empreendido, não se pretende acabado, absoluto, porque as possibilidades de interpretação não se esgotam nesta pesquisa. Ao contrário, constitui-se em um espaço rico de possibilidade de novas discussões, perguntas, e investigações, consubstanciando-se como um ponto de partida para outras reflexões, como um desafio à construção de novos conhecimentos. Assim optamos por não apresentar conclusões definitivas, mas esboçar algumas considerações possíveis acerca do estudo realizado. A pesquisa aqui abordada nos mostra quais as possibilidades promissoras de inserção do aluno surdo em classes inclusivas dos anos iniciais do ensino fundamental do ensino regular, conduzindo-nos enquanto professores a desenvolver um trabalho vislumbrando atender alunos surdos e ouvintes, e que aprendizagem realmente traga significados para todos os alunos que frequentam a instituição escolar regular.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defcontexto.pdf>>. Acesso em : 28 de junho 2017.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, 1988. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 22/06/2017.
- \_\_\_\_\_, Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. - 9.ed.-Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf)>. Acesso em: 20/06/2017.
- \_\_\_\_\_, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21/06/2017.
- \_\_\_\_\_, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: **Resolução nº 2**, 11 de setembro de 2001. Ministério da Educação. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 30/07/2017.
- \_\_\_\_\_, **Decreto 5.626**. Distrito Federal, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 24 de junho 2017.
- \_\_\_\_\_, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 22/06/2017.
- \_\_\_\_\_, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial: **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. 9. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 23/06/2017.
- \_\_\_\_\_, Profissionais de apoio para alunos com deficiência e TGD matriculados nas escolas comuns: **Nota Técnica 19/2010**. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseesp/gab/>>. Acesso em: 25/06/2017.
- \_\_\_\_\_, **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 24/06/2017.

\_\_\_\_\_, Implementação da Educação Bilíngue: **Nota Técnica 05/2011**. Ministério da Educação. Disponível em: < <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/>> Acessado em: 26/06/2017.

\_\_\_\_\_, Língua Brasileira de Sinais. **Lei nº10.436** de 24 de abril de 2012. Ministério da Educação. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> Acesso em: 28/07/2017.

\_\_\_\_\_, Plano Nacional de Educação Especial: **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 28/06/2017.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional especializado: Pessoa com Surdez**, Brasília D/F, Editora Cromos. 2007.

Declaração de Salamanca. **In: Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidade educativas especiais**. Salamanca: Unesco/Ministério da Educação e Ciência, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 20/06/2017.

GÓES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da Gramática da Libras.. In: **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos São Carlos: EdUFSCar, 2014. pp. 65-80.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

JESUS, Clarice Karen de. **A história da escolarização dos surdos**

Paranaíba M/S, 2015. Disponível em: <<file:///F:/Documents%20and%20Settings/cliente/Meus%20documentos/Downloadpdfs/51-277-1-PB>>. Acesso em: 12 de maio 2017.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. In: **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. pp. 201-218.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos . São Carlos: EdUFSCar, 2014. pp. 185-200.

LIMA, Camila Machado. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. In: **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas Línguas**, 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. pp. 11-76.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf)>. Acesso em: 15 de maio 2017.

RIBEIRO, Tiago; SANTOS, Edivania. S. Machado dos; FURTADO, Luciana Andréia R. Reflexão sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos. In: **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. pp.237-250.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)>. Acesso em: 10 de maio 2017.