



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ADRIELLE DA SILVA SANTOS ROMEIRO.

**DESAFIOS À FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE SURDOS NO BRASIL E A
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

BELÉM
2018

ADRIELLE DA SILVA SANTOS ROMEIRO

**DESAFIOS À FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE SURDOS NO BRASIL E A
PROPOSTA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade Federal do
Pará como requisito a obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia, orientado pelo
Prof.º Esp. Daniel Amorim Dias.

BELÉM

2018

ADRIELLE DA SILVA SANTOS ROMEIRO

**DESAFIOS À FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE SURDOS NO BRASIL E A
PROPOSTA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade Federal do
Pará como requisito a obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia, orientado pelo
Prof.º Esp. Daniel Amorim Dias.

Data de Aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Professor Orientador

1º Membro

2º Membro

A Deus, por toda a força que me concedeu, por ter me mantido firme em todas as vezes que pensei em desistir. Ao meu esposo, Allan Teixeira, à minha família, em especial à minha mãe, a todos meus professores, em especial ao meu professor e orientador, Daniel Dias e a todos meus amigos, parceiros, de dentro e de fora da universidade que me ajudaram durante esta caminhada.

(ROMEIRO, 2018)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por toda a força que me concedeu, por ter me mantido firme em todas as vezes que pensei em desistir e ter me ajudado a chegar até aqui, sem Ele o caminho teria sido muito mais difícil.

Ao meu esposo, Allan Teixeira, que foi excepcional em todo apoio que me deu do início ao fim e esteve comigo nos choros e nas alegrias. Por todas as noites que passou em claro comigo e nunca me deixou desistir, mas sempre fez tudo o que esteve ao seu alcance para me ajudar e especialmente por ter me apresentado o Jiu-Jitsu que foi de extrema importância para o meu equilíbrio mental e emocional nessa caminhada. Essa conquista é nossa!

À minha família por acreditarem em mim, por todo carinho, toda compreensão e pelas orações. Em especial à minha mãe, pois foi por ela, desde o início, eu sei que todo o esforço vai valer a pena para lhe garantir um futuro melhor.

A todos os meus professores que durante minha vida escolar me incentivaram a entrar na universidade e acreditaram no meu potencial e a todos meus professores acadêmicos pela sabedoria e pelo conhecimento que a mim contribuíram para chegar até aqui. Em especial ao meu professor e orientador, Daniel Dias, pela paciência, compreensão e dedicação.

A todos meus amigos, parceiros, de dentro e de fora da universidade. À minhas companheiras de curso, Ana, Isabeli, Dayane, Laís, Perla e Renata, que me ajudaram durante esta caminhada e a toda turma 115. Obrigada por terem me acolhido e compartilhado o amor, o ódio, o choro e a alegria.

A todos o meu mais sincero OBRIGADO, vocês fazem parte dessa conquista, foram essenciais nesta caminhada. Que Deus nos abençoe hoje e sempre.

OSS!

(ROMEIRO, 2018).

O coração do sábio adquire o conhecimento, e o ouvido dos sábios busca a ciência.

(Provérbios 18:15)

RESUMO

De acordo com estimativas do IBGE, dos mais de 207 milhões de habitantes brasileiros, 5,1% possuem deficiência auditiva, 1 milhão são jovens até 19 anos. Mas destes 1 milhão de jovens e crianças surdas, quantos têm tido a oportunidade não somente de ir a escola mas também de ter uma formação educacional que respeite suas especificidades? Este estudo procura identificar quais os fatores educacionais têm tornado desafiador a formação educacional de pessoas surdas no Brasil em escolas regulares que adotam a proposta de educação inclusiva; para que seja possível evidenciar esses desafios, faço abordagens teóricas sobre a história da educação dos surdos, bem como o direito das pessoas com necessidades especiais à educação, trazendo à tona a realidade do aluno surdo na prática da educação inclusiva. A partir dessa abordagem, trago um relato de experiência por mim vivenciada em uma escola inclusiva de Belém, na qual tive a oportunidade de observar o cotidiano de três alunos surdos na prática da educação inclusiva. Os estudos através deste trabalho evidenciam que ao receber um aluno surdo, a escola precisa assumir um ambiente que garanta o respeito às diferenças lingüísticas desse aluno, para isso, precisa não apenas de professores especializados, ou da presença de um intérprete em sala de aula, mas precisa assumir a importância de se trabalhar a aquisição da linguagem do aluno surdo na língua de sinais: a LIBRAS, respeitando-a como a língua materna e natural dos surdos, para isso, se faz necessária a participação de professores bilíngües, professores surdos e da comunidade surda. E dentro desta perspectiva, as escolas que assumem uma filosofia de educação bilíngüe se demonstram como uma alternativa melhor para garantir esse espaço.

Palavras-chaves: Educação de surdos; Educação inclusiva; LIBRAS; Educação bilíngüe.

ABSTRACT

According to IBGE estimates, among the 207 million Brazilian inhabitants, 5.1% are hearing impaired and 1 million are younger than 19 years old. But of these 1 million youngsters and deaf children, how many have had the opportunity not only to go to school but also to have an educational background that respects their specificities? This study seeks to identify which educational factors have made the educational background of deaf people in Brazil to be challenging in regular schools that adopt the proposal of inclusive education. In order to highlight these challenges, I make theoretical approaches on the history of deaf education, as well as the right of people with special needs to education, bringing to light the reality of the deaf student in the practice of inclusive education. Based on these approaches, I bring an account of experience that I experienced at an inclusive school in Belém, where I had the opportunity to observe the daily lives of three deaf students in the practice of inclusive education. The study through this work evidences that when receiving a deaf student, the school needs to assume an environment that ensures respect for the linguistic differences of this student, for this, need not only specialized teachers, or the presence of an interpreter in the classroom, but it is necessary to assume the importance of working to acquire the language of the deaf student in sign language: LIBRAS, respecting it as the native language of the deaf, and for this, the participation of bilingual teachers, deaf and of the deaf community. And from this perspective, schools that assume a philosophy of bilingual education demonstrate themselves as a better alternative to guarantee this space.

Keywords: Deaf education; Inclusive education; LIBRAS; Bilingual education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Alfabeto Manual em “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a losmudos”	16
Figura 2 –Instituto Imperial de Surdos-mudos.....	23

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEUs – Centros Educacionais Unificados

EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integralização dos Surdos

IISM – Instituto Imperial de Surdos-Mudos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos

LSF – Língua de Sinais Francesa

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	14
2.1 CHARLES MICHEL DE L'EPÉE E A PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA PARA SURDOS	17
2.2 O GRANDE RETROCESSO: CONGRESSO DE MILÃO	19
2.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	21
3 ASPECTOS DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR: DAS LEIS À PRÁTICA.	24
3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO GARANTIDO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	25
3.2 O ALUNO SURDO NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	27
3.3 A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL E INTÉRPRETE NA ESCOLA REGULAR É SUFICIENTE À PRÁTICA DA INCLUSÃO?	29
3.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	32
3.5 UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA DE BELÉM	35
3.5.1 Pontos Relevantes a este Estudo	36
4 A PROPOSTA BILÍNGUE EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA OS ALUNOS SURDOS.	39
4.1 A FILOSOFIA BILÍNGÜE EM CONTRAPARTIDA ÀS PRÁTICAS UTILIZADAS JUNTO À EDUCAÇÃO DO SURDO	40
4.2 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E O ENSINO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA	44
4.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	47
4.4 ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS NO BRASIL	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	62
(ANEXO A) Desenvolvimento e educação das crianças surdas	63

1 INTRODUÇÃO

O tema discutido neste trabalho surge a partir da proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2017, que teve como tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. O tema da redação tornou-se um assunto bastante discutido nos dias seguintes à data do exame, o que me instigou a refletir os inúmeros obstáculos que os surdos têm enfrentado todos os dias em nossas escolas para ter garantido o direito à uma educação de qualidade que respeite a sua cultura e a sua identidade enquanto comunidade surda, capaz de contribuir para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

De acordo com estimativas do IBGE, dos mais de 207 milhões de habitantes brasileiros, 5,1% possuem deficiência auditiva, sendo 9,7 milhões de pessoas, para ser exato; entre eles, 1 milhão são jovens até 19 anos. Mas destes 1 milhão de jovens e crianças surdas, quantos têm tido a oportunidade não somente de ir a escola mas também de ter uma formação educacional que respeite suas especificidades, que se preocupe com sua pessoa não somente pela necessidade de alfabetizá-lo, mas de torná-lo um indivíduo autônomo, afetivo e social, levando em consideração sua identidade e sua cultura?

De acordo com Strobel (2008), a cultura surda abrange a língua, as idéias, as crenças, os hábitos e os costumes do povo surdo. Essa cultura muitas vezes só é transmitida durante a fase adulta, uma vez que a maioria dos surdos tem família ouvinte, sem manter o contato com uma comunidade surda por muito tempo. Ainda de acordo com a autora, “A cultura surda exprime valores, crença que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem sucedidos, através das associações de surdos” (p. 26). Mas infelizmente, essas associações não são procuradas pelas famílias dos surdos, que acabam por procurar primeiramente a escola, a qual oferece um modelo ouvintista de educação. Este estudo procura evidenciar de que maneira a escola, sob uma perspectiva de educação inclusiva, a partir do momento em que não colaboram para a valorização das diferenças culturais de seus alunos surdos, tornam desafiadora a formação educacional desses alunos, de que maneira têm se empenhado para garantir o direito à educação de qualidade que preze pelo

desenvolvimento do pensamento e do conhecimento na pessoa surda, o quanto nossas comunidades escolares inclusivas têm se empenhado em (re)conhecer e compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo, linguístico e sócio-afetivo da pessoa surda e como a proposta da Escola Bilíngue poderia agir para essas superações.

Como objetivo geral, o estudo procura Identificar quais os fatores educacionais têm tornado desafiador a formação educacional de pessoas surdas no Brasil em escolas regulares que adotam a proposta de educação inclusiva, para isso o estudo pretende refletir o conceito de educação inclusiva e de como ela tem sido posta em prática. Além de apresentar a proposta da Escola Bilíngue como possível mediadora da superação desses desafios.

Como objetivos específicos, o estudo pretende, inicialmente, trazer a compreensão de como ocorreu o processo histórico da educação dos surdos, pontuando marcos importante num contexto geral e num contexto nacional, para que se possa compreender o caminho que foi traçado para se chegar aos conceitos que temos hoje sobre a educação de surdos. Em seguida, apresentar os respaldos legais à educação das pessoas com deficiência num âmbito geral, bem como os direitos específicos à formação educacional de surdos na educação inclusiva para então chegarmos à discussão das práticas educacionais adotadas por escolas inclusivas e de que maneira elas têm contribuído para que o direito à inclusão seja garantido dentro e fora da escola, dos recursos e serviços necessários à essa prática, os quais são legalmente garantidos para a prática da educação inclusiva de surdos no Brasil, apresentando um relato de experiência por mim vivenciada dentro de um contexto de escola inclusiva. Por fim, abordar a proposta de educação bilíngüe nas suas definições e atribuições, refletindo o papel da LIBRAS como primeira língua na aquisição da linguagem da pessoa surda, e de como o processo de ensino do português escrito ao aluno surdo se dá na filosofia da educação bilíngüe. Além de trazer à compreensão de como esta filosofia de educação pode contribuir para o melhor desenvolvimento dos alunos surdos em superação aos desafios da formação educacional de surdos no Brasil, apresentando escolas no Brasil que utilizam essa proposta de educação.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A história da educação dos surdos é marcada por preconceito, ignorância e exclusão. Árduo foi o caminho para que chegássemos às conquistas que podemos observar nos dias de hoje, em especial para a inclusão. Atualmente, os surdos têm direitos assegurados na lei, dos quais não deixarei de abordar ao decorrer deste trabalho. Muito se tem ouvido falar em LIBRAS, inclusão, intérpretes. Porém, nem sempre foi assim, os surdos estiveram a mercê de muito preconceito durante anos.

Anormais, imbecis, incompetentes, criaturas ineducáveis e sem salvação. Esses são termos que exemplificam as condições sociais deploráveis as quais os surdos estiveram sujeitos durante séculos. Na antiguidade, os surdos eram privados da educação, não adquiriam conhecimento. Para os gregos, os surdos eram considerados um incômodo, inválidos, e por isso, condenados a morte. Para eles, que valorizavam o intelecto, o pensamento se dava mediante a fala, por isso mesmo, os surdos, devido a falta de audição, eram incapazes de falar e assim, considerados indivíduos sem pensamento, estando então excluídos do conhecimento (SILVA, 2009). Strobrel (2009) relata que:

355 a.C. O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: "... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão", ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar. (STROBEL, 2009, p. 18).

Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que todo surdo era também mudo, de acordo com Duarte e Haroim (2015), o filósofo considerava os surdos seres sem alma, não humanos, para ele a linguagem oral era a única forma de manifestação de Deus no indivíduo, sendo assim aquele que não fala não pode ser considerado como ser humano (p. 50). Em acordo com esse pensamento, os romanos e a igreja católica consideravam os surdos seres imperdoáveis, pois achavam que eram pessoas enfeitiçadas ou castigadas, estando estes condenados ao inferno, pois eram considerados indivíduos sem

salvação. Além disso, aos surdos eram negados os direitos sociais como escrever, casar, receber heranças, ter filhos e não podiam frequentar igrejas, pois eram tratados como incapazes física e intelectualmente (Ibid.).

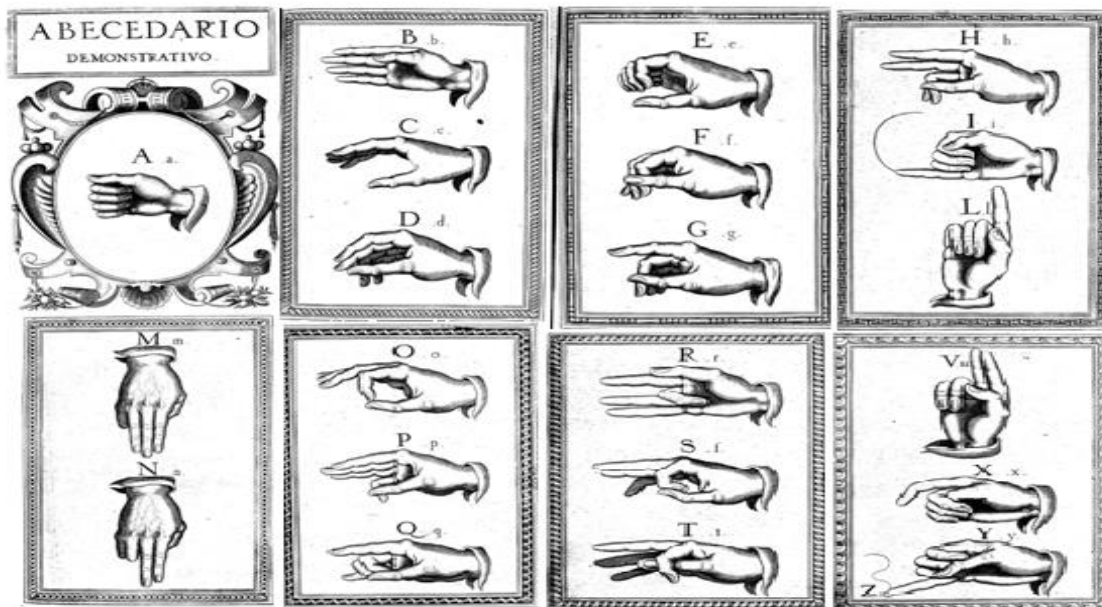
Na Idade Média, monges beneditinos, na Itália, criam uma forma de sinais para comunicarem entre si sem quebrar o voto de silêncio. Já na Idade Moderna, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), um monge beneditino espanhol, passou a ensinar quatro surdos filhos de nobres a ler, escrever e falar, além de doutrinas católicas. Esses nobres procuravam o religioso a partir da preocupação com a exclusão de seus filhos da sociedade e da lei, pois “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” (MOURA, 2000, p. 18 apud SILVA 2009, p. 1). O método utilizado por Leon envolvia a utilização do alfabeto manual – dactilologia, da escrita e da oralização, criando mais tarde, uma escola para professores de surdos. Pedro Ponce de Leon foi reconhecido como o primeiro professor de surdo. Citando Silva et al, 2006, Meserlian e Vitaliano (2009, p. 3738) afirmam que os registros da metodologia usada por Leon foram perdidos, sabendo-se apenas que “ele trabalhava com rótulos, nomes escritos pregados em tudo, indicações de palavras escritas para associar à pronúncia da mesma.” (Meserlian e Vitaliano 2009, p. 3738), além do alfabeto manual.

A partir da idéia de que os surdos precisavam falar para serem humanizados, surgiram outros defensores da oralidade, como Juan Pablo Bonet (que ensinava surdos a ler a partir da utilização do alfabeto manual e a gramática a partir da língua de sinais, porém, não permitia o seu uso); Johan Conrad Amman (médico suíço e educador de surdos que aperfeiçoou os procedimentos de leitura labial); Jacob Rodrigues Pereire (oralista, primeiro professor de surdos na França); John Wallis (fundador do oralismo na Inglaterra); e Thomas Braidwood (seu objetivo principal era fazer com que os surdos falassem para que estes se tornassem pensantes). Todos estes “educadores” mencionados, apesar de posicionarem-se contra os sinais, se utilizavam deles como meio de ensinar os surdos.

Em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1623) publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos, intitulado “Reduccion de las letras y arte para enseñar a

hablar a los mudos” (Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos), abordando o alfabeto manual criado por Ponce de Leon, explicando o seu método. Este alfabeto (figura 1), de acordo com Mori e Sander (2015), foi a base para a criação de outros alfabetos manuais pelo mundo.

Figura 1 – Alfabeto Manual em “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”



Fonte: Bonet, 1620.

Já em 1644, em Londres, John Bulwer publicou “Chirologia or Natural Language of the Hand”, sendo este o primeiro livro que abordava a língua de sinais além da utilização do alfabeto manual e leitura labial. Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal e icônica. Quatro anos depois, Bulwer publicou o segundo livro sobre o assunto, “Philocopus”, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos da língua oral.

Apesar das várias metodologias desenvolvidas por diversos “educadores” para ensinar surdos, o objetivo maior ainda era o desenvolvimento da fala, o oralismo como argumento à humanização dos surdos. Apesar da utilização do alfabeto manual, muitos se negavam a utilizar a língua de sinais, com a tentativa de “curar” os surdos e mesmo em meio aos resultados negativos, o fracasso não era reconhecido. Um exemplo citado por Silva (2009) é Thomas Braidwood que objetivava ensinar surdos a falar com a justificativa de humanizá-los através da fala, além disso, negava-se a utilizar a

língua de sinais. Percebemos aqui que o objetivo principal da educação de surdos ainda era a comunicação oral.

2.1 CHARLES MICHEL DE L'EPÉE E A PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA PARA SURDOS.

A educação dos surdos tomou um novo rumo na história a partir do século XVIII, de acordo com Meserlian e Vitaliano (2009) citando Sacks (1990), abades que viveram na metade do século XVIII passaram a preocupar-se com as almas dos surdos que, para eles, viviam e morriam sem absolvição dos pecados, visto que não tinham acesso ao catecismo, às escrituras sagradas e à palavra de Deus. Silva (2009) conta ainda que os surdos além de não praticar o catolicismo, não tinham direito à confissão de pecados. Foi a partir dessa preocupação que o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789) passou a aproximar-se dos surdos para aprender a língua de sinais francesa. Além da religião, o abade passou a ensinar aos surdos conhecimentos de nível escolar. Strobel (2009) afirma que

[...] o abade Charles Michel de L'Epée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. (STROBEL, 2009, p. 21).

A autora conta que o abade passou a instruir os surdos em sua própria casa, usando uma combinação de língua de sinais e gramática francesa sinalizada, recebendo muitas críticas, especialmente de educadores oralistas, como era de se esperar, pelo seu trabalho.

Conforme Silva et al. (2006) na citação de Meserlian e Vitaliano (2009),

Para o abade, o essencial na Educação de Surdos era a possibilidade que possuíam em aprender a ler e a escrever por meio da Língua de Sinais, pois essa seria a melhor maneira de expressarem as suas idéias, devido a mesma ser a essência de seu processo pedagógico (SILVA et al, 2006). (SILVA et al., 2006apud MESERLIAN e VITALIANO, 2009, p. 3739).

L'Épée desenvolveu seu método educacional a partir da observação de grupos surdos nos quais ele pôde verificar que desenvolviam uma comunicação satisfatória por meio do canal viso-gestual (MESERLIAN e VITALIANO, 2009, p. 3739). O método desenvolvido por ele foi denominado de “sinais metódicos” e era formado pela combinação dos sinais dos surdos com sinais por ele inventados. Além disso, “o processo de aprendizagem proposto previa que os educadores teriam que aprender os sinais com os surdos, com o objetivo de ensinarem a língua falada e a escrita do grupo socialmente majoritário, isto é, dos ouvintes (LACERDA, 1998 apud MESERLIAN e VITALIANO, 2009, p. 3739)”, sendo este o surgimento da língua de sinais como favorecimento para o ensino da língua falada. Muito inovador para a sua época, Silva (2009) conta que ele possuía em sua sala uma intérprete de língua de sinais que o auxiliava no processo de ensino aprendizagem.

Em 1775, Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos em Paris, na qual professores e alunos se utilizavam dos sinais metódicos. Meserlian e Vitaliano (2009) afirmam que para L'Épée a língua de sinais seria “a língua natural dos surdos e, por meio dela, poderia desenvolver o pensamento e a comunicação” (Ibid., p. 3739), e em 1776 publicou um livro relatando suas técnicas, como pontua Strobel (2009):

O abade Charles Michel de L'Épée publicou sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos: “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, o abade colocou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado pelo Pablo Bonnet e esta obra foi mais tarde completada com a teoria pelo abade Roch-Ambroise Sicard. (STROBEL, 2009, p. 22).

A escola fundada por L'Épée se tornou, em 1791, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris. E foi nesse instituto que o abade Roch-Ambroise Sicard resolveu juntar-se a L'Épée por vinte anos, pois “acreditava na importância do envolvimento dos surdos na formação de uma língua que suprisse as suas necessidades” (MESERLIAN e VITALIANO, 2009, p. 3739).

Este foi um marco importantíssimo na história da educação de surdos, pois os surdos finalmente tiveram a oportunidade de utilizar sua própria língua,

de serem compreendidos e conseguirem se comunicar, além de poderem dominar conhecimentos até então restritos a ouvintes. L'Épée não apenas os ensinou a ler, mas lhes deu a oportunidade de ter acesso a conhecimentos da sociedade majoritária e à cultura do mundo. Anteriormente estigmatizados, esta foi uma bela prova de que os surdos e suas dificuldades nunca estiveram necessariamente relacionados a um retardo mental, muito menos a um corpo sem alma, ou uma cabeça sem mente. Suas dificuldades estavam estreitamente relacionadas a falta de uma língua que os ajudasse a desenvolver suas capacidades intelectuais. Silva (2009) faz questão de ressaltar a associação da surdez a outras doenças, pois o surdo nem sempre é apenas surdo:

Em algumas situações, o surdo pode nascer surdo-cego, surdo com problemas mentais, surdo com problemas psíquicos, surdo com paralisia cerebral, entre outras. Essas situações podem ocorrer por dificuldades na hora do parto, doenças durante a gravidez e por fatores genéticos (SILVA, 2009, p. 6).

A autora confirma que a situação de calamidade (assim por ela definido) na qual os surdos viviam era apenas linguística, pois após o conhecimento da língua de sinais os surdos passaram a viver uma nova vida, com identidade e cultura própria. Daí em diante, o número de professores surdos nas escolas cresceu e novas escolas para surdos surgiram. O próprio abade Charles Michel de L'Épée chegou a fundar 21 escolas para surdos na França e na Europa até o ano de sua morte em 1789 (STROBEL, p 22, 2009), momento em que a França passa por mudanças e que conseqüentemente acaba por atingir os surdos.

Apesar de ter sido comprovada a capacidade dos surdos, a sociedade ainda não os aceitava tão bem quanto esperavam, demorando a aceitar a utilização da língua de sinais, que chegou inclusive a ser mundialmente proibida a partir de um episódio ocorrido em 1880 na Itália, o Congresso de Milão, episódio este que marca um retrocesso na difusão da língua de sinais.

2.2 O GRANDE RETROCESSO: CONGRESSO DE MILÃO

O congresso de Milão, ocorrido no período de 06 a 11 de setembro de 1880, marca um episódio caracterizado por muita crueldade e retrocesso para com as pessoas surdas. Neste congresso, foi proibido o uso da língua de sinais na educação de surdos, sendo estes obrigados a usarem única e exclusivamente a comunicação oral, portanto, deveriam aprender a falar e fazer leitura labial. Merselian e Vitaliano (2009) relatam que vários surdos que falavam bem foram apresentados neste congresso com o intuito de convencer e demonstrar que o método oral além de eficaz era de “suma importância para a vida social do surdo, e que o uso de gestos e sinais o desviava desse caminho (LACERDA, 1998 apud MERSELIAN e VITALIANO, 2009, p. 3741)”. De acordo com Strobel (2009), dos 164 delegados que participaram do congresso, 122 eram oralistas franceses e italianos, sendo contra a proibição apenas os EUA e a Grã-Bretanha. Silva (2009) ressalta que neste congresso os professores surdos foram excluídos da votação, importando apenas as opiniões dos ouvintes. Além disso, a autora afirma que esta decisão foi ainda mais prejudicial aos surdos profundos, visto que nem todos os surdos conseguiam desenvolver a leitura labial, além de muitos emitirem sons que eram incompreensíveis aos ouvintes.

O Congresso Internacional de Educadores de Surdos resultou no sentimento de doença e incapacidade pelos surdos e por isso mesmo o chamo de retrocesso, pois basta relemos os tópicos antecessores a este para lembrar que o oralismo já havia fracassado nas tentativas de muitos “educadores” e mais uma vez os surdos estiveram imprensados a negar sua surdez e obrigados a agir como ouvintes.

Silva (2009) destaca que:

A proibição trouxe resultados negativos para a comunidade dos surdos, pois muitos com dificuldades na oralidade, deixaram de adquirir conhecimentos, de se comunicar em sala de aula e expor sua opinião. Os professores eram defensores da oralidade e em suas aulas davam enfoque ao falar palavras e expressões, do que trabalhar os conteúdos, pois o importante não era adquirir conhecimento e sim, a fala. (SILVA, 2009, p. 13).

De acordo com Strobel (2009), “a causa do oralismo puro já era vitoriosa, por causa do número de presentes de sujeitos ouvintistas; assim demonstrou-se que o triunfo do oralismo puro já estava determinado antes

mesmo de o congresso iniciar.” (p. 36). A partir do congresso, o oralismo “reinou” mundialmente por mais de um século na educação de surdos. Somente em 1960 o professor da Universidade Gallaudet (Washington – EUA) Dr. William C. Stokoe faz uma “descoberta” que mudaria este quadro. De acordo com Mori e Sander (2015), o professor percebeu algo que, apesar de já existir há anos, mas que nunca havia sido percebida, a língua de sinais usada pelas comunidades surdas nos EUA tem aspectos lingüísticos de estruturas da linguagem humana (p. 7).

A partir dessa descoberta, o mundo dos surdos ganha novo alento para prosseguir, na busca de melhores caminhos para a educação de surdos. Caminhos estes bem mais leves e felizes, do que aqueles das páginas atribuladas e adversas dos tempos da ditadura do oralismo.

Surge o redescobrimento e a oficialização da língua de sinais pelos mais diversos países do mundo. (MORI e SANDER, 2015, p. 8).

Este seria um novo caminho na educação de surdos a ser trilhado, foi inclusive a partir desse momento que houve a descoberta de que a língua de sinais não era universal, mas de que cada país possui sua própria LS. No Brasil, já sabemos que a LS é a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, a qual foi oficializada apenas em 2002, 16 anos atrás, a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril. Mas muito ainda tem a ser abordado antes de chegarmos nesta etapa.

2.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A história da educação de surdos no Brasil tem destaque a partir de 1855, quando chega ao Brasil o francês surdo Eduard Huet (1822- 18??), sob o convite de Dom Pedro II, que tinha como intuito fundar uma escola para surdos no Rio de Janeiro. De acordo com Strobel (2008) o interesse de Dom Pedro II sobre a educação de surdos se deu possivelmente em decorrência de seu genro (marido da Princesa Isabel), o Príncipe Luís Gastão de Orléans, que era parcialmente surdo, porém, a autora destaca que sobre essa informação, ainda são necessários mais estudos para confirmar o fato.

Eduard Huet tinha conhecimentos de metodologias de ensino aos surdos e dois anos após sua chegada no Brasil foi fundada a primeira instituição de ensino para surdos no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” (figura 2), hoje denominado de “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES. Strobel (2008) relata que a Huet iniciou seu trabalho com pouquíssimos alunos, devido à oposição das famílias brasileiras em confiar a educação de seus filhos surdos a um estrangeiro, especialmente pelo fato de Huet ser surdo, visto que nesse período as pessoas surdas não eram reconhecidas como cidadãos (p. 89).

Apesar das dificuldades iniciais, em apenas um ano Huet conseguiu ocupar todo o prédio da escola, porém, cinco anos após a fundação do instituto, Huet, por motivos pessoais teve de retirar-se da direção do instituto que a partir daí foi assumido por vários diretores ouvintes.

Figura 2 – Instituto Imperial de Surdos-mudos



Fonte: Leichsenring, 2016.

O nome do instituto foi alterado em julho de 1957, quando o então presidente Juscelino Kubitschek “sancionou a lei 3.198, que alterou o nome do IISM para INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, porém o Instituto continuou a realizar suas atividades de desenvolvimento e disseminação da Língua de Sinais.” (LEICHSENRING, 2016, p. 2).

De acordo com informações contidas no site do INES, atualmente o instituto atende 600 alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O

instituto oferece atendimento diferenciado aos seus alunos através da Arte e do Esporte além de ensino profissionalizante e estágio, ajudando a inserir o surdo no mercado de trabalho. Além disso, o INES apóia a pesquisa de novas metodologias de ensino para a pessoa surda e oferece atendimentos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social.

Strobel (2008) conta que iniciadores da educação de surdos de vários estados passaram a buscar formação na área no instituto e foi lá que se difundiu a mistura da LSF, trazida por Huet ao Brasil, com os sinais que já eram usados pelo povo surdo brasileiro, dando origem à LBRAS.

O uso da língua de sinais renasce no Brasil a partir da década de 1980, após o período marcado pelo Congresso de Milão. De acordo com Mori e Sander (2015),

As escolas especiais iniciaram lentamente o uso de sinais, já que elas estavam enraizadas no oralismo. Aos surdos se deu voz e os professores ouvintes aprenderam os sinais com seus próprios alunos. Um clamor se levantou na educação especial para a abertura de novos caminhos, caminhos estes mais democráticos, mais naturais com o uso dos sinais. (MORI e SANDER, 2015, p. 10).

Porém, a língua de sinais ainda não era reconhecida como uma língua. Em 1993, como relata Strobel (2008), “A sigla LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais foi adotada a partir de uma votação feita para eleger um dos dois nomes: LSCB e LIBRAS, em uma reunião no mês de outubro de 1993, na sede da FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Rio de Janeiro” (p. 92). A sigla LSCB significa Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos, enquanto que LIBRAS significa Língua Brasileira de Sinais, a qual foi oficializada a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sendo então reconhecida como meio legal de expressão e comunicação.

Mais uma vez, a educação de surdos, em especial no contexto brasileiro, renascia em um suspiro de esperança para dias melhores. Novas discussões referentes à educação dos surdos foram surgindo e com elas novas políticas educacionais para garantir uma educação democrática e de qualidade.

3 ASPECTOS DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR: DAS LEIS À PRÁTICA.

A partir das leituras anteriores, vimos que ao longo da história os surdos foram discriminados e marginalizados do contexto educacional, vistos como imbecis e incapazes de adquirir conhecimento sem aquisição da fala. Felizmente, conforme a evolução do conhecimento humano e científico, os saberes se ampliaram, tornando possível a superação desta ideologia, surgindo assim novas discussões sobre a formação educacional dos surdos, além de políticas educacionais de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, como a Declaração de Salamanca (1994), que "(...)" ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, (...)" (MENEZES, 2001).

Das políticas educacionais específicas à comunidade surda, temos o decreto Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda, sendo esta a primeira língua dos surdos, ou seja, a língua materna, além de ser reconhecida como a segunda língua oficial do país. Porém, apesar desse reconhecimento, ainda é existente em nosso país, grandes dificuldades para colocar isto em prática, o que gera diversas barreiras à formação educacional do surdo no Brasil bem como o desenvolvimento de todas as suas potencialidades que o tornem autônomo, afetivo e social. Portanto, gostaria de refletir de que maneira nossas escolas têm trabalhado para garantir os direitos da pessoa surda no Brasil e como o processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas tem ocorrido, de quais desafios ainda precisamos superar no processo de formação educacional da pessoa surda. Para isso, pretendo mediar uma compreensão do que é a escola inclusiva e qual sua proposta, para finalmente entender como ela tem se aplicado no que se refere à educação de pessoas surdas e quais pressupostos colaboram para tornar essa prática desafiadora, para tanto, trouxe uma breve abordagem do que se tem legalmente garantido como educação inclusiva de modo geral e principalmente a educação como um direito humano e, portanto, de todos.

3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO GARANTIDO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu Art. 26º, “todo ser humano tem direito à instrução” (UNESCO, 1948), sendo esta acessível a todos, “orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (Ibid.), isso significa que as pessoas com necessidades educativas especiais também têm direito à educação e que esta educação deve ser orientada para o desenvolvimento de sua personalidade. Podemos reafirmar este direito a partir do Art. 24º do documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em março de 2007 em Nova Iorque, que reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (UNESCO, 2012, p. 48-49).

O artigo prevê ainda no segundo parágrafo a garantia da realização desse direito, assegurando o acesso das pessoas com deficiência à educação, as quais não sejam excluídas do sistema educacional, de maneira que possam ter acesso inclusivo, gratuito e de qualidade, com adaptações razoáveis de acordo com suas necessidades:

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (UNESCO, 2012, p. 49).

Em 1994, treze anos antes da realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Declaração de Salamanca – Espanha aparece com o compromisso de reconhecer a necessidade de promover a educação inclusiva de jovens, crianças e adultos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, proclamando que “(...) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, (...)” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), além de assegurar que pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, sendo devidamente acomodados em uma Pedagogia que seja centrada na criança, sendo capaz de satisfazer as suas necessidades. A declaração afirma ainda que as escolas regulares que seguem essa orientação inclusiva “constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;” (Ibid.).

É importante ressaltar que a Declaração também agrega atribuições aos governos, como o aprimoramento dos sistemas educacionais para que se tornem aptos à inclusão de todas as crianças (independente de suas diferenças e dificuldades individuais), dando a isto prioridade política e financeira, além de adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou política.

Podemos compreender então que o direito à educação é um direito humano, portanto, de todos. Os respaldos legais estão aí para garantir que as pessoas com deficiência e com necessidades educativas especiais tenham acesso aos sistemas educacionais regulares de maneira inclusiva com o intuito

de combater a exclusão e a discriminação, e para isso, torna necessário que os governos tomem para si o compromisso com a educação inclusiva, assegurando um sistema educacional capaz de atender a todas as crianças, independente de suas diferenças ou necessidades individuais. Mas, precisamos pensar de que maneira isso tem se tornado verdade na prática escolar e no aprimoramento dos sistemas educacionais para responder de forma positiva a esses respaldos, refletir qual compreensão temos de educação inclusiva e como nossas escolas têm se adaptado a isso, lembrando que nosso foco neste estudo é compreender de que maneira a educação inclusiva tem se aplicado aos surdos.

3.2 O ALUNO SURDO NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A partir dos avanços nas políticas de educação, a educação inclusiva passou a ser adotada por muitas escolas e atualmente é possível perceber isso tanto em escolas públicas, quanto em escolas privadas. O discurso da inclusão ganhou força, sendo muito defendido nas escolas com o entendimento de que “pelo fato de todos estarem frequentando o mesmo ambiente, a aprendizagem ocorrerá de maneira natural, assim como prepararia a comunidade escolar para a convivência, respeito e tolerância às diferenças.” (OLIVEIRA et. al, 2015, p. 890). Ou seja, o discurso real adotado por muitas escolas acaba por se limitar ao respeito às diferenças, o que acaba transformando um espaço de inclusão em integração, visto que apenas se abre o espaço para que alunos com necessidades educativas especiais frequentem a escola sem haver a real preocupação com o desenvolvimento desses alunos. É o que acontece com a comunidade surda, de acordo com Damazzio e Alves (2010) apud. Oliveira et al. (2015):

Muitos têm tratado da inserção de alunos com surdez na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, entendida como uma forma de inserção parcial, condicionada à capacidade de os alunos com surdez acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem às exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades desses alunos. (DAMAZZIO e ALVES, 2010, p. 40, apud OLIVEIRA et al., 2015, p. 890).

Nesse sentido, Oliveira et al. (2015) destacam que a inclusão vai além do acesso do aluno surdo à escola regular, e que esta deve “assegurar a possibilidade de crescimento e desenvolvimento linguístico, comunicativo, cognitivo, ou seja, atender as reais necessidades dos sujeitos envolvidos” (p. 891).

Ainda de acordo com os autores, os surdos têm enfrentado grandes dificuldades na escola regular, como a compreensão, produção da língua escrita e dificuldades no registro da língua portuguesa, além de possuírem um vocabulário extremamente limitado devido às suas dificuldades linguísticas. Um ponto principal refere-se ao prejuízo que isso gera à comunicação e à interação, visto que o aluno está inserido em um contexto no qual a maioria dos indivíduos são ouvintes.

A Legislação Brasileira dispõe na Lei 10.436/2002 o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como forma de expressão e comunicação “em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002), complementando no Art. 5º do Decreto 5.626/2005, que regulamenta esta mesma lei, que “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 bilíngüe” (BRASIL, 2005) e para fazer disso uma realidade, o decreto define a inserção da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Porém, isso ainda não é o suficiente para a prática da inclusão, pois os professores ainda têm vivenciado muitas barreiras na prática docente para cumprir tantas disposições. De acordo com Oliveira et al. (2015), tais barreiras existem pelo fato de que “a formação não oferece suporte suficiente para as especificidades deste público, principalmente quanto às metodologias mais apropriadas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, base para o ensino de todas as outras disciplinas” (p.890). O desconhecimento da língua de sinais por parte dos profissionais da educação, em especial do educador, torna ainda mais difícil alcançar a aprendizagem do aluno surdo, pois embora o aluno conheça e se comunique através da língua

de sinais, não tem como acontecer a comunicação entre aluno e professor, gerando grande prejuízo para o aluno, como exclusão da comunicação e da participação em sala de aula, afetando diretamente no desenvolvimento do conhecimento científico, além de tornar irônico o papel inclusivo da escola, pois ao pensar em inclusão, pensamos muito mais do que a integração do aluno na escola regular, pensamos em todos os propósitos de uma educação de qualidade para todos já mencionados no primeiro tópico deste trabalho, pensamos num caminho traçado para o desenvolvimento do aluno surdo como pessoa ativa em uma sociedade que está em constantes transformações, pensamos na capacidade de proporcionar a esse aluno o direito à cidadania, autonomia, interação e participação dentro e fora da escola, com toda a comunidade que o cerca, e como a escola seria capaz de tornar isso possível estando distante da principal especificidade do aluno surdo, que é a maneira pela qual ele se comunica? Para Carvalho (2012), a língua dos alunos surdos é riquíssima e deve ser compartilhada com os alunos ouvintes, e mais, “As escolas que receberem o aluno surdo precisam adotar o modelo bilíngue de educação, assim estará adotando a língua de sinais como sua primeira língua, isso possibilitará um melhor desenvolvimento lingüístico do surdo e contribuirá no seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.” (Ibid. p. 19), portanto, pensar numa formação bilíngue dentro da escola inclusiva é pensar na valorização da LIBRAS como primeira língua e não em segundo plano, é fazer jus à compreensão de que isso contribuirá para o desenvolvimento do aluno surdo como um todo. Sendo assim, compreendemos que “a inclusão do surdo só será possível quando forem observadas suas necessidades especiais e que se estabeleça uma metodologia específica que garanta sua relação, comunicação e o desenvolvimento de seus valores sociais.” (CARVALHO, 2012, p. 20).

3.3 A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL E INTÉRPRETE NA ESCOLA REGULAR É SUFICIENTE À PRÁTICA DA INCLUSÃO?

O problema da limitação da comunicação do aluno surdo dentro da sala de aula poderia ser pensado a partir de uma lógica muito simples: a presença

do intérprete na sala de aula como mediador da comunicação entre professor e aluno. E foi. O Decreto nº 5626/2005 declara no Art. 23 que as instituições de ensino, tanto da educação básica, quanto do ensino superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa nos espaços educacionais e equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, informação e educação. Além disso, respalda nos incisos 1º e 2º que:

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005)

Perceba que, de acordo com o inciso 2º do Art. 23, é de inteira responsabilidade das instituições assegurar o acesso dos alunos surdos à comunicação, à informação e à educação, e a partir disso podemos chegar à compreensão de que cabe às instituições de ensino proporcionar o serviço de tradutor e intérprete aos alunos surdos. Mas afinal, qual o papel do tradutor e intérprete na sala de aula e qual sua importância?

De acordo com Damázio (2007), tradutor e intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa é a pessoa que

(...) sendo fluente em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, tem a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras. (DAMÁZIO, 2007, p. 49).

E tem uma função unicamente mediadora da comunicação, uma vez que, interage com outros sujeitos, mantendo relações interpessoais e profissionais que envolvem surdos e ouvintes, sem estar efetivamente implicado nelas (Ibid.). Essa função unicamente mediadora exige preceitos éticos, nos quais o tradutor e intérprete não deve interferir nas relações estabelecidas entre surdos e ouvintes, a menos que seja solicitado, ou seja, o tradutor e intérprete não atua como um facilitador da aprendizagem, mas como um mediador da comunicação entre o aluno surdo e o professor. Além disso, podemos

compreender que esta ainda não é uma solução suficiente. De acordo com Damázio (2007),

(...) é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta evitando-se sempre que o aluno com surdez, dependa totalmente do intérprete. (DAMÁZIO, 2007, p. 50).

Mas de que maneira essas interações poderiam ser feitas se, em todas as situações em que o professor precisar dirigir-se ao aluno (ou vice-versa) ele solicitar ao intérprete? Especialmente se este professor não tem um conhecimento básico que seja sobre a Língua de Sinais. É claro que a atuação do intérprete é fundamental, pois mesmo se o professor fosse fluente em LIBRAS, ele não poderia ministrar todas as suas aulas em LIBRAS, ou em ambas as línguas simultaneamente. Por outro lado, não podemos nos esquecer que quando falamos de inclusão escolar, falamos do espaço escolar como um todo, não apenas na sala de aula. A (falta) comunicação do aluno surdo não acontece apenas com o professor, mas com toda a comunidade escolar, e principalmente na possibilidade de participação desse aluno nas atividades escolares. Portanto, a atuação do profissional tradutor e intérprete não pode ser considerada uma solução suficiente nem à sala de aula, muito menos ao contexto da escola, visto que este profissional não é responsável pela tutoria do aluno e não está com esse aluno durante todo o tempo em que ele passa na escola e em todos os espaços da escola. Já na sala de aula, o despreparo do professor não deixa de ser um problema, mesmo com a presença do tradutor e intérprete, pois o aluno não pode estar limitado a comunicar-se apenas com este profissional para que ele então apresente suas dúvidas (por exemplo) ao professor e que este lhe dê a resposta. De um ponto de visto modesto, acredito que o aluno surdo deva ter a liberdade de dirigir-se diretamente ao professor, e este de respondê-lo diretamente. De acordo com o terceiro parágrafo do art. 59 da LDB nº 9.394/1996, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;” (BRASIL, 1996), ou seja, é de pleno direito do aluno surdo (e de qualquer aluno com necessidade

especial) que a instituição de ensino lhe assegure professores especializados e principalmente capacitados e sobre isso me refiro tanto a professores surdos, quanto a professores habilitados em LIBRAS ou que possuam no mínimo um curso básico no idioma, pois de acordo com Oliveira et al. (2015) essa é uma das questões a serem apontadas.

Portanto, não! A atuação do profissional tradutor e intérprete, apesar de fundamental, não é suficiente à prática da educação inclusiva na escola regular, tampouco a preparação dos professores, pois mesmo que estes sejam preparados e que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, não existe o compartilhamento de uma mesma língua, tanto na sala de aula quanto na escola, condição indispensável para que os surdos sejam letrados. (Oliveira et al. 2015, p. 892). Foi a partir dessa perspectiva que o debate da Escola Bilíngue ganhou importância tanto por comunidades surdas, quanto por pesquisadores e educadores (Ibid.).

Além do serviço de tradutor e intérprete, existe outro serviço legalmente garantido pela educação especial: o Atendimento Educacional Especializado, o qual está também inerente à educação inclusiva nas escolas regulares, o qual deve acontecer na própria escola em que estuda o aluno surdo no contraturno de suas aulas, sendo este mais um recurso que tem por objetivo garantir o desenvolvimento de “um ambiente bilíngüe em um espaço que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

3.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço garantido pela educação especial a partir do Decreto nº 7.611/2011, e é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de maneira contínua e institucional. De acordo com o segundo parágrafo do art. 2º do Decreto,

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação

especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011).

Tendo como objetivo, de acordo com o art. 3º:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Em síntese, o decreto prevê o dever do estado em promover a educação especial a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades., seguindo diretrizes que garantam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis com base na **igualdade de oportunidades**, adotem medidas individualizadas e efetivas de apoio em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena e que ofertem apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral, visando facilitar sua efetiva educação.

O AEE aparece também como uma das estratégias da meta 4 do Plano Nacional de educação, que fala sobre a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado à população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (BRASIL, 2014).

No que se refere aos alunos surdos e com deficiência auditiva, o Decreto nº 7.611/2011, faz observações às diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626/2005, que dispõe no capítulo IV sobre o uso e a difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à

educação, bem como a garantia do AEE. Sendo assim, na prática pedagógica com alunos surdos, o AEE compreende três momentos: Atendimento Educacional Especializado **em** LIBRAS, Atendimento Educacional Especializado para o ensino **de** LIBRAS e Atendimento Educacional Especializado para o ensino **de** Língua Portuguesa.

O Atendimento Educacional Especializado **em** LIBRAS, de acordo com Damázio (2007), é o momento em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados em LIBRAS aos alunos surdos e deve ser realizado todos os dias (p.25). Já o atendimento Educacional Especializado **de** LIBRAS é o momento no qual os alunos surdos aprendem a Língua de Sinais, o que favorece

(...) o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

E por último, o Atendimento Educacional Especializado **de** Língua Portuguesa, que é o momento em que os alunos surdos aprendem as especificidades da língua, um trabalho realizado por de um professor de LP. Assim como no AEE de Libras o AEE de Língua Portuguesa também deve ser planejado “a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa” (Ibid.).

O Atendimento Educacional Especializado é um grande avanço para a prática da inclusão, visto que ele focaliza na proporção de um ambiente que seja bilíngüe de maneira que a LIBRAS cumpra seu papel de primeira língua na educação do aluno surdo. Por outro lado, o desafio é que este serviço esteja de fato presente dentro das escolas regulares que pretendem cumprir um papel inclusivo. Além do mais, considero importante frisar que seria interessante se este recurso não estivesse sozinho no papel inclusivo da escola, mas atrelado aos demais serviços e recursos dispostos na lei que são essenciais para a inclusão do aluno surdo na escola regular, ou seja, a professores preparados e especializados dentro da turma regular e à presença do intérprete em sala de aula, pois acredito ser este um bom caminho a ser trilhado para uma inclusão bem sucedida, ou seja, uma escola que não mede esforços para de fato

garantir uma educação igualitária e de qualidade para todos os seus alunos. Cada recurso que intermedeia uma educação inclusiva, no que se refere aos alunos surdos, é para mim como as peças de um quebra-cabeça que devem ser minuciosamente analisadas para que se encaixem de maneira precisa. Reforço aqui que um professor especializado é, sem dúvidas, fundamental na sala de aula, mas ele sozinho, não cumpre o papel inclusivo, da mesma forma como o intérprete (discussão anteriormente abordada) na sala de aula, mesmo atrelado ao preparo do professor, ainda não cumprem o papel principal de garantir um ambiente bilíngüe. Considero o AEE um passo importante para que isso aconteça, mas ainda assim precisamos refletir a participação do aluno surdo na escola para além da sala de aula, por isso mesmo, gostaria de refletir sobre o que é um ambiente bilíngüe na perspectiva da formação educacional de surdos, mais precisamente, o que seria uma educação bilíngüe. Para Quadros e Schmiedt (2006),

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política lingüística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 18).

Contudo, apesar de todos os esforços para garantir uma educação de qualidade aos alunos surdos, o processo ainda é muito desafiador, visto que ainda existem compreensões a serem resgatadas no que se refere não apenas à definição de uma inclusão não somente escolar, mas também social, através da garantia de um ambiente no qual os alunos surdos se sintam atuante, mas também do significado de educação bilíngüe e de como isso pode contribuir para que o processo de formação educacional desses alunos ocorra de maneira a garantir o desenvolvimento de suas competências intelectuais, sociais e emocionais.

3.5 UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA DE BELÉM

Durante o período do curso de Pedagogia, mais precisamente no terceiro período do curso, tive a oportunidade de passar por uma experiência

de observação em uma escola inclusiva de Belém, no bairro da Batista Campos. O nome da escola não precisa ser mencionado, mas é importante destacar ser esta uma escola pública considerada referência no quesito inclusão. Esta experiência vivenciada por mim e pelo grupo que me acompanhou durante todo o curso, o qual concordou com a exposição da mesma através deste trabalho, fez parte de um processo avaliativo na disciplina de Educação Inclusiva, a qual foi ministrada pela professora Rosimê Meguins, e foi justamente nesta vivência que meu interesse pelo tema da educação de surdos foi despertado.

Na ocasião, estivemos durante cinco semanas lotadas em uma turma de 6º ano com alunos de aproximadamente 11 anos. A vivência consistia em observar o cotidiano de alunos surdos numa escola inclusiva e de como se dava a inclusão desses alunos na escola, em especial na sala de aula.

A turma na qual ficamos lotadas continha três alunos surdos, entre eles duas meninas e um menino, mas somente uma das meninas foi o foco da observação na ocasião. O motivo pelo qual resolvi mencionar esta experiência é pelo simples fato de que a todo momento enquanto escrevia este trabalho, desde o momento em que o tema foi pensado, a ocasião não saía da minha mente. A todo instante lembrava dos alunos surdos na escola e de como esse estudo se confirmava nas minhas lembranças através de tudo o que vivenciei. Por isso mesmo, fiz questão de reelaborar os roteiros que havíamos (meu grupo e eu) registrado na época para destacar pontos relevantes ao que foi abordado até aqui sobre a inclusão de alunos surdos no contexto da escola regular.

3.5.1 Pontos Relevantes a este Estudo

A escola em questão tinha muitos alunos de inclusão, em especial surdos, e contava com dois serviços previstos na lei do qual foi mencionado neste trabalho: presença de tradutor e intérprete em sala de aula e Atendimento Educacional Especializado. Os três alunos surdos da turma a qual

estive lotada tinham o conhecimento de LIBRAS e se comunicavam através dela.

Existem alguns pontos que gostaria de destacar. O primeiro ponto é que o motivo pelo qual focalizamos a observação em apenas uma aluna é que os outros dois alunos não faziam questão de estar em sala de aula, ou seja, na maioria das aulas, somente esta aluna estava presente. De acordo com as falas dos professores, a aluna se destacava nas disciplinas, por ser muito “esforçada”, principalmente na disciplina de Matemática¹, mas tinha certas dificuldades em Língua Portuguesa. Mas este não era um problema exclusivo desta aluna, na verdade, em uma situação na qual uma aluna estava fora de sala o aluno surdo tentou comunicar à professora escrevendo a palavra “alegria” em sua mão, neste momento o intérprete não encontrava-se em sala, por isso, a comunicação ficou comprometida e só foi possível compreender que o aluno queria relatar que sua colega estava fora de sala porque ele apontava para a cadeira da menina e para a porta da sala. Essa situação me faz compreender que os alunos surdos não somente tinham dificuldades gramaticais, como relatou a professora, como também tinham dificuldades de relacionar traduções de palavras de LIBRAS para o português. Além disso, as dificuldades em compreender frases escritas na LP foram expostas no momento em que houve a tentativa de perguntar ao aluno o que ele queria dizer, escrevendo a pergunta em um papel e o aluno não conseguiu entender a frase, pois conhecia apenas palavras fragmentadas na LP; é possível refletirmos nessa ocasião a dificuldade existente na comunicação entre os alunos surdos e professores, pois se nesta situação a professora soubesse LIBRAS, por exemplo, ou se o aluno tivesse um bom aproveitamento do ensino do português escrito, possivelmente tivéssemos conseguido compreender um ao outro.

O segundo ponto que gostaria de destacar, é a abordagem do preparo dos professores que aparentemente não sabiam como mediar o conhecimento com os alunos. O que mais me chamou atenção foi o fato de a presença dos alunos surdos parecia não ser muito lembrada na maioria das vezes, visto que

¹de acordo com a professora da disciplina, o destaque da aluna se dava pelo fato de a aluna não ouvir e por isso “concentrar-se” mais nas atividades por não se distrair em conversas paralelas

o aproveitamento que eles tinham das aulas era o de 'copiar do quadro'. Talvez isso explique o fato de dois dos três alunos perderem o interesse em estar em sala de aula. Além disso, eles estavam sempre dispersos, interagiam entre si, mas não tinham aproveitamento dos conteúdos trabalhados, o próprio intérprete chegou a relatar a dificuldade dos alunos nas disciplinas ao fato de estarem dispersos e portanto alheios aos conhecimentos, nem os professores forçavam algum tipo de interação direta com os alunos surdos. Mas nesse momento você deve estar se perguntando: "mas não havia um intérprete em sala?". A resposta é sim e não. E esse é o terceiro ponto a ser destacado. Na maioria das ocasiões em que estive na turma, o intérprete não estava em sala, vezes por ter faltado, vezes por ter se retirado de sala por um motivo desconhecido e não ter mais retornado; e quando estava, ironicamente, ele não estava, pois sentava-se no fundo da sala, atrás dos alunos surdos (que sempre sentavam no fundo da sala) e sua comunicação com eles não se referia aos conteúdos que estavam sendo trabalhados, a menos que os alunos perguntassem algo do qual a professora estava falando. E nas poucas vezes que o intérprete mediou uma comunicação entre os alunos e os professores, quando os professores perguntavam algo referente ao conteúdo, os alunos não sabiam responder às indagações, desconhecendo o assunto.

O quarto e último ponto que quero destacar é a interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes. Havia uma aluna (ouvinte) em especial que se comunicava com a aluna observada, através do alfabeto, soletrando as palavras. Havia um certo interesse dos demais alunos em aprender o alfabeto para soletrar também, que na minha modesta opinião, poderia ter sido aproveitado pela escola para que os alunos ouvintes aprendessem a LIBRAS. Os momentos de interação geralmente eram segregados entre os alunos surdos; inclusive, durante os intervalos, eles saíam de sala e a informação que tive na época foi de que eles iam ao encontro de outros colegas surdos de outras turmas.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, não obtive muitas informações, apenas nas palavras do intérprete de que o atendimento era realizado em alguns dias da semana no contraturno.

As conclusões dessa vivência são muito claras. A interação social é comprometida, pois os alunos surdos não conseguiam se comunicar efetivamente com todos os seus colegas. Além disso, o despreparo dos professores que não buscavam nenhum tipo de comunicação direta com os alunos surdos, sem levar em consideração as diferenças linguísticas desses alunos, se utilizando de metodologias tradicionais em sala de aula, sem beneficiar ao pequeno grupo de alunos surdos. O interprete, com uma postura muito contrária ao que vimos no tópico 3.3 deste trabalho, considerando seu papel dentro do processo educativo, deixando muito a desejar, por estar sempre disperso, deixando os alunos sem a devida orientação. Se dentro da sala de aula aconteciam coisas assim, em desabafo exponho minha preocupação com o AEE, se ele de fato acontecia e como acontecia. Provavelmente se estimulados de maneira mais adequada, esses alunos poderiam ter uma interação social mais bem-sucedida e um desempenho muito maior nos conteúdos trabalhados nas disciplinas.

Esta situação me deixa de coração partido, mas é apenas uma pequena demonstração dos desafios enfrentadas na formação educacional de surdos e do quanto ainda temos para lutar e conquistar. E estamos falando de uma escola que aparentemente tinha os recursos previstos na lei para a prática de inclusão e não conseguiu cumprir seu papel, mesmo tendo um número considerável de alunos surdos. Isso nos mostra que precisamos sair do papel e colocar em prática, nos esforçar para sair do falso discurso de inclusão quando na verdade apenas integramos e segregamos.

4 A PROPOSTA BILÍNGUE EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA OS ALUNOS SURDOS.

Dado as leituras anteriores, é possível dizer que o processo de inclusão de alunos surdos na escola regular ainda se encontra em desenvolvimento, visto que essa proposta de educação não tem dado conta de suprir as necessidades dos alunos surdos. As escolas ainda precisam adaptar-se e resgatar os significados dessa inclusão, de maneira que os alunos surdos

não estejam apenas integrados e segregados no contexto escolar, fazendo necessário o resgate das necessidades lingüísticas dos surdos de maneira a garantir uma educação de qualidade que atenda a essas necessidades. Carvalho (2012) destaca que “As escolas que receberem o aluno surdo precisam adotar o modelo bilíngue de educação, assim estará adotando a língua de sinais como sua primeira língua, isso possibilitará um melhor desenvolvimento lingüístico do surdo e contribuirá no seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.” (Ibid. p. 19). Mas qual seria o significado de uma educação bilíngüe e como isto seria uma melhor alternativa para o desenvolvimento lingüístico e comunicativo do aluno surdo e como isso pode contribuir para a aprendizagem desse aluno? Para tais compreensões, trouxe abordagens sobre o surgimento da educação bilíngüe e os principais aspectos que norteiam sua prática.

4.1 A FILOSOFIA BILÍNGÜE EM CONTRAPARTIDA ÀS PRÁTICAS UTILIZADAS JUNTO À EDUCAÇÃO DO SURDO

Após o período do oralismo nas práticas pedagógicas que remetiam à educação de surdos e o renascimento do interesse pelos estudos das línguas de sinais, uma nova filosofia à educação de surdos surgiu, a chamada “comunicação total”, a qual ganhou muito impulso durante a década de 70, que de acordo com Lacerda (1998) tinha como objetivo “fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno” (Ibid., p. 6). De acordo com a autora, a comunicação total não tinha a oralização como objetivo principal, mas a teria como uma das áreas trabalhadas para a integração social do indivíduo surdo.

A comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita (Moura 1993). (LACERDA, 1998, p. 6).

Em síntese, a comunicação total visava flexibilizar o uso da comunicação oral ao uso da comunicação gestual, facilitando a aquisição da língua oral. Porém, Lacerda (1998) destaca que a maneira pela qual esta filosofia foi implementada mostra-se diferente em diversas experiências relatadas. Estudos sobre a sua eficácia revelaram que o trabalho educativo, em comparação ao oralismo, teve aspectos melhorados, além de melhoras na compreensão e comunicação dos surdos ao final do processo escolar. Por outro lado, os alunos ainda apresentavam dificuldades em comunicar-se em contextos extra-escolares e de expressar sentimentos e idéias, além de problemas de autonomia na escrita e níveis acadêmicos insatisfatórios comparados à faixa etária.

Outro problema relatado por Lacerda (1998) era a comunicação precária dos surdos, mesmo com o uso dos sinais, visto que o seu acesso era apenas ilusório uma vez que não havia a compreensão dos sinais como uma língua, sendo então utilizados apenas como apoio para a língua oral. Mas a comunicação total, de certa forma, favoreceu o contato com os sinais, o que era proibido no oralismo, “e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar” (Ibid., p. 6), sendo assim, os alunos faziam o uso das línguas de sinais entre si, mas com os professores, a usavam em conjunto com a língua oral.

Já a partir dos anos 90, devido as ineficácias observadas nas práticas tanto do oralismo quanto da comunicação total, novos estudos sobre a língua de sinais foram surgindo e nesse contexto, surge a filosofia bilíngüe, defendendo a idéia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e que estes podem desenvolver plenamente uma língua visogestual (Ibid., p. 7).

De acordo com Lacerda (1998):

Certos estudos (Bouvet 1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social etc. muito mais adequado, compatível com sua faixa etária. (LACERDA, 1998, p. 7).

Na perspectiva da educação bilíngue, duas línguas devem ser ensinadas. Quadros e Schmiedt (2006) abordam que ao adotar esse modelo de educação, a escola assume uma política linguística na qual duas línguas passam a co-existir no espaço escolar, devendo definir qual será a primeira e qual será a segunda língua (p. 18). No que se refere à educação de surdos, a língua de sinais deve ser considerada como primeira língua – L1, e secundariamente a língua da sociedade majoritária como segunda língua – L2, no nosso caso, a Língua Portuguesa. De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo **e não faz parte do atendimento educacional especializado**. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (BRASIL, 2014, *grifo meu*, p. 06).

Para Lacerda (1998):

O modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. (LACERDA, 1998, p. 7).

Dias (2006) apud Meserlian e Vitaliano (2009, p. 3746) destaca que a filosofia da educação bilíngüe não pretende privilegiar uma língua, mas “dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar”. É importante entendermos ainda, que o bilinguismo nessa situação, não é como a de uma

criança que vive em um contexto familiar no qual seus pais falam duas línguas diferentes, como destaca Lacerda (1998):

Essa situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos. (LACERDA, 1998, p. 7).

Podemos compreender, então, que o objetivo da educação bilíngüe é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas necessárias à educação do surdo. Dessa maneira, ao pensarmos em uma educação bilíngüe, estamos pensando na conjuntura de duas línguas e de duas culturas. Para Oliveira et. al (2015), a educação bilíngüe “deverá se dar pela presença dos professores surdos, da língua de sinais, da comunidade de surdos, dos professores ouvintes, proficientes na língua de sinais e não apenas falantes da língua portuguesa” (Ibid. p. 893), isso significa dizer que ao se trabalhar a educação bilíngüe com surdos, não apenas a presença de ouvintes deve ser considerada, mas em especial a presença de sujeitos e profissionais que estejam inseridos na cultura surda e que compreendam sua identidade lingüística. De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngüe – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, “Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola.” (BRASIL, 2014, p. 13).

Strobel (2008) define cultura surda como

(...) o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24).

A autora afirma que os surdos não fazem diferença entre si de acordo com o grau de surdez, pois o importante para eles é pertencer ao grupo usando a

língua de sinais e cultura surda que os ajude a definir suas identidades surdas (p. 24).

Partindo do pressuposto das definições de identidades, a LIBRAS – por constituir “um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, art 1º), deve ter seu espaço garantido na educação bilíngue. Quadros (2008, p. 27) afirma que a proposta bilíngüe busca captar o direito de as pessoas surdas serem ensinadas em língua de sinais, uma vez que esta é a língua natural dos surdos, adquirida de maneira espontânea em contato com pessoas que usam a língua.

4.2 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E O ENSINO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA

Quando nascemos, nascemos inseridos em um contexto lingüístico, sendo assim desde muito cedo temos acesso à língua cultural da sociedade, ou comunidade na qual estamos inseridos. Aos poucos vamos tentando pronunciar palavras e associá-las aos seus significados e de maneira informal e natural, vamos aprendendo o idioma, sendo assim, a língua para nós é natural. Da mesma forma, a língua de sinais é natural aos surdos e vai ser por eles adquirida de acordo com suas experiências de interação com usuários da língua.

Quadros (2008) afirma que:

Se há um dispositivo de aquisição da linguagem — LAD — comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência lingüística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo (QUADROS, 2008, p. 27).

Nesse pressuposto, a Língua Portuguesa não será acionada naturalmente pela criança surda devido à sua falta de audição, ela poderá adquirir essa língua, mas nunca de maneira natural e espontânea. Para Quadros e Schmiedt (2006), “As crianças com acesso a língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da

possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances” (p. 20). As autoras explicam ainda que a escola torna-se um espaço lingüístico fundamental, pois é nesse espaço que a criança normalmente tem o seu primeiro contato com a língua de sinais. De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, a Educação Infantil deve prever a aquisição da linguagem pelas crianças surdas na LIBRAS, visto que a maioria das crianças surdas não tem o acesso da língua no contexto familiar, sendo assim, os profissionais que atuam nessa etapa devem ser fluentes em LIBRAS, preferencialmente surdos, como referência de língua e da comunidade surda (BRASIL, 2014, p. 10).

Quadros e Schmiedt (2006) explicam que a língua de sinais é adquirida pelas crianças surdas a partir de suas interações com usuários da língua e que se isso ocorrer por volta dos dois anos, as crianças estarão produzindo um número reduzido de configurações de mão e combinações simples de sinais que expressam interesse imediato. As autoras explicam ainda que é nessa fase que as crianças começam a marcar sentenças interrogativas através de expressões faciais combinadas com o uso de sinais, expressando sentenças como QUEM, O QUE e ONDE, além disso, é iniciado o uso da negação *não manual* através do movimento da cabeça. Pizzio e Quadros (2011) apontam que antes mesmo de um ano de idade, assim como as crianças ouvintes, as crianças surdas apontam para indicar pessoas e objetos, mas ao surgir o primeiro sinal, o apontamento desaparece.

Já a partir dos três anos, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006), as crianças tentam utilizar configurações mais complexas para produzir os sinais, mas essas tentativas acabam por serem expressas através de configurações mais simples, o que as autoras chamam de processos de substituição (p. 21). Além disso:

A criança começa a estender as marcas de negação sobre sentenças assim como os adultos fazem, inclusive omitindo o item lexical de negação. As crianças, também, já utilizam estruturas interrogativas de razão (POR QUE). Nesse período, as crianças começam a contar histórias que não necessariamente estejam relacionadas aos fatos do contexto imediato (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 21).

Já por volta dos quatro anos, as crianças são capazes de produzir configurações de mãos bem mais complexas, além de explorarem os movimentos incorporados aos sinais de maneira estruturada (Ibid., p. 22).

Faz-se ainda necessária a compreensão de que para que ocorra essa aquisição, a criança precisa estar inserida em um contexto no qual ela tenha contato com outro surdo, para que não apenas veja os sinais, mas os “escute”(SOUZA, 2002 apud QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 22). . Almeida et al. (2015) chamam atenção para o fato de que

Apesar de a língua de sinais ser considerada a língua natural dos surdos, não basta ser surdo para adquiri-la, ou seja, sua apropriação não é inerente à condição de surdez. Para o surdo se tornar usuário de Libras, é necessário que esteja inserido em ambientes propícios à troca dialógica de experiências com outros falantes dessa língua. (ALMEIDA et al., 2015, p. 34).

Além disso, é importante retomar a compreensão de a Língua de Sinais não objetiva negar outra. Lacerda (1998) explica que

A aprendizagem da língua de sinais deve se dar em família, quando possível, ou num outro contexto, com um membro da comunidade surda, por exemplo, e a língua falada deve ser ensinada por uma outra pessoa caracterizando um outro contexto comunicativo. Tais contextos não devem se sobrepor; as pessoas que produzem cada uma das línguas com a criança, no início, devem ser pessoas diferentes e o ideal parece ser que a família participe sinalizando. (LACERDA, 1998, p. 7).

Mas é importante considerarmos o fato de que a maioria das crianças surdas só tem o primeiro contato com a língua de sinais na escola, ocasionando uma aquisição tardia, e é por esse motivo que a escola se torna um ambiente lingüístico fundamental. Nessa perspectiva, a escola “deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças.” (BRASIL, 2014, p. 10)

Que a Língua de Sinais é o meio pelo qual a criança surda vai adquirir a linguagem, isso é fato. Por isso mesmo a LIBRAS está envolvida nesse processo de aquisição como primeira língua, o que para Quadros e Schmiedt

(2006, p. 21) “significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo”. De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, “A interação em Libras na primeira língua proporciona a expressão dos pensamentos e sentimentos através da comunicação visual, articula as produções ao contexto e ao interlocutor e possibilita compreender facilmente os conteúdos formais e informais em Libras” (BRASIL, 2014, p. 10). Sendo assim, o relatório não apenas compreende a aquisição da LIBRAS como também a necessidade de ensinar e inserir a língua no currículo escolar, abordando três aspectos diferentes que envolvem o ensino da língua: lingüísticos, socioculturais e históricos. A partir disso, o ensino objetiva “desenvolver habilidades de compreensão e produção em Libras, leitura e escrita em Libras, reflexão sobre como a língua de sinais funciona e seus usos, gramática, estudo da literatura produzida pelos surdos, desenvolvimento dos sinalários (glossários), a origem da língua de sinais e sua evolução” (BRASIL, 2014, p. 10). O ensino da LIBRAS deve então ocorrer desde a Educação Infantil e se estender por todas as etapas e modalidades da educação.

O Relatório aponta ainda o letramento visual em escrita da língua de sinais, o qual deve envolver textos em LIBRAS, sinalizados e escritos, o qual deve estar inserido no currículo escolar, visto que a leitura e a escrita em língua de sinais podem motivar os alunos surdos a lerem e escreverem na LP também. (BRASIL, 2014, p. 10). Quadros (2008) sugere que no currículo escolar deva ser incluído os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns, pois mesmo que a escola bilíngüe seja especial para surdos, deve ser ao mesmo tempo uma escola regular de ensino, que trabalhará os conteúdos na língua materna dos surdos e a língua portuguesa em momentos específicos e que os alunos saibam que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver a língua.

4.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Retomando o objetivo da educação bilíngüe– garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas necessárias à educação do surdo, refletimos na conjuntura de duas línguas e de duas culturas. A partir disso, devemos pensar no fato de que assim como a comunidade surda possui uma cultura própria, a comunidade ouvinte também tem sua cultura. E é nessa perspectiva que devemos pensar as culturas nas quais o aluno surdo está inserido. Pensando por esse ponto de vista, Quadros (2008) sustenta que uma educação além de bilíngüe, deve ser bicultural, para que possa “permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda“ (p. 28). De acordo com a autora,

A criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com o seu grupo; caso contrário, ela terá dificuldades tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e lingüísticas algumas vezes irreversíveis. (QUADROS, 2008, p. 28).

Sendo assim, a Língua Portuguesa, por tratar-se da língua majoritária do Brasil, na perspectiva da educação bilíngüe para surdos, assume um papel de segunda língua – L2. A aquisição da Língua Portuguesa, pelos surdos, diferente da língua de sinais, precisa de um ensino formal, visto que esta não pode ser por eles naturalmente adquirida. Além do mais, como cidadãos brasileiros, os surdos têm “o direito de se apropriar da língua majoritária na modalidade escrita, caso contrário, dele seria excluído o direito de cidadania” (ALMEIDA et al., 2015, p. 36), quanto a isso, a própria legislação que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais assegura que a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a aquisição do português escrito vai depender de suas suas funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita (p. 23). Geralmente, o uso do português escrito faz parte do cotidiano através das mídias digitais (celular, redes sociais). Por outro lado, as autoras destacam que essa aquisição ainda é baseada no ensino do português para ouvintes, no qual o contato da criança surda com o português escrito objetiva a alfabetização em LP, seguindo os mesmos processos utilizados com crianças falantes da língua. Sobre isso,

Almeida et al. (2015, p. 37) ao citar Fernandes (2006), apontam que as práticas tradicionais de alfabetização por estarem pautadas na oralidade e na associação entre fonemas e grafemas, codificação e decodificação não beneficiam os alunos surdos, visto que esse tipo de prática "gera alunos reprodutores de textos mecânicos, sem autonomia na leitura e na escrita, ou seja, alunos que dificilmente se relacionarão com o texto de forma global e significativa". Para os autores, "O ensino de português para alunos surdos deve ser desenvolvido do mesmo modo como o ensino de uma língua estrangeira a qualquer pessoa" (p. 36). Pensando por essa perspectiva, quando iniciamos os estudos em uma língua estrangeira, precisamos aprender a ler, a escrever e falar em uma língua da qual não dominamos, da mesma forma, ao aprender a Língua Portuguesa, o aluno surdo precisa aprender a ler e escrever em uma língua da qual ele não domina a fala (Ibid., p. 36).

A LIBRAS tem um papel fundamental no ensino do português, mas é importante a compreensão de que o ensino da Língua Portuguesa não visa transferir conhecimentos da L1 para a L2, "mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados" (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.24). Nesse sentido,

(...) o ensino da Língua Portuguesa a alunos surdos deve se dar a partir da construção de conhecimentos em Libras, de maneira significativa e contextualizada, buscando, inicialmente, a significação do português em seus diferentes contextos e; em seguida, partir para a aprendizagem da estrutura formal, pois, estando expostos à nova língua, esses alunos vão criando hipóteses em relação à sua gramática. (ALMEIDA et al., 2015, p. 36).

Portanto, a compreensão na qual pretendo chegar é que o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, deve discorrer sob uma significação dessa língua nas práticas sociais, bem como suas funções. Para isso, faz-se necessário a constituição de sentidos na Língua de Sinais. Mas para que isso aconteça, a criança surda precisa ter o acesso à aquisição de sua língua natural, e para que isso se torne possível, a escola precisa considerar que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes e como uma criança surda, filha de pais ouvintes que nunca tiveram acesso à Língua de Sinais vai adquirir a sua língua materna? Considerando essa situação, a escola que assume uma

filosofia bilíngüe deve, portanto, ser este espaço que garanta as experiências lingüísticas necessárias para a aquisição tanto da Língua de Sinais, quanto da Língua Portuguesa, trazendo para o espaço escolar representantes da comunidade surda, professores surdos, que sejam fluentes na Língua de Sinais como referência a esses alunos e às suas famílias, referências de que a construção do conhecimento na pessoa surda é possível da mesma forma como é possível à crianças ouvintes.

4.4 ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS NO BRASIL

A oferta de educação bilíngüe aparece como a sétima estratégia da meta 4 do Plano Nacional de Educação. Esta meta dispõe sobre a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado à população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014). A sétima estratégia desta meta visa:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngüe, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014).

Porém, no site do Observatório não há dados do monitoramento desta meta. De acordo com o site:

As pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não buscam informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse é mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema.

Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação. (OBSERVATÓRIO, 2018)

A educação bilíngüe é também um direito garantido a partir do capítulo VI do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. O artigo 22 determina que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica garantam a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
II – escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Portanto, fica claro que a educação bilíngüe, seja em escolas ou em classes bilíngües, com professores surdos e ouvintes bilíngües é um direito do aluno surdo, especialmente da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo então um preparo para as etapas do Ensino Médio. Por outro lado, este é um tema deveras recente. Para Lacerda (1998), a aplicação prática deste modelo de educação não é simples e exige cuidados especiais, como formação de profissionais habilitados, envolvimento de diferentes instituições com essas questões, entre outros.

No Brasil, já existem alguns projetos e escolas implementadas, como a Escola Bilíngüe LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga, no DF. A escola é a única escola pública bilíngüe de LIBRAS e português escrito do DF. Foi criada em 2013, a partir da Lei nº 5.016/2013, lei estadual aprovada no Distrito Federal, estabelecendo diretrizes e parâmetros para implantação e desenvolvimento de políticas educacionais no âmbito da educação bilíngüe para surdos no Distrito Federal.

Parágrafo único. Para a educação bilíngüe para surdos são utilizadas a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para

o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica. (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Com uma estimativa de mais de 300 alunos, a escola em questão, é considerada referência no país, atendendo alunos com surdez de leve a profunda, com implante coclear ou não, oralizados, filhos não surdos de pais surdos, filhos de intérpretes de Libras/Português, alunos com dificuldade fonoarticulatória, surdos com outras necessidades associadas e não surdos. (INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, s/d). Além de ofertar todas as etapas da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a diretora da escola em uma entrevista dada ao Correio Braziliense², o currículo trabalhado na escola é o mesmo do ensino regular, de maneira que todos os estudantes tenham um aprendizado significativo. A escola foi pensada para os alunos surdos, mas alunos ouvintes que optarem pela instrução em LIBRAS também podem estudar na escola.

Além da Escola Bilíngue de Taguatinga, existem outras pelo país. Em São Paulo, por exemplo, o Decreto Nº 52.785/2011 cria as escolas municipais de educação bilíngüe para surdos – EMEBS, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. As escolas criadas a partir deste decreto destinam-se a crianças, jovens e adultos surdos, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegos, na condição em que os pais, caso o aluno seja menor, ou o próprio aluno, se for maior, optarem por esse serviço. (SÃO PAULO, 2011). Atualmente, a cidade conta com seis EMEBS e duas Unidades Polo de Educação Bilíngue para Surdos localizadas em CEUs (Centros Educacionais Unificados), que são escolas regulares com maior inclusão de alunos surdos e surdo-cegos, que também contam com professores especializados, instrutores de Libras e guias-intérpretes com certificação específica em surdo-cegueira (PAZ, 2017). Os endereços das

² Veja mais sobre a entrevista no site

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/03/04/interna_cidadesdf,578102/esc-ola-bilingue-de-libras-em-taguatinga-abre-periodo-de-matriculas.shtml

EMEBS e das CEUs podem ser encontrados no portal da Prefeitura de São Paulo³.

A escola bilíngüe, num contexto nacional, ainda é um alvo a ser conquistado, em especial no Norte e no Nordeste do país. As poucas escolas existentes nesse segmento encontram-se principalmente nas regiões Sul e Sudeste. De acordo com Lacerda (1998), em diversos países, assim como no Brasil, as experiências com educação bilíngüe ainda estão restritas a alguns centros, e isso acontece dado os estudos nesta área ainda serem iniciais, dando pouco auxílio àqueles que desenvolvem práticas de uma educação bilíngüe (p. 8). Para Nunes et al. (2015), “romper com a questão assistencialista da educação inclusiva é algo também demorado a ser conquistado, pois a integração está estabelecida, mas o acesso ao saber ainda não se consolidou, e a aquisição da língua e do saber escolar tem dificuldades de ser legitimada” (p. 543), nas palavras dos autores, o ensino deve ser então pensado como um direito do aluno e não apenas como meio de integralizá-lo por meio da instrumentalização e da sua socialização com uma prática clínica, mas de maneira a valorizar a LIBRAS e preparar os alunos surdos da mesma forma como se prepara os demais alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

³Portal da Secretaria Municipal de Educação:
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Endereco-das-EMEBS>.

No decorrer deste trabalho, pudemos fazer uma análise do caminho traçado pelos surdos no histórico da sua educação. Durante séculos lhes foram negados o direito à educação e o acesso ao conhecimento, dispendo aos surdos uma situação de calamidade, direitos negados e falta de reconhecimento humano e cidadão. E quando finalmente novas perspectivas pareciam surgir, o oralismo aparece como a principal prática estabelecida nesse processo, as tentativas de “curar” a surdez e de negá-la, de humanizar os surdos através da fala, marcou um histórico de preconceito, ignorância e discriminação até ressurgirem as discussões sobre o papel da língua de sinais na educação dos surdos e com ela políticas educacionais que marcariam o direito à educação a todo ser humano, e finalmente o reconhecimento da língua de sinais como a língua natural dos surdos, e novas perspectivas educacionais através da inclusão.

Por outro lado, a inclusão de surdos no contexto escolar ainda é marcada por uma realidade de integração e segregação, na qual alunos surdos não se beneficiam do conhecimento, pela falta de sensibilidade de muitos profissionais que aparentemente não tem levado este trabalho a sério. Discursos meramente disfarçados de respeito às diferenças, quando na verdade, a compreensão de uma educação realmente inclusiva ainda precisa ser resgatada, uma educação que de fato beneficie a todos os envolvidos, especialmente aos alunos, uma educação que lhes garanta cidadania, participação social, desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicossocial e afetivo. Uma educação que seja capaz de garantir a todos os seus alunos as mesmas oportunidades. E isso foi muito bem demonstrado através da experiência por mim relatada neste trabalho, no qual alunos estiveram simplesmente integrados em uma sala de aula, segregados e a par do conhecimento necessário para a sua aprendizagem, inclusive no que se refere ao respeito de suas necessidades lingüísticas.

Os desafios que norteiam a prática de uma educação inclusiva de qualidade para os surdos vêm desde a necessidade de compreender que essas pessoas possuem uma língua e uma cultura própria. Nessa perspectiva, a escola precisa se posicionar como um ambiente que respeite as diferenças lingüísticas dos alunos surdos, de maneira que eles possam ter referências de

sua língua, de sua cultura e da comunidade surda, garantindo profissionais especializados e capacitados para a realização bem sucedida deste trabalho. Uma escola inclusiva não visa apenas nome e referência, uma escola inclusiva deve estar de fato comprometida com as causas de seus alunos, comprometida em suprir suas necessidades, comprometida em garantir uma educação de qualidade a todos os seus alunos, de maneira democrática, sem medir esforços para que isso aconteça. Para isso, precisa não apenas de professores especializados, ou da presença de um intérprete em sala de aula, mas precisa assumir a importância de se trabalhar a aquisição da linguagem do aluno surdo na língua de sinais: a LIBRAS, reconhecendo que existe uma maneira própria pela qual os surdos se comunicam e desenvolvem sua linguagem, maneira esta que é capaz de lhes garantir um desenvolvimento cognitivo, social e afetivo muito mais eficaz, e quebrar os paradigmas tradicionais que tangem o processo educacional de surdos da mesma maneira como se é trabalhado com ouvintes, pois se existe uma particularidade, então ela precisa ser respeitada, para isso, se faz necessária a participação de professores bilíngües, professores surdos e da comunidade surda, e a educação bilíngüe tem se demonstrado como a melhor alternativa para cumprir estas competências, visto que esta encara o aluno surdo como um ser bicultural, que está inserido em duas culturas diferentes das quais ele pode atuar autonomamente, que não o limita pela sua deficiência, respeitando suas diferenças lingüísticas e culturais.

Mas para que a educação bilíngüe se torne uma realidade, é preciso um compromisso unânime da escola, dos profissionais, da comunidade surda e principalmente do poder público. Para tanto, a escola é um espaço fundamental de informação não apenas para alunos e pais, mas para seus profissionais, para que busquem formação, especialização para formar novos profissionais. E resgatar a compreensão de que uma escola bilíngüe para surdos não se faz apenas com ouvintes, se faz com a comunidade surda, se faz com proficientes da língua de sinais, com professores bilíngües em LIBRAS e com professores surdos. Para isso acontecer, um longo caminho talvez ainda precise ser trilhado, mas somos nós, educadores, profissionais da educação, juntamente às comunidades surdas, que podemos fazer com que isso se torne realidade, com a luta por esta causa e principalmente com o comprometimento de

verdadeiramente cumprir com o papel de garantir a formação desses profissionais.

Por outro lado, é importante compreendermos que o acesso do aluno surdo à escola bilíngue deve ser uma escolha do aluno e da família e não uma obrigação. Sendo assim, acredito que a escola inclusiva deva sim assumir um papel verdadeiramente inclusivo, não apenas no nome, mas na prática, assegurar que o aluno surdo tenha um acesso de qualidade à educação, que lhe garanta o exercício dos seus direitos enquanto ser humano, enquanto cidadão, sem o limitar pela sua deficiência, mas garantindo um espaço que de fato valorize sua cultura, sua língua, não apenas como respeito à diferença, mas entendendo que este aluno ao sair da escola, possa assumir o seu papel na sociedade da mesma forma que um ouvinte. Mesmo como escola inclusiva, é preciso a presença de professores surdos, proficientes na LIBRAS e ouvintes fluentes, ou seja, preparados para receber esse aluno. Profissionais éticos e comprometidos, que tenham ciência do seu papel nesse processo. Ou seja, mesmo no espaço inclusivo, o aluno surdo tem direito à educação bilíngue, isso significa o direito de aprender tanto a língua de sinais quanto a língua da sociedade majoritária do país, para que este aluno seja capaz de decidir qual língua irá usar.

Atualmente, muito se tem ouvido falar em LIBRAS, educação de surdos. Durante a campanha eleitoral deste ano, por exemplo, o presidente eleito astutamente se utilizou e muito da difusão da LIBRAS para alcançar eleitores surdos e apesar de ter sido o primeiro a demonstrar preocupação com o povo surdo e ter tido uma sacada bastante inteligente, não deixo de acreditar no poder do marketing e do objetivo de alcançar o máximo de eleitores possível. O que quero dizer com tudo isso é que a LIBRAS e a preocupação com as causas dos surdos tem de deixar de estar apenas em discursos vagos, ou apenas com objetivos pessoais, pois esta causa vai muito além do reconhecimento, ela precisa de políticas públicas e educacionais e muito comprometimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. L. de; SANTOS, G. F. D. dos; LACERDA, C. B. F. de. **O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas.** Santa Cruz do Sul: Revista Reflexão e Ação, v. 23, n. 3, 2015, p. 30 – 57.

AMARO, Daniel. **Quase 10 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva,** jun/2017. Disponível em: <http://edicaodobrasil.com.br/2017/06/08/quase-10-milhoes-de-brasileiros-possuem-deficiencia-auditiva/>. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

Bonet. **Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos.** 1620. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/reduccion-de-las-letras-y-arte-para-ensenar-a-hablar-a-los-mudos--0/html/ff9182e0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_165.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626,** 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 23 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.436**, 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 12 de dezembro 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 27 de dezembro de 2018.

CARVALHO, Kelly Kozlowski. **Inclusão de surdos nas escolas regulares**. Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Monografia de Especialização, 2012.

CONCENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

UNESCO, 2012. Disponível em http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/conv_encaopessoacomdeficiencia.pdf. Acesso em 30 de janeiro de 2018.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. UNESCO, 1948. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2018.

DISTRITO FEDERAL. **LEI Nº 5.016, DE 11 DE JANEIRO DE 2013**. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/vade-mecum-brasileiro,lei-no-5016-de-11-de-janeiro-de-2013-estabelece-diretrizes-e-parametros-para-o-desenvolvimento-de-politicas-p,41874.html>. Acesso em 27 de dezembro de 2018.

DUARTE, A. S.; HARDOIM, E. L. Signo Ideológico: O Surdo de Aristóteles ao Visual da Contemporaneidade. In:__. **Caderno Estudos Linguísticos e Literários**. Revista Diálogos (RevDia), V. 3, N. 2, jul, 2015, p. 48-64. Disponível em: [file:///C:/Users/Adrielle/Downloads/3369-10280-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Adrielle/Downloads/3369-10280-1-SM%20(1).pdf). Acesso em 02 de dezembro de 2018.

INES. Página Institucional. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>.

INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. **Disponível em:** <HTTP://SIMEC.MEC.GOV.BR/EDUCRIATIVA/DETALHE.PHP?MAPID=284>. Acesso em 02 de dezembro de 2018.

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história da história de diferentes abordagens na educação de surdos**. Cadernos CEDES, v.19, n.46. Campinas: UNICAMP, 1998. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/26356697_Um_pouco_da_historia_da_s_diferentes_abordagens_na_educacao_dos_surdos. Acesso em 30 de novembro de 2018.

LEICHSENDRING, ThaylisLeitzke. **Educação de surdos brasileiros: de Dom Pedro II aos desafios atuais**. In:__. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química – ENEQ. Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/51863330-Educacao-de-surdos-brasileiros-de-dom-pedro-ii-aos-desafios-atuais.html>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Declaração de Salamanca**, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>, Acesso em: 30 de janeiro de 2018.

MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. **Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos**. In:__. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009, p. 3736-3750.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. **História da Educação dos Surdos no Brasil**. Maringá, 2015. Seminário de Pesquisa do PPE – Universidade Estadual de Maringá.

OLIVEIRA, R. O. *et al.* **Educação dos surdos: escola inclusiva versus escola bilíngue**. Educare et Educare – Revista de Educação, v. 10, n. 20, 2015, p. 887-896.

O OBSERVATÓRIO. **OPNE**, 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/home/4/7/#a-plataforma>

PAZ, Iolanda. **Escolas municipais de São Paulo promovem inclusão de alunos com surdocegueira**. Agência Universitária de Notícias, 2017. Disponível em: <https://paineira.usp.br/aun/index.php/2017/05/30/escolas-municipais-de-sao-paulo-promovem-inclusao-de-alunos-com-surdocegueira/>. Acesso em:

Pizzio, A. L.; Quadros, R. M. de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis, UFCS, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. Bilinguismo. In:__. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto alegre: Artmed, 2008. Cap 1, p. 21-32.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

SÃO PAULO. **Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011.** Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/saopaulo/decreto/2011/5278/52785/decreto-n-52785-2011-cria-as-escolas-municipais-de-educacao-bilingue-para-surdos-emebs-na-rede-municipal-de-ensino-2011-11-10>. Acesso em:

SILVA, Silvana Araújo. **Conhecendo um pouco a história dos surdos.** Londrina – PR, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Florianópolis, 2009.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História.** Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

ANEXOS

(ANEXO A)**Desenvolvimento e educação das crianças surdas**

*Adrielle Romeiro

*Ana Lucia Alencar

*Dayane Duarte

*Isabeli Bastos

*Renata Araújo

Resumo

O presente artigo, tem por objetivo, apresentar à disciplina de graduação em pedagogia, Educação Inclusiva, resultados da pesquisa realizada por meio de observações em uma sala de aula do sexto ano de uma escola pública de Belém no estado do Pará, com o intuito de verificar como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência auditiva; como os profissionais da educação estão lidando com a inclusão; além de analisar se o ensino está sendo realizado de maneira satisfatória para as crianças que possuem esse tipo de deficiência. Levando em consideração teorias expostas por Álvaro Marchesi a respeito desse tema. Os resultados mostram, que a educação inclusiva precisa ainda ser muito mais discutida do que já está sendo e, deve ainda, ir além da discussão e passar para uma prática realmente comprometida com a realidade das crianças com essa condição.

Palavras chave: Educação inclusiva; deficiência auditiva;

Introdução

A educação inclusiva é um assunto, que apesar de não ser atual, tem estado em evidencia nas últimas décadas. Trata-se de um tema, que tem sido muito discutido no que diz respeito, principalmente, as maneiras de fazer desse processo, um processo real no cotidiano da escola.

Como muitas coisas na pedagogia, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, é um assunto lindo na prática, mas infelizmente, na realidade ainda não é tão lindo assim. As dificuldades são inúmeras como, estrutura das escolas, recursos para interpretes e professores de apoio, despreparo dos professores titulares, salas superlotadas e com crianças com deficiências diferentes numa mesma sala e sem professor de apoio. Essas

situações foram encontradas numa escola de ensino fundamental e médio em Belém no estado do Pará. A aluna observada tem por volta dos 10-12 anos de idade e possui surdez profunda.

MARCHESI diz que “a possibilidade de que as crianças surdas, especialmente as que têm surdez profunda, sejam educadas em colégios de ouvintes tem sido vista com receio tanto por seus professores como pelas próprias associações de surdos” (c.14, p.215,1995). O autor pontua alguns dos motivos para esse receio, dentre eles estão os que já foram citados. Segundo Marchesi, há dados de rendimento escolar, quando se compara a criança ouvinte com a não ouvinte, que pode desanimar quanto a educação inclusiva. Mas não se pode, no entanto, virar as costas para a possibilidade de incluir, uma vez que, “deve-se assinalar que, em todos os estudos, encontra-se um pequeno número de alunos com surdez profunda, os que se situam nos 5% superiores da distribuição da amostra, que atingem níveis semelhantes aos dos ouvintes” (c.14, p.216, 1995). Assim, há também resultados positivos e deve-se buscar formas de melhorar esses resultados para se chegar a uma realidade de inclusão.

Níveis de surdez

O grau de deficiência em uma pessoa varia de indivíduo para indivíduo, mesmo se tratando da mesma deficiência, no caso da surdez, o autor aponta que o nível dessa deficiência, constantemente não é igual em todos os surdos, ou seja, não se pode dizer que todos os surdos têm o mesmo nível de surdez e conseqüentemente, não se pode afirmar também, que o nível de aprendizagem e desenvolvimento é o mesmo.

Álvaro Marchesi, em seu texto, destaca as diferenças individuais das crianças com surdez e demonstra as variáveis que determinam essas diferenças. São elas: Grau de perda auditiva; idade de início da surdez; etiologia da surdez e fatores comunicativos e educacionais.

O primeiro fator é o que determina o nível de surdez que a pessoa possui ou adquiriu. O segundo, trata da idade em que a surdez iniciou. Assim, segundo Marchesi “quanto mais idade tiver a criança, maior experiência com o som e com a linguagem oral ela possui, o que facilita sua posterior evolução linguística” (c.13, p.199, 1995). A etiologia, por sua vez, está ligada as causas da surdez, estas podem ser hereditárias ou adquiridas. E por fim, os fatores comunicativos e educacionais, onde um dos destaques, é a aceitação dos pais em relação a surdez do seu filho, assim, quanto mais rápida for essa aceitação, melhor será o processo de desenvolvimento da criança. Outro ponto importante, é o fato de que as crianças com pais surdos, ter maior facilidade em se comunicar do que as crianças com pais ouvintes.

Capacidade intelectual de crianças surdas e influências linguísticas

Vale destacar, que os surdos têm a mesma capacidade de aprendizagem que um indivíduo ouvinte, apesar de estudos mostrarem, que as crianças surdas têm uma maior percepção de conhecimentos mais concretos e menos de conhecimentos ditos abstratos. No entanto, essas crianças de maneira alguma estão alheias ao processo educacional, muito pelo contrário, tem total possibilidade de se desenvolverem com sucesso dentro das condições de ensino adequadas.

Os ambientes linguísticos em que esta criança está inserida vai contribuir muito para a aquisição e domínio da linguagem. Como já foi mencionado, a crianças tem mais facilidade de dominar a linguagem de sinais, por exemplo, quando seus pais também são surdos, isso ocorre em apenas 10% dos casos. Em contrapartida, os 90% dos pais ouvintes, tendem a se comunicar exclusivamente por meio da linguagem oral, o que dificulta o processo do domínio linguístico da criança.

Isso não quer dizer, porém, que a linguagem oral deve ser desprezada no caso de crianças surdas, mas deve-se incentivar a linguagem de sinais e oral juntas, o que Marchesi chama de bimodal, ou seja, dois modos de, no caso, manter a comunicação. Essa situação comunicativa é positiva, no que diz respeito, principalmente, aos pais ouvintes, já que estes têm dificuldades em adotar a linguagem de sinais. Nesse caso, tanto a criança quanto os pais, são educados para alcançar um domínio linguístico mais adequado.

Interação das crianças com surdez

Marchesi destaca, que outro fato importante para observar na criança surda, é a interação social. A interação social, se divide em interação com os adultos e a interação com outras crianças. A primeira se refere, ao que já tratamos aqui anteriormente e, é a aceitação dos pais em relação a deficiência dos filhos, ou seja, a maneira e a rapidez com que isso ocorre vai influenciar muito no desenvolvimento da criança, levando também a ser parte fundamental de sua socialização, uma vez que, essa aceitação é o primeiro passo para o sucesso do desenvolvimento da mesma. A segunda maneira, trata da maneira que a criança interage com os colegas. Sobre isso, o autor cita um estudo feito por Vandel e George (1981) e ressalta uma história relatada por eles

Uma criança ouvinte perguntava, continuamente, a seu colega surdo: “Por que não me respondes? ”. Finalmente perguntou-lhe gesticulando: “falas francês? ”. Quando a criança surda concordou, a ouvinte começou a utilizar muito mais gestos e menos intercâmbios verbais, o que fez com que a relação

mutua melhorasse. A conclusão que se pode tirar é que embora as crianças ouvintes não se adaptem, espontaneamente, às crianças surdas, uma intervenção adequada dos adultos, facilitando a compreensão mútua e os sistemas de comunicação mais adequados para a interação, pode favorecer a comunicação entre os dois grupos (c. 13, p. 211).

Assim, a interação entre as crianças é possível e pode ocorrer de forma natural. O professor, no entanto, exerce um papel muito importante nesse processo, pois ele age como mediador do conhecimento entre as crianças, e ele mesmo pode ser fruto desse conhecimento, para assim se tornar um profissional mais completo.

Resultados

Verificou-se, através da observação feita na escola em questão, que a interação social é comprometida, pois a aluna observada não conseguia interagir com todos os seus colegas. Ela tinha apenas uma amiga ouvinte, que ajudava a criança com as lições, uma que dominava o alfabeto em libras e um garoto que também tinha deficiência auditiva, com o qual mais interagiu em sala. Esses números de colegas, que mantinham uma comunicação com a criança observada, são bem pequenos considerando uma turma de sexto ano. Além disso, os próprios professores ignoravam a aluna e quando queriam alguma informação da mesma, perguntavam aos coleguinhas mais próximos ou ao intérprete, não forçando nenhum tipo de comunicação direta com a criança. O intérprete por sua vez, infelizmente, também deixou muito a desejar, considerando seu papel dentro do processo educativo, estava alheio a tudo isso. Constantemente se dispersava deixando a aluna sem a devida orientação.

A aluna demonstrou ser uma criança muito receptiva, estudiosa, esforçada, mesmo com todas as dificuldades, mostrou domínio matemático. A professora de matemática comenta que a aluna se destaca em matemática justamente pelo fato de não ouvir, assim se concentra bem mais que os alunos ouvintes na sala de aula em questão.

Observa-se assim, que se estimulada de maneira mais adequada, essa aluna pode ter uma interação social mais bem-sucedida.

Sugestões

A pesquisa mostra alguns pontos que precisam ser considerados para a melhoria da educação inclusiva, são eles:

- ✓ A elaboração de um currículo que considere as necessidades da criança com deficiência. Para Marchesi, é importante que o currículo não seja feito para a criança com deficiência, de maneira que venha se ter um currículo convencional e um para inclusão, pois isso, não seria incluir esse aluno. Mas sim, construir um currículo já considerando as limitações dessas crianças. Uma sugestão seria a inclusão das libras como disciplina, assim como se tem português e inglês. Afinal, a língua brasileira de sinais, é uma forma linguística como qualquer outra, e isso auxiliaria na interação das crianças com os colegas ouvintes e vice-versa;
- ✓ Domínio da linguagem de sinais por parte dos profissionais da educação. Essa necessidade foi constantemente observada durante a pesquisa, pois, era uma barreira ao processo de aprendizagem da criança, uma vez que, impedia a comunicação entre o professor-aluno;
- ✓ Implantação de suportes como por exemplo: oficina de libras para professores, alunos, profissionais da escola (do porteiro ao diretor), comunidade e família.

Conclusão

Concluimos assim, que ainda há uma longa jornada pela frente até se alcançar uma educação inclusiva na realidade. A pesquisa revela a precariedade da inclusão nas escolas, esses fatos podem servir de desânimo para o profissional da educação, no entanto, podem servir também, como forma de atentarmos às lacunas existentes, buscando assim, maneiras de tapá-las, contribuindo dessa forma, com soluções para um problema que vem se estendendo durante anos.

Referências

- MARCHESSI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, Cesar, et al. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3.* Porto Alegre: Artes Medicas, 1995. p. 198 – 214.
- MARCHESSI, Álvaro. A educação da criança surda na escola integradora. In: COLL, Cesar, et al. (org.b). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3.* Porto Alegre: Artes Medicas, 1995. p. 215 – 231.