

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.  
IFSP, CAMPUS SÃO PAULO.  
PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

**MAGALI BAPTISTA DA CRUZ**

**O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DO ALUNO  
SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

São Paulo - SP  
2014

MAGALI BAPTISTA DA CRUZ

**O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós- Graduação Lato Sensu em Formação de professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito parcial para a aprovação na disciplina Metodologia do Trabalho Científico.  
Orientadora: Profa. Dra. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati.

São Paulo  
2014

C963p CRUZ, Magali Baptista da.  
O papel da escola na inclusão do aluno surdo no ensino  
fundamental / Magali Baptista da Cruz. São Paulo: [s.n.], 2014.  
37 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati  
Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de  
Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal  
de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2014.

1. Deficiência auditiva      2. Educação escolar inclusiva  
I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São  
Paulo    II Título

CDU 370.0

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me concedeu sabedoria e força necessária para superarmos nossas limitações, ao meu marido Ronaldo Katae, aos meus familiares e amigos que me apoiaram e compreenderam os motivos que me fez ausente em alguns momentos de nossas vidas.*

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço em especial, a minha orientadora profa. Valéria por me ajudar a construir essa pesquisa, aos meus familiares e a todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram, me inspiraram, apoiaram e contribuíram para o resultado final deste trabalho.

“Até que exista um reconhecimento e aceitação da inclusão como valor e não como procedimento, ela não será vista como importante para todos os alunos”.

Stainback, B., 2005

## RESUMO

Este trabalho, resultado de pesquisas bibliográficas, aborda o tema inclusão social e propõe algumas reflexões sobre as condições e o papel da escola na inserção de aluno surdo no ensino fundamental, focalizando o trabalho docente voltado à educação para todos visando à socialização da criança com surdez percebido como indivíduo singular. Este estudo destaca pontos cruciais para a viabilização da sua inclusão escolar que possa garantir ao aluno com surdez o direito de estar em espaços sociais, dentre eles a escola, usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino incluindo a classe comum. Portanto, para que ocorra o desenvolvimento da criança surda é fundamental o estabelecimento de uma comunicação adequada, no caso, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, oficialmente reconhecida, deve ser efetiva em qualquer espaço. Sendo a escola uma instituição pública é preciso promover a continuidade na formação do professor para estar bem preparados para receber esse aluno. Para Arantes (2006), a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade na efetivação da educação inclusiva. Nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos surdos.

**Palavras-chaves:** Aluno surdo, Educação Escolar Inclusiva.

## **ABSTRACT**

This work, the result of literature searches, addresses the topic social inclusion and discusses certain conditions and the role of schools in the insertion of a deaf student in elementary school, focusing on education aimed at teaching work for everyone seeking the socialization of children with deafness perceived as a unique individual. This study highlights the crucial points to the feasibility of its inclusion school that can provide the student with deafness right to be in social settings, including school, enjoy the same educational resources in the education system including the common class. So it occurs to the development of deaf children is essential to establish a proper communication in case the Brazilian Sign Language POUNDS, officially recognized to be effective in any space. Since the school is a public institution must promote continuity in teacher education to be well prepared to receive the student. To Arantes (2006), the continuing education of teachers should be a commitment of school systems committed to quality in the realization of inclusive education. From this perspective, shall ensure that able to develop and deploy new proposals and teaching practices to meet the characteristics of their students, including those evidence by deaf students.

**Keywords:** Deaf student, Inclusive Education

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2- ENTRE A ORALIDADE E A LÍNGUA DE SINAIS: o contexto histórico da educação da pessoa com surdez no Brasil.....</b>	<b>12</b>
2.1- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL .....	12
2.2- AS LEIS BRASILEIRAS ATUAIS E A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM SURDEZ.....	19
<b>3- O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM SURDEZ.....</b>	<b>21</b>
3.1- CONCEITOS E A CLASSIFICAÇÃO DOS DIFERENTES GRAUS DE SURDEZ.....	21
3.2- ESCOLA INCLUSIVA.....	23
3.3- LIBRAS NA ESCOLA.....	25
3.4- O PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA.....	30
<b>4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
<b>5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>35</b>

## 1- INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco discutir o processo da inclusão de alunos surdos no ensino regular. Os avanços legais e pedagógicos ocorridos nas últimas décadas são elementos que auxiliam a compreender a relevância dos problemas existentes para que a inclusão ocorra de fato e de modo plena e cada vez mais democrática. Problemas como a falta de conhecimento acerca da surdez, a dificuldade de interação com a pessoa surda, o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -, também pelos sujeitos surdos, a própria surdez e a dificuldade de compreensão que tais sujeitos apresentam na ótica dos professores.

A exclusão escolar pode ser caracterizada pelas dificuldades dos professores para ensinar como também pelas dificuldades de seus alunos para aprender. O desconhecimento dos professores acerca da surdez, por exemplo, tem implicações diretas na aprendizagem das pessoas surdas. Estes problemas levam a questionamentos que pontuam este estudo, estimulando inúmeras reflexões quanto à operacionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 - nº 9.394/96 no que tange a organização da escola. Especificamente sobre a inclusão de pessoas surdas, destacamos da referida lei o artigo 4º em seu inciso III, que determina ser dever do Estado garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência e o artigo 58 que aponta que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Em dissonância à determinação da LDBEN/96, o Decreto Federal nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, dispõe que todas as crianças com surdez possam ser matriculadas “preferencialmente” em escolas especializadas.

A nosso ver, o decreto fomenta um retrocesso: se as políticas públicas garantem a inclusão em classes regulares com crianças ditas normais como um processo educacional respeitando as diversidades sem discriminação, por que não asseguram aos nossos alunos surdos um direito que lhe é garantido por lei?

Nesse sentido, alguns autores sustentam:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidade educacional especial na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização ao sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p.26).

O Decreto Federal nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 aponta que “preferencialmente” as crianças com surdez sejam matriculadas em escolas especializadas. Como validar a inclusão escolar se os documentos legais nacionais os excluem?

Neste trabalho defende-se a inclusão das crianças surdas nas classes “comuns”, garantindo-se atendimento especializado sempre que necessário. Considerando nosso pressuposto, cabe questionar as formas e possibilidades de sua efetivação. Neste sentido, questiona-se: qual o papel da escola e do professor na inclusão dos alunos com surdez em sala comum? Tal questionamento permeia este tema, levando-nos a refletir sobre em que medida as abordagens da escola podem ser eficazes para lidar com a inclusão de alunos com deficiência auditiva.

A partir destas preocupações, no presente trabalho se propõe a reflexões que possibilitem levantar algumas hipóteses sobre abordagens de ensino mais relevantes no que diz respeito à inclusão do aluno surdo no ensino fundamental diante de uma perspectiva inclusiva e de uma escola de boa qualidade. Para tanto, temos como hipótese a necessidade do rompimento de um sistema escolar excludente de maneira que se possa admitir e reconhecer a multiplicidade humana e a singularidade de cada indivíduo com ou sem deficiência.

O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Segundo Lima e Miotto (2007, p.38), uma “pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.”.

Neste sentido, intentamos fazer uma busca criteriosa de autores que nos ajudariam para a questão da inclusão de alunos com surdez na escola regular do ensino fundamental, orientando-nos sobre como proceder e quais as

metodologias para solucionar na medida do possível o processo de inclusão das pessoas com surdez na sala de aula no ensino regular. O levantamento das informações foi realizado em: livros, periódicos, dissertações e teses.

Vale destacar, a partir de Lima e Miotto (2007) que mesmo considerando todos os dados coletados, a pesquisa nunca está acabada, é um trabalho incansável. Sempre haverá questionamentos, reflexões e dúvidas que abrirão espaços para outras pesquisas.

O problema que nos move para este trabalho refere-se às dificuldades de inclusão efetiva dos alunos surdos, especificamente, a inclusão de crianças com surdez nas séries iniciais do ensino fundamental brasileiro.

O objetivo deste trabalho pode ser traduzido da seguinte forma: refletir sobre as possibilidades e limites para a inclusão escolar dos alunos com surdez, com vistas a uma sociedade mais justa.

Como objetivos específicos têm:

- Identificar, na literatura, as práticas educativas de alunos com surdez.
- Identificar, na literatura, em que a escola precisa mudar para atender alunos e alunas com surdez.

Buscando atingir nossos objetivos, organizamos o trabalho em duas seções. A primeira seção deste trabalho apresenta a criação de escola para alunos surdos do país e a estrutura do Brasil para sua inclusão na sociedade, reafirmando a necessidade da Língua Brasileira de Sinais para o meio de comunicação no contexto histórico das pessoas surdas. Aborda a surdez do ponto de vista clínico, quanto ao grau de perda auditiva que pode ser classificado como: leve, moderada, severa e profunda. Além disso, discutimos sobre o oralismo que presta a mesma função da língua oral, no ambiente escolar.

A segunda seção apresenta um entendimento de ensino de boa qualidade para todos, visando tornar o aprendizado mais significativo e funcional no processo de integração em uma unidade educacional. Também se discute a contribuição e valorização do aluno surdo, a importância de se aprender e apropriar-se na construção para sua formação. Por ser considerada a primeira língua legítima dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais é o processo de

comunicação da comunidade surda. Através desse processo, o ensino da Língua Portuguesa é vista para os surdos como a segunda língua.

## **2- ENTRE A ORALIDADE E A LÍNGUA DE SINAIS: o contexto histórico da educação da pessoa com surdez no Brasil**

Entendemos ser necessária a contextualização histórica da pessoa com surdez no Brasil, com o intuito de perceber os movimentos que levaram a uma proposta oficial de inclusão educacional, conforme se expressa na LDBEN (BRASIL, 1996). Neste sentido, destacamos nessa seção os principais tópicos das leis em vigência no Brasil em relação aos surdos, à surdez e à disciplina de LIBRAS. Para tanto, esta seção está organizado em três subseções: 2.1 Histórias da educação de surdos no Brasil; 2.2 Linguagens brasileira de sinais – LIBRAS e 2.3 Leis em vigência no Brasil.

Recorremos especialmente a Honora e Frizanco (2009) que apresentam um panorama dos fatos históricos da educação de surdos no mundo e no Brasil, em que as questões apresentadas se fundamentaram no embate entre oralismo e Língua Brasileira de Sinais, em alguns momentos permitidos e em outros proibidos.

### **2.1- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**

A educação de pessoas com surdez no Brasil teve início na época do segundo Império, por influência de Eduard Ernest Hüet, educador Francês que trouxe a Língua de Sinais Francesa e o alfabeto manual francês para o Brasil. Como no Brasil ainda não havia escolas especiais, Eduard Hüet solicitou ao Imperador Dom Pedro II a fundação do Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro. O começo e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais, portanto, tiveram seus princípios fundamentados na língua francesa (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Como no Brasil ainda não havia escolas especiais para pessoas com surdez, Eduard Hüet, chegou ao Rio de Janeiro em 1857, fundou uma escola residencial na mesma cidade e dela, nasceu com o apoio do Imperador D. Pedro

II, o Instituto de Educação de Surdos, existente até hoje como instituição federal, agora com o nome Instituição Nacional de Educação de Surdos (INES).

Se considerarmos os antecedentes sobre a educação dos surdos no século XII, esses, eram vistos como pessoas inferiores, sem direito a uma vida social, simplesmente desagregado até pela própria família.

No entanto, a igreja na Idade Média tinha uma atenção diferenciada com as pessoas surdas, pois, se utilizavam de uma língua gestual nos mosteiros porque existiam os votos de silêncio entre os religiosos. E para que isso não fosse um peso aos nobres com seus filhos surdos, os religiosos, tinham a missão de educá-los com gestos rudimentares que eram práticas realizadas dentro desses mosteiros.

Ao falarmos na Língua Brasileira de Sinais, impossível não se falar sobre a pessoa com surdez. A língua de sinais faz parte da cultura surda e, assim, como qualquer outra, é carregada de significação social.

Entende-se que para conhecermos um povo e sua cultura, se faz necessário conhecermos sua forma de comunicação, no caso, a língua. A língua permite a troca de informações e ideias, veicula discursos, expressa subjetividades e também identidades.

O mesmo ocorre com o uso de sinais pelos surdos. A Língua Brasileira de Sinais, portanto, “ultrapassa os objetivos de uma simples comunidade constitui-se na expressão da identidade de uma comunidade” (SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998, p.52).

Sobre o alfabeto manual ou datilologia, Gesser (2009, p.28), nos diz que este “é um sistema de representação simbólica e icônica das letras dos alfabetos das línguas orais escritas”. De acordo com a mesma autora, “é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas” (2009, p.28).

Por ser uma convenção, “o alfabeto manual se configura de uma forma específica nas línguas de sinais de cada país. O alfabeto manual britânico, por exemplo, é feito com as duas mãos” (GESSER, 2009, p.31). Nesse sentido, assevera “que as crianças surdas ainda em processo de alfabetização da escrita da língua oral, poderão ter dificuldade com essa habilidade” (GESSER, 2009, p.33).

Em 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que a princípio trabalhava com a Língua Brasileira de Sinais, mas em 1911 passou a focalizar a metodologia do oralismo puro, em razão das definições do Congresso de Milão, proibindo os sinais que vinham sendo utilizados no Instituto Brasileiro (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Para Gesser (2009, p.50), o oralismo puro é conceituado como sinônimo de negação da língua dos surdos. É “sinônimo de correção, de imposições de treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos”. Segundo Honora e Frizanco (2009), a metodologia do “oralismo puro foi em razão do Congresso de Milão, proibindo os sinais que vinham sendo utilizados no Instituto Brasileiro. O surdo passa a ser oralizado, se integra na sociedade ouvinte.”.

Naquele período, meados do século XIX, ainda segundo Honora e Frizanco (2009), acreditavam-se e defendia-se a ideia de que o oralismo promovia o desenvolvimento da fala, aproximando os surdos da normalidade de ouvintes. Dessa maneira, a habilidade de falar oralmente era considerada um requisito fundamental para que o surdo pudesse estabelecer sua integridade como cidadão na sociedade.

Confirmam estas informações Veloso e Maia (2009, p.32) ao afirmarem que “A história do surdo passa por várias influências: uma delas, por Samuel Heinicke (1729-1790), denominado o “Pai do Método Alemão”- O oralismo puro – que iniciou as bases da filosofia oralista”. Segundo os mesmos autores, outro defensor do oralismo puro foi Alexander Grahn Bell (1874-1922), “julgava a língua de sinais imprecisa, o método oral puro deveria ser preferido, porque o uso simultâneo de sinais e oralismo prejudicariam a fala”. (2009, p.40).

Diante dos fatos, o Congresso de Milão (1880), culminou em defesa do oralismo. Nesse congresso, não se discutiu diretamente os métodos de ensino para as pessoas surdas. O interesse era reafirmar a necessidade de substituição da língua de sinais pela língua oral nacional. Foram retomados velhos princípios de Aristóteles que segundo Veloso e Maia (2009, p.45) diziam:

[...] a fala viva é o privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento, a dádiva divina, da qual foi dito verdadeiramente: a fala é a expressão da alma, como a alma é a expressão do pensamento divino.

Conforme Skliar (1998), o INES em 1857 oferecia quando de sua fundação 100 vagas, porém somente 30% delas eram custeadas pelo governo, disponibilizando a educação sem custos. Além disso, promovia um projeto de capacitação nas áreas de sapataria, encadernação e pautação aos estudantes da faixa etária de 9 a 14 anos. Nesse contexto, segundo Skliar (1998), o “sentido da aprendizagem dos ofícios era possibilitar ao aluno surdo uma atividade que evitasse que ele fosse, no futuro, uma carga para a família, para a comunidade ou para as associações de caridade”. Evidente, que para além do aprendizado de um ofício, “os jovens alunos surdos vinham sendo disciplinados a uma rotina que atendia ao ritmo das fábricas que surgiam na época” (SKLIAR, 1998).

Segundo o mesmo autor (SKLIAR, 1998, p.130), “um levantamento no Estado do Rio Grande do Sul, nos últimos 20 anos encontramos referências aos surdos que ao mesmo tempo, se fundem e se contradizem”.

No ano de 1994, “aparece uma reportagem sobre o deficiente no mercado de trabalho, apontando uma relação de atividades que podem ser desempenhadas pelos surdos enquanto deficientes auditivos e deficientes auditivos leves” (SKLIAR, 1998, p.130).

Para os deficientes auditivos 13 profissões poderão ser desempenhadas: afiador de ferramentas, alfaiate, artesão, barbeiro, bibliotecário, cartazista, confeitiro, costureiro, datilógrafo, fotógrafo, maquilador, pedreiro, tipógrafo. E para os deficientes auditivos leves, 8 profissões serão desempenhadas: atendente de enfermagem, azulejista, engenheiro, frentista, manobrista, nutricionista, pedicuro e retificador..

Skliar (1998) aponta que se verifica que das 13 profissões destinadas ao denominado deficiente auditivo, nenhuma possui status social reconhecido, nem exigem ensino superior para o seu desempenho. Conclui: “A imagem do surdo é vista socialmente como incapaz” (1998, p.130-131). Para os denominados deficientes auditivos leves, apenas duas profissões exigem o curso superior: engenheiro e nutricionista. “Isso significa, em ambos os casos, um fortalecimento da suposta inferioridade dos surdos em relação aos ouvintes” (SKLIAR, 1998, p. 130-131).

O mercado de trabalho para os deficientes auditivos leves dessa época era restrito e artesanal: para os homens, o serviço braçal nas fábricas. E para as mulheres, dona de casa, costureira ou bordadeira. Pouco se fez para o ingresso das pessoas com surdez na inserção no mercado de trabalho. Priorizar o seu intelecto e sua capacidade em profissões que exigiam um status social não era aceita pela sociedade do século XIX.

Nessa ótica, cremos ser possível afirmar que a educação dos surdos no Brasil do século XIX não era uma questão relevante para a época. O oralismo puro fortificava-se, e as políticas colonizadoras, exerciam um grande poder nas escolas dos ouvintes. O ensino empobrecido aos surdos, devido a se conceituar a surdez como uma patologia a ser curada, muitas vezes, propiciava para alguns surdos o processo da fala, outros, no entanto, na mesma situação quando não atingiam os objetivos da oralização, eram pelas suas famílias simplesmente abandonados à própria sorte.

Ensinar, não era uma das preocupações deste século. Deste modo, a produtividade dessa classe dita como deficientes surdos não tinham competências para funções aristocráticas. Eles eram sim, a força geradora de lucros para uma sociedade totalmente voltada para o capitalismo emergente.

Entre os anos 1930 e 1947, o Instituto Nacional de Educação de Surdos “esteve sob a gestão do Dr. Armando Paiva Lacerda que, propôs testes avaliativos de critérios de inteligência e aptidão para a oralização” (SOARES, 1999, p.57). Seguindo os resultados dos testes, de acordo com Soares (1999, p.58), “os alunos eram separados em categorias: surdos-mudos completos (aqueles que apresentavam perda auditiva profunda e mudez representada pela não produção de nenhum tipo de som) e surdos incompletos (aquelas pessoas que tinham uma surdez moderada e que, conseqüentemente, apresentavam possibilidades de ouvir, apresentando uma fala muito próxima a dos ouvintes”).

Pode-se afirmar que estes testes aplicados para avaliar as pessoas denominadas “anormais”, serviam de mecanismos a uma ordem social, na qual estes seriam marginalizados, pois a proposta educacional era destinada aos alunos normais.

Após quase 100 anos de existência do Instituto Nacional dos Surdos, a professora Ana Rímoli de Faria Doria, “assumiu a diretoria do instituto em 1951,

sendo a primeira dirigente com formação de educadora” (SOARES, 1999, p. 70). De acordo com Soares (1999), foi Ana Rímoli que ofereceu em 27 de fevereiro de 1951, “o primeiro curso normal de professores de surdos, equivalente ao grau médio, de três anos de duração. A primeira turma formou-se em 1954”. Outro fator importante nesse processo foi à influência do Congresso de Milão em 1880 sobre Ana Rímoli que buscou “acatar a filosofia oralista, separando os surdos mais velhos dos mais novos para evitar o contato e o uso da Língua Brasileira de Sinais” (GESSER, 1999).

Conforme Gesser (2009, p.38), foi Ivete Vasconcelos que inspirada na abordagem da comunicação total “defendia que: fala, gestos, pantomima e sinais deveriam ser empregados na formação dos indivíduos surdos”. Segundo Góes (1996, p.40), a comunicação total é “uma das filosofias que aparece marcando algumas mudanças no cenário educacional. A Comunicação Total era vista como uma forma mais aberta e flexível de comunicação surda” e permitia o “uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas” (GÓES, 1996, p. 40).

Para Quadros (1997, p.27), o bilinguismo no âmbito da comunicação de pessoas com surdez é “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. Foi divulgado e difundido no Brasil na década de 1980 pela professora Eulália Fernandes.

Assim podemos dizer que, no Brasil, no que concerne as concepções sobre a comunicação de pessoas com surdez, no período de 1951 a 1961, Ana Rímoli de Faria Dória durante sua gestão no Instituto Nacional de Surdos- INES defendia, sob influência do Congresso de Milão, a filosofia oralista. Para ela, o surdo possuía um potencial que deveria ser trabalhado através da educação especializada. Na década de setenta, a visita da professora Ivete Vasconcelos ao INES possibilita desenvolver a filosofia da Comunicação Total. Essa filosofia defende a utilização de inúmeros recursos linguísticos, entre eles: a fala, o gesto e a pantomima. Nas décadas seguintes, a professora e pesquisadora Eulália Fernandes difundiu o bilinguismo no Brasil. Nesse método, existe possibilidade das pessoas com surdez terem a capacidade de expressar-se em duas línguas: Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.

De acordo com Quadros, (1997), estudos têm apontado para a proposta do bilinguismo na escola como “sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua Brasileira de Sinais como língua natural, e parte desse pressuposto para a língua escrita”.

Para Lopes (2011), uma proposta bilíngue pressupõe o domínio de duas línguas em qualquer modalidade que elas possam ser articuladas. No entanto, no caso dos surdos, “há o domínio da Língua Brasileira de Sinais, porém não há fluência na língua portuguesa”. Neste sentido, Skliar (1999, p.10), critica aqueles que entendem que “utilizar bem a língua oficial é importante para que o sujeito seja considerado como os (outros), nesse caso, os ouvintes”. Conforme o mesmo autor, “o caráter bilíngue de uma proposta educativa para surdos deve partir do reconhecimento da diferença cultural dos surdos, bem como do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como sendo própria da comunidade a qual pertence”.

A grande “preocupação daqueles que optam pela abordagem bilíngue na atualidade, é respeitar a autonomia da Língua Brasileira de Sinais, estruturando um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda” (QUADROS, 1997, p.27).

Sobre os embates entre oralismo e a Língua Brasileira de Sinais na escola Skliar, (1999, p.95) nos alerta “observamos ser difícil ou quase impossível para alguns educadores admitirem, por exemplo, que o som pode ser dispensado no processo do letramento”. Segundo o mesmo autor, “a ausência do som não impede o desenvolvimento da criança no que se refere às diretrizes do domínio da língua”.

De acordo com as leituras bibliográficas sobre o que concerne a educação de surdos no Brasil, “a primeira fase, constituiu-se pela educação oralista”, (COUTO, 1998). Para Couto (1998), “essa filosofia apresenta resquícios de sua ideologia até os dias de hoje”. “Basicamente, a proposta oralista fundamenta-se na recuperação da pessoa surda, chamada deficiente auditivo”. Foram décadas em que impuseram metodologias e disfarces para integrar as pessoas surdas em proibição com suas raízes históricas.

A partir da década de 80 percebe-se a valorização da Língua Brasileira de Sinais, culminado com aparato legal, Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002,

sancionada pelo senhor Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”, em seu artigo 1º.

## 2.2- AS LEIS BRASILEIRAS ATUAIS E A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM SURDEZ

A legislação que regulamenta oficialmente a Língua Brasileira de Sinais é de 24 de abril de 2002 e recebeu o número de 10.436.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, como estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil [BRASIL, 2002, s/p].

Em seu art. 4º, dispõe o seguinte:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, s/p).

É importante observar que foi a primeira vez que se reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como segunda língua oficial do Brasil e que pode ser utilizada como uma das opções pelas pessoas surdas para interagir com os ouvintes, favorecendo a possibilidade de transmissão de conhecimento do ouvinte para o surdo por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Vale ressaltar que, para que uma lei seja cumprida, é necessário à criação de um decreto que a regulamente. Portanto, em 22 de dezembro de 2005

foi publicado o decreto nº 5.626, a nosso ver, de grande relevância para que a educação dos surdos fosse vista com o respeito que merece.

Em 1994 é aprovado o direito de todas as crianças, com deficiência ou não, de estarem inseridas em escolas de rede regular de ensino conforme a Declaração de Salamanca, adotada pelo Brasil. Cabe ressaltar, que tal Declaração afirma também que deverá ser dado o devido atendimento às necessidades decorrentes das deficiências dos alunos. (UNESCO)

Deste modo, a legislação brasileira vigente preconiza que os sujeitos surdos tenham maiores oportunidades de exercer diversos papéis na sociedade, vivendo em melhores condições de igualdade ao receberem a devida educação escolar institucionalizada. Neste sentido, ressaltamos a importância de uma educação básica de boa qualidade para todos e, especialmente, para aquelas pessoas como no caso, alunos com surdez.

Vale retomar as ideias de profissionalização precoce expressa na Instituição do INES do século XIX que perdurou até 1970. Muitas reformas previstas na legislação foram feitas, porém, “não visavam à educação do deficiente. No Brasil, a educação do deficiente não era ainda problema, dentro da pouca escolarização geral, em cada mil habitantes, só 54, eram escolarizados” (RIBEIRO, 2000, p.57).

Com a fase da industrialização, a escola é colocada como necessária para ler, escrever e contar. “A escola passa a ser enfatizada como elemento importante para a produção de mão-de-obra ajustada às necessidades das formas de produção” (JANNUZZI, 2012, p.147-148). Embora na educação geral enfatizasse a sua vinculação com o desenvolvimento econômico, mão-de-obra no mercado de trabalho, progresso no país, “a educação especial não se evidenciou em 1970” (JANNUZZI, 2012, p.152-153).

### **3- PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM SURDEZ**

Nesta seção consideramos importante destacar as principais características da surdez visto que a compreensão da relação existente entre o grau de surdez e o desenvolvimento da criança é “de suma importância para o educador, pois somente desta forma ele saberá qual tipo de material adequado para suprir as necessidades do aluno surdo” (GÓES, 2002, p.20). Na sequência, abordamos sobre a concepção de escola inclusiva, o papel do professor e sobre o intérprete de libras na escola.

#### **3.1- CONCEITOS E A CLASSIFICAÇÃO DOS DIFERENTES GRAUS DE SURDEZ**

Inicialmente, consideramos importante abordar as principais classificações da surdez que diz respeito ao grau de comprometimento da audição, pois o grau e/ou intensidade da perda auditiva é diferente em cada pessoa. Assim, a sensibilidade auditiva do indivíduo é medida pelos profissionais da área por meio do audiômetro, no qual o nível de intensidade sonora é dado em decibel (dB).

Os tipos de surdez, do ponto de vista clínico, quanto ao grau de perda auditiva podem ser classificados como: leve, moderada, severa e profunda. A surdez leve caracteriza-se com a perda auditiva de até quarenta decibéis. Nesse caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversa silenciosa (cochicho). A surdez moderada apresenta a perda da audição entre quarenta e setenta decibéis para que a voz do outro seja percebida, precisa ser uma voz com uma considerável intensidade. Com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro. Já a surdez severa, onde a perda auditiva varia entre setenta e noventa decibéis. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir ruídos das máquinas de escrever num escritório. A surdez profunda apresenta a perda da audição acima de noventa decibéis. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de

uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando. (BRASIL, 2006, p.17).

Como já foi ressaltado com Brasil (2006), sendo a surdez uma privação sensorial, interfere diretamente na comunicação, conforme o grau de perda auditiva da criança. Há que se considerar que, conforme Vygotsky (1984), a linguagem ocupa um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Mas, conforme Gesser (2009, p.76), “não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua”.

Levando-se em conta a força da ideia histórica da necessidade da oralização para inclusão de alunos com surdez, interessa aqui fazer uma ponte entre o grau de comprometimento da surdez e o desenvolvimento da linguagem oral tomando como referência o documento orientador do MEC: “Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo, competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos” (BRASIL, 2006):

Surdez leve: a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquirir e desenvolver a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.

Surdez moderada: a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber no aprendizado da leitura e escrita.

Surdez severa: a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.

Surdez profunda: a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado (BRASIL, 2006, p.17).

Pelas diferenças apresentadas, parece-nos importante que no prontuário de uma criança com problemas auditivos esteja especificado seu grau de surdez. De toda forma, com ou sem a informação, fica clara a necessidade de observação atenta às crianças em sala de aula e fora da mesma.

### 3.2- ESCOLA INCLUSIVA

A escola é “um ambiente social no qual o indivíduo tem o primeiro contato externo ao seio familiar, onde ele aprende a se relacionar com as pessoas e com as diferentes situações. A escola é muito importante na formação do sujeito” (CARVALHO, 2004, p.85). Conforme o mesmo autor, “é um ambiente de aprendizagem, de diferenças e de trocas de conhecimentos, portanto, atende a todos sem distinção, a fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões”. (2004, p.94).

O que é e para quem é a inclusão? Partindo do pressuposto que a “inclusão” é o ato ou efeito de incluir: pode a escola pública brasileira de ensino fundamental com todas suas mazelas formar com qualidade seus alunos, independentemente destes a serem surdos? A escola comum tem mesmo condições de prestar o atendimento necessário a estes alunos? O que precisa mudar na escola? E na formação dos professores? O que dispõe a legislação neste sentido seria suficiente com relação à formação dos professores?

A “garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, num redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças” (BONETI, 1993, p.168).

De acordo com Mantoan (1997, p.137), as escolas inclusivas “propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtudes dessas necessidades”. E mais adiante afirma: “A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo no sucesso educativo” (MANTOAN, 1997, p.145).

O processo de inserção de pessoas surdas no ensino regular deveria atender a todas essas necessidades. Infelizmente, não é o que acontece na realidade brasileira.

A instituição pública em todas suas atribuições não presta um serviço com qualidade: professores mal- remunerados, despreparados, sem uma formação que condiz com a realidade da sua sala de aula ao receber crianças com surdez.

Fazer de conta é muito fácil, o difícil, é transformar toda a problemática em comprometimento com o ensino de qualidade; ter consciência que as mudanças são urgentes e necessárias.

As consequências históricas das atitudes do passado em relação a essas pessoas foi um verdadeiro holocausto, trazendo marcas profundas e maléficas para as pessoas com surdez.

Hoje, as políticas de educação e as leis que asseguram todo o processo de crianças surdas, no caso, a surdez no cumprimento das suas leis oferecendo matrículas a todos sem exceção nas escolas do ensino regular, não estão cumprindo seu papel. Os problemas da educação no Brasil são bem conhecidos e valem para que a inclusão emperre na burocracia: formação com nível superior em Libras, salários dignos, um número compatível de alunos em sala de aula, e um projeto político pedagógico de acordo com a especificidade que cada aluno vem apresentando para que possa suprir suas carências com um ensino-aprendizagem de boa qualidade.

Suprir as nossas necessidades mais significativas enquanto educadores é um dever também dos órgãos públicos. A escola inclusiva, e todos que fazem parte dela, têm que mudar essa proposta de trabalho: ou se faz uma escola de inclusão para todos, ou se faz uma escola de fachada para todos.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva não pode ser vista apenas como um nome bonito que recebe e acolhe todas as pessoas com suas diferenças. Dispomos de leis para garantir inclusão. Isso por si só não basta.

Ao tomar contato com a nova LDB, torna-se claro o estímulo para a integração de surdos na escola regular. “Lei na qual fala sobre respeito às diferenças, recursos disponíveis para aprendizagem, tecnologia a serviço da educação” (SKLIAR, 1998, p.110).

A inclusão escolar deve garantir “acessibilidade arquitetônica de comunicação e de sinalização, adequações didático-metodológicas, curriculares e administrativas, bem como materiais e equipamentos específicos ou adaptados” (SUSP/MEC, 1994).

Segundo Honora e Frizanco (2008, p.25) “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que

possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”.

Pelos estudos aqui realizados, a pessoa com surdez não pode ser retratada como uma deficiência, sim, uma diferença, que possui capacidade para se desenvolver numa sociedade oralizada.

A “primeira língua utilizada pelos surdos deve ser a Língua Brasileira de Sinais, pois ela servirá de base para a aquisição da segunda língua. A língua do país de origem do surdo deve ser, de verdade, sua segunda língua, no caso do Brasil, o português” (QUADROS, 1997, p.84), indicando que a escola deva ser bilíngue para atender às pessoas com surdez.

Ao problematizar a necessidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue, Skliar (1999), “ênfatiza a importância de olharmos atentamente para alguns atravessamentos silenciados nesse território”:

[...] as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação aos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscureceram as diferenças, o processo pelo qual se constituem - e ao mesmo tempo negam - as múltiplas identidades surdas, a ouvinização do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita à necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos ouvintes) etc. (SKLIAR, 1999, p.8).

Buscando compreender melhor o bilinguismo na escola, buscamos conhecer um pouco sobre a Língua Brasileira de Sinais.

### 3.3- LIBRAS NA ESCOLA

De acordo com Gesser (2009), “a Língua Brasileira de Sinais tem estrutura própria, é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística”. De acordo com a mesma autora, a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, “têm suas origens na língua francesa de sinais”.

Em todas as línguas humanas, há variedade e diversidade. “Portanto, dizer que todo o brasileiro fala o mesmo português é inverdade, na mesma proporção em que é inverdade dizer que todos os surdos usam as mesmas LIBRAS” (GESSER, 2009, p.39).

Segundo a mesma autora, a origem de LIBRAS está intimamente ligada ao processo de escolarização dos surdos, mesmo que nas instâncias educacionais a Língua Brasileira de Sinais seja considerada a primeira língua legítima dos surdos, pois é o processo de comunicação para essa comunidade.

Entretanto é importante dizer que, segundo a mesma autora, decorrente da banição da Língua Brasileira de Sinais e da exigência da oralização nas escolas acredita ser ela (a oralização) a única possibilidade de sobrevivência e de integração do surdo na sociedade majoritária. Detectou-se que muitos alunos surdos decaíram em seu desempenho educacional, fato que foi amplamente discutido em muitos outros congressos seguinte.

Paralelamente a esta parte da história, também houve resistências por parte dos surdos e, como bem lembra Skliar (1997, p.128).

A história dos surdos não possa nem devem ser identificada com a história das instituições educacionais e /ou com a vida dos professores ouvintes e suas metodologias, nem com as pomposas e unilaterais recomendações surgidas dos congressos. Esta é somente uma parte desta história, cuja cronologia pode ser buscada e falada sem dificuldade e com certo tédio – em números textos.

Segundo Jannuzzi (2004), esse baixo desempenho escolar não era motivo de preocupação, porque neste período, no Brasil, a maior parte da população era iletrada e a educação popular não era tida como razão para a preocupação independentemente de os alunos possuírem ou não alguma deficiência.

Conforme a mesma autora (2012, p.58-59-60), a partir de 1930, “a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência”. Muitos educadores envolvidos com a educação de deficientes empregam a expressão ensino emendativo.

A expressão ensino emendativo dessa educação significava “[...] superar falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” (apud SOARES, 1999).

Na surdez a aquisição da linguagem é o ponto de partida para discutir a idade crítica ou teoria do período crítico de base inatista. Embora a concepção inatista tenha sido teoricamente superada pelo cognitivismo, ainda se faz presente nas escolas. Conforme Santana (2007, p.56), a idade crítica seria:

[...] um período predeterminado e (teleológico) para a aquisição da linguagem, um intervalo que tem começo, meio e fim [...] um período baseado fundamentalmente na maturação cerebral, cumpre determinadas etapas definidas por padrões numéricos (estáticos) de idade cronológica.

Segundo Santana (2007, p.69), “o estudo da aquisição da linguagem na surdez é o ponto de partida ideal para discutir a idade crítica já que a grande maioria dos surdos é filho de pais ouvintes e adquiriu a linguagem de sinais e/ou a fala em idade tardia”.

“Deste modo, há autores, como Lebrun (1983), que levantam a hipótese de que “órfãos” e crianças abandonadas que receberam pouco estímulo antes da adolescência geralmente não conseguem suprir totalmente seu retardo linguístico”.

Conforme o mesmo autor, “apesar dos esforços dos pais adotivos, a aquisição da linguagem, pode ter começado muito tarde, é prejudicada e limitada”. Assim, o autor conclui:

Não há dúvidas de que a primeira infância constitui um período especialmente favorável para a aquisição da linguagem. Se, durante este período, a criança não for estimulada, terá muitos problemas para se tornar hábil na utilização do futuro idioma. É provável então, que haja uma época biológica para a aquisição das habilidades verbais, especialmente da expressão oral. Se esta época não for respeitada, o aprendizado torna-se difícil e fica uma lacuna, mesmo na ausência da lesão cerebral. Isto causará um tipo de afasia funcional, pois o adolescente não possui mais a facilidade da criança para iniciar-se na linguagem. (Lebrun, 1983, p.93).

Para Gesser (2009, p.52), “Se respeitamos a Língua Brasileira de Sinais e o direito do surdo ser educado em sinais, devemos respeitar o direito daqueles que optam por oralizar”. No mesmo sentido, Stokoe, citado por Veloso e Maia Filho (2009), publicou uma pesquisa que concluía pela necessidade de as escolas adotarem o método da comunicação total.

Desta forma, podemos apontar, a partir dos estudos realizados, que as escolas devem valer-se do método da comunicação total que, como já apontamos anteriormente “permitir o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas” (GOES, 1996, p.40).

O que se colocava como a favor da comunicação total, é que esta seria “uma filosofia que não se oporia à diferença surda, mas possibilitaria aos indivíduos acesso a várias formas de aprendizagem e interlocuções linguísticas” (LOPES, 2011, p.63).

Os surdos aprenderiam não apenas o português, também a Língua Brasileira de Sinais. Alguns “afirmavam que tal uso de duas línguas se daria de forma simultânea; os linguistas reagiram a tal afirmação, pois não aceitavam ser possível” (LOPES, 2011).

De acordo com Lopes (2011), diante dos desdobramentos da comunicação total e da insatisfação crescente de especialistas do século XX com a educação dos surdos, “uma nova filosofia ganha expressão: o bilinguismo”.

De acordo com Stokoe (1960; 1972 citado por QUADROS; KARNOPP, 2004), os anos sessenta trouxeram para a linguística a “afirmação de que a Língua Brasileira de Sinais são línguas!”. Stokoe (1960; 1972) elaborou em suas justificativas que para ser considerada uma língua, deve existir uma comunidade que a tenha como instrumento de comunicação, a língua de sinais preenche esse requisito para a comunidade surda.

A Língua Brasileira de Sinais teve seu estatuto linguístico estabelecido, segundo (SANTANA, 2007, P.94-95) por Stokoe (1972), quando realizou a “análise dos aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos da Língua Brasileira de Sinais”. Conforme o mesmo autor, Stokoe procurou analisar “os sinais espacialmente e mostrou que cada um possui pelo menos três partes

independentes, e cada parte, apresentava número limitado de combinações: localização, espaço em frente ao corpo, configuração das mãos”.

Atualmente a inclusão de pessoas com surdez no ensino fundamental em classe comum não privilegia a Língua Brasileira de Sinais, a formação dos professores não é suficiente para atuar com esse alunado. Acreditamos que o processo de ensino – aprendizagem deve possibilitar aos alunos com surdez acesso a pantomima e sinais de forma aberta e flexível promovendo a comunicação total na educação com vistas ao processo de inclusão.

Segundo Quadros (2006, p. 18), “Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar”.

Vale ressaltar que conforme Lopes (2011, p.65), “a corrente do bilinguismo entende que a Língua Brasileira de Sinais por ser a primeira língua dos surdos, deve ser aprendida o mais cedo possível. O português será a segunda língua aprendida pelo surdo”.

De acordo com Boneti (1993), “a escola poderia se constituir em espaço privilegiado que permitisse a criança revelar e afirmar, através de trocas efetivas e significativas, tanto sua identidade individual, quanto aquele grupo a qual pertence”. Portanto, há que se respeitar a identidade da criança com surdez, incluindo sua forma de comunicação.

Das necessidades apontadas, focalizaremos as questões que se referem ao professor. Neste sentido, dada à complexidade que envolve seu trabalho, buscamos aprofundar um pouco mais, algumas reflexões acerca da formação do docente da escola inclusiva e da necessidade à formação em Libras como favorecedor da integração e, conseqüentemente, do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com baixa audição em uma escola inclusiva.

De acordo com Mantoan (2006, p.57), “a formação do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino, elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características do seu alunado”.

Neste sentido, “faz-se necessário que a escola inclusiva ofereça espaço físico adequado, capacitação em LIBRAS aos professores, intérpretes” (HONORA e FRIZANCO, 2008).

### 3.4- O PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA

“É preciso instrumentar o professor para saber trabalhar diversificado em sala de aula, porque a realidade não é homogênea. A garantia da heterogeneidade nas salas de aula é condição para a construção de identidades” (MANTOAN, 1997, p.131-132).

“Os conhecimentos sobre o ensino de pessoas com surdez não podem ser domínio apenas de alguns especialistas, sim, pelo maior número possível de professores da educação” (MANTOAN, 2006).

Segundo Lopes (2011), “as políticas de inclusão estão determinando, com o aval de associações de surdos e de especialistas atuantes em universidades, que todos os cursos de licenciatura tenham em seu currículo a disciplina de Língua Brasileira de Sinais”. Conforme a mesma autora, com os “professores sendo capacitados durante seus cursos de formação geral, não teremos porque reivindicar uma escola de surdos”.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, cabe apontar algumas orientações para o professor apresentadas no documento: Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006, p.18). O professor precisa observar:

Se a criança apresenta dificuldade na pronúncia das palavras; se a criança aparenta preguiça ou desânimo; se a criança atende aos chamados; se a criança inclina a cabeça, procurando ouvir melhor; se a criança usa palavras inadequadas e erradas, quando comparadas às palavras utilizadas por outras crianças da mesma idade; se a criança é vergonhosa, retraída e desconfiada; fala-se muito alto ou muito baixo; se a criança pede repetição frequentemente (BRASIL, 2006, p. 18).

Muitas “escolas que trabalham com pessoas surdas continuam adestrando ou cultivando os surdos em suas salas de aula sem pensar na educação deste”. Entende que isto se deve ao fato de que “talvez lhes falte clareza em relação ao debate educacional crítico, onde se defende que o mundo não se resume a uma experiência racionalista” (FREIRE, 1997).

Constata-se, de fato, que “o ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos” (ARANTES, 2006).

Diante desses conflitos que assolam a escola inclusiva, Pimenta (2000), através de suas pesquisas na área da didática, vem contribuir para a ressignificação da didática como prática de ensino. De acordo com Pimenta (2000, p.21), a “ressignificação da didática a partir da investigação da prática, modifica significativamente o tradicional triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formal)”. Neste sentido, “as práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação” (PIMENTA, 2000, p.23).

Conforme a mesma autora, “uma reflexão que se eleve da situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes, o professor passa a criar novos hábitos”.

Nesse contexto, entendemos que as observações serão constantes: percebo que este aluno está sempre quieto, quando o chamo, mesmo com um tom de voz mais elevada, não me escuta, às vezes, interage com o resto da turma, outras, se isola por completo.

Nos momentos coletivos com a coordenadora pedagógica procuro informações a respeito desta diferença: quais experiências essa criança tem fora do contexto escolar, no convívio com a sua família, o processo de comunicação é da mesma forma, eles conseguem compreender essa criança; o grau de surdez que ela apresenta compromete o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem durante seu período na escola?

As dificuldades estão presentes, preciso estar fundamentada em cursos e autores que tratam a pessoa com surdez e suas especificidades. De todo esse aparato, há que se ter um espaço físico, acolhedor, com materiais acessíveis e apropriados para que essa criança o explore junto com a turma da sala.

No entanto, me coloco diante de uma situação em que não estou preparada, nem tampouco uma formação adequada eu tenho para saber lidar com o aluno com surdez. Não tenho a formação em LIBRAS: esse aluno vai se manifestar através de gestos para que eu possa compreendê-lo e de me fazer entender. Angustiar-me perante a situação não vai solucionar o problema.

Evidente, que todo esse processo demanda soluções imediatas que ultrapassem essas mazelas evidenciadas. Nem sempre as possibilidades nos são permitidas e aceitas: falta de formação contínua e adequada para se trabalhar

com esse alunado, salas superlotadas, comprometimento da gestão escolar diante da inclusão, adaptações curriculares inadequadas para pessoas com surdez, das políticas públicas da educação e finalmente, as famílias, essas, são a parte fundamental para que as deficiências sejam vistas como diferenças.

Cachapuz (1995, p.236), afirma a necessidade de “reorientação na formação de professores que seja marcada mais pela produção de saberes, do que pela aquisição de seus saberes, de modo que este influencia o ensino”.

Nesse contexto, a formação dos professores que tem como preocupação compreender uma escola inclusiva com todas as suas deficiências, tem que estar amparada não apenas e tão somente por leis, mas por ações significativas que possam contribuir nessa formação.

Quando não se tem uma especialização específica para trabalhar as deficiências apresentadas em uma escola pública nos cursos de licenciaturas, provoca-se o descontentamento motivado pelo insucesso do trabalho como docente. As dificuldades são imensas para socializar um aluno com surdez; as precariedades persistem. Não se constitui solução fazer de meros cursos de capacitação, cursos imediatistas prontos para solucionar problemas. Não adianta reforçar uma formação contínua se não temos pessoas verdadeiramente capacitadas propiciando essa construção. Para que se efetive uma formação de fato, e com significado, essa formação deve estar envolver todos os integrantes da escola. Sem essa participação, a escola “inclusiva” continuará sendo um depósito de crianças com necessidades não atendidas.

A formação dos professores está intimamente ligada às políticas de educação. As demandas no processo inclusivo escolar vão continuar no fracasso se ainda continuarmos a persistir em uma formação descompromissada com a nossa realidade.

Se a escola inclusiva está colocada como compromisso ético-pedagógico, se as pessoas com surdez dela fazem parte, se faz necessário o uso da LIBRAS, que é um código de comunicação, uma língua como o inglês ou o francês para e pela comunidade surda ampliar sua acessibilidade e promover sua inclusão social.

#### 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou analisar as condições de acessibilidade dos alunos deficientes na organização escolar, considerando os princípios de políticas educacionais que promovam e assegurem ao aluno com surdez participar e aprender em condições de igualdade sem sofrer discriminação e danos intelectuais no contexto escolar.

O estudo objetivou apresentar o real papel da escola e a formação de professores que são imprescindíveis para a construção de uma educação surda de qualidade.

A defesa da inclusão em sala comum de alunos com surdez é um longo caminho a percorrer. As políticas públicas enxergam a inclusão como números e estatísticas responsabilizando as escolas quanto ao processo de educação para todos. Demagogos, seríamos nós professores norteados pelo atendimento à normativa que confere direito de todos à educação de qualidade, pois a precariedade de recursos e o descontentamento pelo despreparo em nossa formação detém uma inclusão com significado às diferenças. As ferramentas que dispomos em sala de aula não dão conta desse alunado. Adaptar a realidade da inclusão com soluções paliativas propõe conflito, remete ao fracasso no ensino-aprendizagem.

Constantemente, percebe-se que as pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento físico ou intelectual procuram exercer seus direitos à matrícula em classe regular. Esse fato é bastante positivo, tendo em vista que a escola pública deve ser para todos, assim, como para todos é o compromisso na luta pela qualidade.

Esta, por mais incrível que pareça ainda é uma novidade para as escolas receberem seus alunos com algum tipo de comprometimento. Isso faz com que as pessoas repensem suas práticas, seus paradigmas no que tange a essa temática. Para que a inclusão do aluno com surdez avance é muito importante que haja o esclarecimento para os alunos tidos como normais, para os familiares e toda comunidade escolar.

A inclusão dos alunos surdos na sala comum, na prática, sofre resistência por parte de alguns professores em não aceitar esse aluno, pois, o considera

excluído devido a sua diferença. Essas atitudes nitidamente persistem em achar que o aluno com surdez é menos capaz que o ouvinte, apesar do discurso ser outro.

Ficou evidente nesta pesquisa, que o uso de LIBRAS na atual conjuntura educacional é condição básica para se possibilitar ao surdo o acesso aos conhecimentos, às interações sociais, a manifestação de suas opiniões e, enfim, o desenvolvimento do seu pensamento.

Fica claro que, se a escola não se debruçar em cima da legislação, da literatura sobre a inclusão de pessoas com surdez na escola regular e de ações específicas, não teremos tão cedo uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática. E esta realidade não fará parte de nossas vidas.

Contudo, é evidente que apesar deste discurso igualitário estar distante de nós, há os que gradualmente vêm trazendo uma nova forma de olhar a educação através da valorização do outro como pessoa, e antes de tudo, sabendo que a Educação é um direito, e não um favor e que a escolha da profissão é de cada um.

## 5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Auditiva**. v. 1. Brasília: SEESP/MEC, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas; 04).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: A Educação dos Surdos**. v. 2. Brasília: SEESP/MEC, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas; 04).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento as necessidade educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006. 116p. (Série Saberes e práticas da inclusão).

BONETI, R.V. F. (1993) **A escola como lugar de integração (ou segregação?)** da criança portadora de deficiência intelectual. (Prelo), Educação em Questão, Natal.

CACHAPUZ, A. **Uma investigação mais relevante para os professores**. Moeis, (34): 42-5, 1995 a.

CARVALHO, J.S.F. "Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?" In: (Org.).

COUTO, Álpia. Como posso falar: Rio. 1998.

**Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004 (no prelo).

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda / Audrei Gesser; [prefácio de Pedro M. Garcez]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, Ano 14, Edição n.º 24/2002.

GÓES, Maria Cecília R. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Linguagem, surdez e educação / Maria Cecília Rafael de Góes. – 3. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. Teoria de la acción comunicativa: Tomo “ **crítica de la razón funcionalista**. Trad. REDONDO, Manuel Jiménez. Madrid: Taurus, 1998.
- HONORA, M. FRIZANCO, M.L.E. Esclarecendo as deficiências: **aspectos teóricos e práticos para a contribuição com uma sociedade inclusiva/** Márcia Honora, Mary Lopes Esteves Frizanco. –São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.
- HONORA, M; FRIZANCO, M.L.E. **Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI /** Gilberta S. de M. Jannuzzi. – 3. ed. rev. – Campinas, SP: autores Associados, 2021. –(Coleção educação contemporânea).
- KARNOPP, L. “ Aquisição da linguagem por crianças surdas: **uma abordagem sobre a aquisição fonológica**”. Trabalho apresentado no Congresso de Abralín, 2003.
- LEBRUN, Y. Tratado de afasia. São Paulo: Panamed, 1983.
- LENNEBERG, E. H. Biological foundations of language. Nova York: John Wiley Sons, 1967.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis , v. 10, n. spe, 2007 . Disponível em [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em 30 abr. 2014.
- LOPES, Maura Corcini. Surdez & Educação /Maura Corcini Lopes – 2. ed. rev . ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. A integração de pessoas com deficiência: **contribuições para uma reflexão sobre o tema/** Maria Teresa Égler Mantoan. – São Paulo: Memnon: Editora SENAC São Paulo, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: **pontos e contrapontos/** Maria Teresa Égler Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2006. – (pontos e contrapontos).

- PIMENTA, S. G. Didática e a formação de professores: **percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**/ Selma Garrido Pimenta (Org.) -3. ed.- São Paulo, Cortez, 2000.
- QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: **a aquisição da linguagem**/Ronice Müller de Quadros. – Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M. “ Alfabetização e o ensino da língua de sinais”. Textura: Canoas, n. 3, 2000, pp.53-62.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. (2000). História da educação brasileira: **a organização escolar**. Campinas, Autores associados.
- SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: **aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.
- SKLIAR, Carlos. Educação & Exclusão: **abordagens sócio- antropológicas em educação especial**/org. de Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR, Carlos. A surdez: **um olhar sobre as diferenças**/ org. de Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SOARES, Maria aparecida Leite. (1999). A educação do surdo no Brasil. Campinas, Autores Associados.
- STOKOE, W. C. Sing language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. University of Buffalo Press, New York, 1960.
- STOKOE, W.C. Simiotcs and human sing language. Mouton: The Hague, 1972.
- VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. Aprendas **Libras** com eficiência e rapidez. vol.1. Curitiba, PR: MaoSinais, 2009.
- VYGOTSKY, L. (1993). Collected Works in 6 volumes. Edited by Zaparoshets, A. Vol.5 Os novy defectologie. Moscu: Pedagogika, in russ.
- VYGOTSKY, L. Fundamentos da defectologia. Playa: Pueblo y Educación, 1995.