

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELINELSON DA CRUZ FERREIRA

DEFICIENTE AUDITIVO E A COMUNICAÇÃO TOTAL

**Marabá
2013**

ELINELSON DA CRUZ FERREIRA

DEFICIENTE AUDITIVO E A COMUNICAÇÃO TOTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação – FACED, Colegiado de Pedagogia do Campus Universitário de Marabá da Universidade Federal do Pará - UFPA, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a supervisão do (a) Professor (a) Especialista Marcelo Almeida Araujo.

Marabá

2013

ELINELSON DA CRUZ FERREIRA

O DEFICIENTE AUDITIVO E A COMUNICAÇÃO TOTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação – FACED, Colegiado de Pedagogia do Campus Universitário de Marabá da Universidade Federal do Pará - UFPA, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Supervisor: Prof^o. Especialista Marcelo Almeida Araujo
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Prof^a. Mestre Silvana de Sousa Lourinho
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Prof^a. Mestre Cleide Pereira dos Anjos
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Aprovado em: ____/____/____

**Marabá
2013**

À minha mui amada esposa Dorivan de Souza Ferreira,

Pela compreensão que sempre demonstrou mesmo nos momentos mais difíceis, e por está sempre me incentivando com prudência, paciência e sabedoria a continuar a minha jornada quando eu pensava em desistir. Mulher virtuosa quem achará? Recebi do Senhor Jesus Cristo este presente perfeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Deus em primeiro lugar pela realização deste Trabalho, aos meus pais, aos professores e mestres pela qualidade inquestionável da educação que me proporcionaram durante toda a minha carreira educacional.

Em especial...

Ao Senhor Jesus Cristo autor e consumado da minha fé, por todas as bênçãos recebidas e principalmente pela vida que Ele me deu!

Família...

Ao meu pai que mesmo não tendo a oportunidade de frequentar a escola sempre batalhou para nos mostrar o valor que tem o conhecimento educacional que aprendemos na escola;

À minha mãe *in memoriam*, que não media esforços em nos levantar todas as manhãs e nos conduzir para escola, mesmo sabendo que esta oportunidade nunca lhe foi franqueada, sempre nos ensinou que o conhecimento é a única coisa nesta vida que ninguém nos tira;

Aos meus irmãos que estiveram sempre ao meu lado apesar da distância nos garantindo palavras positivas que nos fazem refletir em nossas decisões;

Professora...

À minha orientadora Professora Vanja Elizabeth Sousa Costa por sua compreensão, dedicação e constante apoio em todas as fases deste Trabalho;

À Coordenadora da FACED Professora Silvana de Sousa Lourinho por sua compreensão, disposição, atenção e empenho em todos os momentos que procurei este colegiado de Pedagogia;

Ao Professor Marcelo Almeida Araujo que na hora mais difícil dispôs do seu melhor tempo para me ajudar nos detalhes finais deste trabalho;

A todos os professores (as) do Curso de Pedagogia os quais me ajudaram durante a minha carreira acadêmica.

Nesta batalha não tereis de pelejar. Parai, estai em pé, e vede a salvação do Senhor para convosco, ó Judá e Jerusalém. Não temais, nem vos assusteis. Amanhã saí-lhes ao encontro, e o Senhor será convosco.

(2 Crônicas 20:17)

RESUMO

O tema “O Deficiente Auditivo e a Comunicação Total” foi desenvolvido sob o olhar de pesquisadores e profissionais da educação especial que atuam junto às pessoas deficientes. O Brasil tem uma história de inclusão das pessoas deficientes na rede de ensino oficial, que somam sucessos e insucessos, mas desde a Declaração de Salamanca em 1994 o desafio de incluir, de modo humanizante e com qualidade, as pessoas deficientes tornou-se uma realidade. O ensino de surdos no Brasil já conheceu três metodologias: o oralismo, a comunicação total e, a mais recente, que consiste no bilinguismo, que está em construção, onde o ensino dá-se por meio de duas línguas acessíveis ao surdo no espaço escolar – a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa oral e escrita. O objetivo geral desse trabalho é investigar o processo de inclusão do deficiente auditivo na rede de ensino oficial. Como resultados desta pesquisa, conhecemos aspectos da história da implantação da Educação Especial e consequente processo de inclusão de pessoas deficientes em classes comuns, que ainda tem muito a caminhar. As políticas públicas têm que se multiplicar tanto quantitativamente quanto qualitativamente para propiciar uma inclusão de fato das pessoas deficientes. Propomos que as experiências de sucesso relatadas neste trabalho e em muitas outras bibliografias existentes devam ser reproduzidas para que a roda não seja reinventada em cada experiência nova. A comunicação total dos surdos, com o domínio da Língua Portuguesa abre um leque de oportunidades de formação acadêmica e possibilidades de engajamento no mercado de trabalho no Brasil e nos outros países de língua lusófona.

Palavras-chave: Comunicação Total. Deficiente Auditivo. Inclusão. Libras. Oralismo.

ABSTRACT

The theme "The Deaf and Total Communication" was developed from the perspective of researchers and special education professionals who work with disabled people. Brazil has a history of inclusion of people with disabilities in the school system official, totaling successes and failures, but since the Salamanca Statement in 1994 the challenge to include, so humanizing and quality, people with disabilities has become a reality. The education of the deaf in Brazil already met three methodologies: the oralism, total communication and, most recently, which consists of bilingualism, which is under construction, where the teaching takes place through two languages accessible to the deaf at school - the Brazilian Sign Language (Libras) and English oral and written. The goal of this paper is to investigate the process of inclusion of the hearing impaired in the school system official. As a result of this research, known aspects of the history of the deployment of Special Education and the consequent process of inclusion of people with disabilities in regular classes, we still have much further to go. Public policies have to multiply both quantitatively and qualitatively to provide a de facto inclusion of disabled people. We propose that the successful experiences reported here and on many other existing bibliographies should be reproduced so that the wheel is not reinvented in each new experience. The total communication of the deaf, with the field of Portuguese Language opens a range of opportunities and possibilities for academic engagement in the labor market in Brazil and in other countries lusophone speaking.

Keywords: Total Communication. Deaf. Inclusion. Pounds. Oralism.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 2 | DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL..... | 13 |
| | 2.1 ENSINO DO PORTUGUÊS PARA SURDOS – COMUNICAÇÃO | |
| TOTAL | | 19 |
| | 2.2 O LETRAMENTO É UMA PORTA ABERTA PARA A CIDADANIA ... | 21 |
| 3 | A ESCOLA INCLUSIVA AUXILIA NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA..... | 28 |
| | 3.1 UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA PÚBLICA NO ENSINO DE SURDOS | 30 |
| 4 | MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICOS EM DEFESA DA LIBRAS ... | 35 |
| 5 | A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA ESCOLA | 37 |
| | 5.1 FAMÍLIA E OS PRIMEIROS SINAIS | 39 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 47 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 49 |

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho expõe o tema O Deficiente Auditivo e a Comunicação Total¹ sob o olhar de pesquisadores e profissionais da educação especial que atuam junto às pessoas deficientes.

O Brasil, assim como o mundo, tem-se debruçado em reflexões acerca da inclusão das pessoas deficientes na rede de ensino oficial, pois na decisão deflagrada pela Declaração de Salamanca em 1994 está o desafio de incluir, de modo humanizante e com qualidade, todas as pessoas deficientes no processo de ensino/aprendizagem.

Na concepção de surdez e de indivíduo surdo é que este trabalho é embasado, portanto, se tomarmos o surdo como assimilador da linguagem oral, estaremos adotando o oralismo², abordagem educacional que tem como objetivo precípua que o surdo assimile a linguagem oral. Essa teoria marcou a primeira fase

¹ Comunicação total às vezes chamado de método simultâneo ou combinado começou na década de 70, e apresenta a soletração através dos dedos, sinais, leitura labial, fala e amplificação auditiva ao mesmo tempo.

A corrente de comunicação total propõe o uso de recursos linguísticos e não linguísticos, combinando sinais, oralização, leitura orofacial, gestos, linguagem escrita, datilologia, (soletração manual), pantomima, desenho, e etc (Evans 1982; Ciccone, 1990; Moura, 1993; apud Goes, 1996).

² O Método Oralista surgiu na Alemanha, na segunda metade do século XVIII e a partir do congresso de Milão, em 1880, tornou-se dominante como única forma educacional para surdos, sendo a língua de sinais oficialmente proibida nas escolas, por representar um perigo para o desenvolvimento da linguagem oral, e a comunidade surda excluída da política das instituições de ensino (SACKS, 1990).

Autores como Goldfeld (2002) afirmam que o Oralismo considera o sujeito Surdo com uma patologia que interfere na aquisição “normal” da linguagem. Sendo assim, a filosofia oralista tem como fundamento integrar a criança Surda no mundo ouvinte, por meio do desenvolvimento da língua oral. Com a utilização de próteses e a estimulação auditiva, a criança Surda poderia desenvolver seu potencial para a fala e a leitura labial, minimizando sua condição de deficiente e integrando-se à comunidade ouvinte.

de implantação do ensino de surdos no Brasil. Em uma outra etapa, os educadores optaram pelo conceito de comunicação total, na qual a abordagem educacional admite o uso de sinais, pois admite-se que eles podem propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda. Nesse contexto, os sinais eram utilizados como ponte para a aquisição da língua oral, pois eram utilizados pelos profissionais que atuam com surdos, na escola, dentro da estrutura do português.

A terceira fase traz o bilingüismo³, que é um conceito ainda em construção, cuja proposta metodológica é tornar duas línguas acessíveis ao surdo no espaço escolar, ou seja, a língua de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa tanto oral quanto escrita.

Escolhemos este tema por sua razoável atualidade e pelas experiências já vivenciadas a partir de sua aplicação na realidade escolar mundial.

O objetivo geral desse trabalho é investigar o processo de inclusão do deficiente auditivo na rede de ensino oficial.

Os objetivos específicos são: apresentar um histórico da Educação Especial; pesquisar sobre as políticas públicas no campo da inclusão de pessoas deficientes; mostrar a preocupação com a formação de profissionais especializados para atuar junto ao ensino de pessoas deficientes.

A metodologia utilizada é a pesquisa exploratória, pois é ela o primeiro passo da pesquisa bibliográfica, quando nos dispomos a levantar informações e

³ O conceito de bilingüismo pode ser compreendido de várias formas. Segundo o dicionário Aurélio (2000:98), “bilingüismo” é “a utilização regular de duas línguas por um indivíduo ou uma realidade, como resultado de um contato lingüístico”.

A busca por um ensino bilíngüe ganha forças, não só pelo fracasso que os Surdos continuavam enfrentando nos bancos escolares, na vida social e cultural, mas também com as pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais. Moura (2000:62) também salienta que o Bilingüismo começou a ganhar espaço mundialmente com o movimento do multiculturalismo, a luta de várias minorias pelo direito à sua cultura e contra a subserviência a qual eram submetidas.

No caso dos Surdos, a luta pela Língua de Sinais, utilizada clandestinamente por eles fora dos bancos escolares, ganha força com as descobertas de Stokoe (1960). Wilcox (2005) aponta o quanto é recente o reconhecimento da Língua de Sinais como língua, que só começa a acontecer por volta de 1960, nos EUA, com os trabalhos de Stokoe, que publicou o primeiro dicionário de Língua Americana de Sinais (ASL). Os estudos gramaticais sobre a ASL fomentam reflexões sobre a impossibilidade de utilizar uma língua visual e oral-auditiva ao mesmo tempo, devido às suas diferenças intrínsecas.

organizá-las para compreender o tema.

Metodologicamente, optamos pela pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (2007), é necessária para dar caráter científico ao trabalho de investigação, seguindo métodos para sua elaboração. A metodologia é de extrema utilidade como ferramenta para gerar posturas amadurecidas frente aos problemas socioeconômicos, políticos e filosóficos com os quais a formação acadêmica defronta-se.

Para a execução desse trabalho recorreremos ao rigor das fontes bibliográficas no sentido de assegurar a veracidade das informações e de sua origem fidedigna.

No capítulo 02 trataremos sobre a Declaração de Salamanca em 1994, que culminou com a deliberação de um documento confeccionado por 88 todos representantes de governos, juntamente com representantes de 25 organizações internacionais cujo objetivo era proporcionar a educação para todos, sem distinção, e incluir nesta, crianças, jovens e adultos deficientes. No Brasil a educação especial iniciou no século XIX com a inauguração das instituições públicas em Salvador e no Rio de Janeiro, e posteriormente no século XX, com as instituições privadas como o Instituto Pestalozzi⁴ no Rio Grande do Sul fundado em 1926, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE fundada no Rio de Janeiro em 1954. No entanto, só em 1960 que o Governo Federal despertou para a formação educacional do deficiente mental.

No capítulo 03 trataremos sobre a Educação Inclusiva onde professores e alunos aprendem respeitar as diferenças, pois esse é um passo decisivo para uma sociedade mais justa. A inclusão possibilita que as pessoas que sofrem discriminação pela deficiência, ou pela classe social, ou pela cor ocupem o seu espaço na sociedade, que têm por direito.

No capítulo 04 trataremos sobre os Movimentos Sociais e Políticos em defesa da LIBRAS. No início da década de 90, começaram a se organizar movimentos sociais alavancados pelos surdos que se empenharam em reivindicar como uma de suas prioridades e o reconhecimento da língua de sinais. No entanto,

⁴ Instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

só com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso foi possível constatar que o Governo Federal estava empenhado em atender aos pedidos persistentes dos surdos.

No capítulo 05 trataremos sobre a importância da conscientização das famílias e da escola, diante de uma criança deficiente. A família se enche de grandes expectativas para gerar um filho sadio, de conduta irrepreensível, bem comportado e bom estudante. No entanto, todas essas expectativas são frustradas quando essa criança nasce com alguma deficiência.

No próximo capítulo, trataremos sobre a Declaração de Salamanca realizada em 1994 na Espanha, e sua importância para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, e falaremos da História da Educação Especial no Brasil, com ênfase ao ensino de pessoas deficientes auditivas.

2 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Declaração de Salamanca foi o resultado da deliberação de um documento confeccionado por 88 todos representantes de governos, juntamente com representantes de 25 organizações internacionais que se reuniram em assembleia em Salamanca, na Espanha, no período compreendido entre 7 e 10 de junho de 1994.

Os participantes daquela assembleia renovaram seu compromisso para com a extensão da educação a todos, sem distinção, ao reconhecerem a “necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” e enfatizaram a criação de uma “Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados”. Os princípios que forneceram o embasamento para os participantes da Declaração de Salamanca foram o seguintes:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO, 1994, p. 1)

Segundo Lima (2006) compreende que a inclusão explicitada pela Declaração de Salamanca propôs o agrupamento de sujeitos de procedências diversificadas para compor um universo multifacetado no sistema educacional de indivíduos que possuem condições pessoais, socioeconômicas, políticas e culturais diferentes, defendendo “a necessidade de mudanças estruturais no contexto escolar que aí está para receber esses alunos (surdos, cegos, superdotados⁵, hidrocefálicos⁶, dentre outros)”.

Kassar (1998) apresenta um breve relato sobre a evolução da preocupação no Brasil quanto à educação especial que iniciou-se ao final século XIX, quando foram inauguradas instituições públicas em Salvador e no Rio de Janeiro. Ao início do século XX, começam a surgir “as escolas privadas de atendimento, como o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul, criado em 1926. Em 1954 é fundada, no estado do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, também com a caracterização de entidade particular assistencial”. No entanto, o cuidado para com as pessoas deficientes se intensifica a partir da década de 1960, quando o Governo Federal foi despertado para a formação educacional do deficiente mental.

Durante todo o século XX, a tensão entre as forças de elite e as forças populares intensificam-se num movimento crescente, graças à configuração que vai tomando o país em sua organização "urbana". A partir da década de 1930, como decorrência da solicitação da sociedade industrial, verificamos um aumento na quantidade de escolas públicas em relação ao número de

⁵ A LDB de nº 9394/96 também utiliza o termo superdotado.

Já as Diretrizes da Secretaria de Educação Especial do MEC, em 1995, sugeriu a utilização do termo “altas habilidades”, em vez de superdotado, e definiu seis áreas gerais de habilidades para caracterizar esses sujeitos: capacidade intelectual, aptidão acadêmica ou específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e musicais e capacidade psicomotora. “São consideradas crianças com altas habilidades/ superdotadas as que apresentam notável desempenho e/ou elevado potencialidade em qualquer destes aspectos, isolados ou combinados”.

⁶ A hidrocefalia é o crescimento rápido e anormal da cabeça, causada por complicações quanto à forma de circulação e reabsorção do líquido.

Guerra (2006) constatou que crianças com e hidrocefalia têm uma maior propensão a desenvolver distúrbio de aprendizagem, porque existem dificuldades no processamento cognitivo relacionadas à atenção, o que proporciona um alto nível de distrabilidade e de déficit de memória.

habitantes e o acesso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização. Na década de 1950 e início de 1960 temos, então, um contexto de mobilização social, com o surgimento e o fortalecimento de algumas organizações e de movimentos educativos (como o trabalho desenvolvido por Paulo Freire). (KASSAR, 1998, p. 18)

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação demonstrou a preocupação do poder público com problemas relacionados à aprendizagem em geral e com a educação especial propriamente dita, que ainda era concebida apartada da educação em geral, como um departamento estanque. Mas esta lei marcou o pioneirismo em utilizar expressamente a denominação educação especial, segundo Kassab (1998).

Kassab (1998) entende que com o decorrer dos tempos e a consolidação da sociedade burguesa, tendo em vista o capital adquirido/acumulado, houve a transformação da sociedade por meio de um estado não interventor, mas garantidor de seus interesses.

No final do século XVIII, surge o Liberalismo que pregou a liberdade do indivíduo, a liberdade do trabalhador diante de suas oportunidades na vida, tendo, por conseguinte, o Estado representante do público e guardião do privado. Não obstante, Marx (1978) discordou dessa suposta liberdade, vez que ela contribuiu para maior exploração do trabalhador pelos donos dos meios de produção.

No Estado Liberal, a livre concorrência dos mercados foi marcada pela não intervenção estatal na economia, sendo o Estado somente garantidor das condições materiais para os capitalistas, garantidor da ordem e do poder político, todavia controlador da classe operária.

No findar do século XVIII e início do XIX, a classe operária começou a se organizar contra a exploração do capital, pois se revoltaram preliminarmente contra as máquinas que lhes tiraram o trabalho.

Por conseguinte, o marxismo elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels, foi uma corrente filosófica, econômica, política e social de profunda crítica ao capitalismo e exploração do trabalhador e à situação de desigualdade social existente.

A quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, nos Estados Unidos

da América foi marco da crise do capitalismo mundial, tendo atingido grandes proporções. O fator preponderante foi a superprodução de mercadorias, ocasionando a diminuição de recursos financeiros e grande especulação nas bolsas de valores de todos os países.

Diante desse quadro econômico e social, em face do aumento exacerbado do desemprego, houve a necessidade de intervenção estatal, surgindo o “keynesianismo”, teoria econômica alicerçada nas idéias do economista inglês John Maynard Keynes. Keynes (1936)

No keynesianismo, o Estado deveria intervir no mercado a fim de regulamentá-lo, estimulando investimentos com baixas taxas de juros, grandes programas de obras públicas com o intuito de aumentar os empregos, gerando maior demanda de produtos industrializados. Assim, os custos sociais não seriam ônus para o Estado e para o mercado, contrário *sensu*, seria intermédio entre a demanda e o estímulo à oferta. Para os keynesianos, a intervenção do Estado foi necessária, pois a crise econômica levou à crise social e os trabalhadores desempregados e empobrecidos poderiam aderir ao socialismo.

Para atender às mudanças, o aparelho estatal modifica sua base administrativa, surgindo aos poucos o Estado do Bem Estar Social (*Welfare State*), que tinha como objetivo a igualdade de oportunidades entre os cidadãos como detentores de direitos.

Com o *Welfare State* aumentaram as instituições e, por consequência, o número de funcionários, houve incentivos à iniciativa privada, favorecimento do pleno emprego e garantias para os trabalhadores de seus direitos laborais, ou seja, muitos direitos da classe operária surgiram nas décadas de 1940 a 1970 (MONTAÑO, 2003).

Barbosa (2006) observou que por fim, a ausência de questionamento do funcionamento do sistema capitalista por parte dos proletários, corroborada pelo bloqueio às idéias socialistas pela burguesia, não abalou as estruturas do sistema, a propriedade privada e o lucro do capital.

Diante das contradições gritantes, o Estado de Bem Estar Social mostrou-se ineficiente para solucionar os problemas econômicos e sociais mundiais, com a crise

do capitalismo na década de 1970, com profunda recessão combinada com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, internacionalização crescente do capital que abalaram a estrutura do Estado interventor, mormente nas áreas sociais.

A crise da política keynesiana resultou no surgimento do Neoliberalismo, que é “a doutrina que renova certas posições do velho liberalismo, baseada nos critérios de liberdade de pensamento e a competição política entre os indivíduos mediante a representatividade e o livre comércio” (BOBBIO, 1998 *apud* GRECO, 2005, p. 2).

O Neoliberalismo surgiu em princípios da década de 1980, impulsionado pelos governos de Ronald Reagan nos EUA, em 1980; Helmut Kohl, na Alemanha em 1982 e de Margareth Thatcher na Inglaterra, em 1987. Este sistema de governo defende a não intervenção estatal, maiormente em áreas sociais. A idéia de liberdade econômica ganhou destaque novamente entre os capitalistas, impulsionada pela revolução tecnológica e uma nova organização da produção.

Carlos Montaña (2003) entende que o papel do Estado voltou a ser apenas gerenciador dos problemas sociais, bem como as garantias conquistadas no Estado de Bem Estar Social foram esquecidas em meio à acumulação capitalista que produz mais pobreza, pois as mercadorias são fabricadas em escalas maiores e em menos tempo, acarretando aumento do lucro com a consequente diminuição de mão-de-obra.

Um dos pilares da política neoliberal foi a privatização de setores estatais, aquecendo mais o mercado mundial e tirando do Estado qualquer situação que pudesse gerar gastos econômicos, haja vista, a política do Estado mínimo, ou seja, redução dos gastos públicos com diminuição dos recursos destinados às políticas sociais e assistenciais. A desresponsabilização do Estado diante das políticas públicas causou sua precarização, ocasionando diminuição dos direitos sociais conquistados ao longo de décadas.

No âmbito da Educação Especial, a LDB nº 4.024/61 regulamentou “as políticas e propostas educacionais para os deficientes, organizando as ‘funções’ entre os serviços públicos e privados, assim como as formas de atendimento”. A LDB de 1961 estabeleceu, ligeiramente, o perfil de ensino que temos atualmente: com o atendimento do deficiente se possível na educação regular e por outro lado um apoio financeiro às instituições particulares que eram classificadas como

eficientes por atenderem aos critérios requeridos pelos Conselhos Estaduais de Educação, segundo Kassir (1998).

(...) o Artigo 88 da LDB de 1961 pode dar como válida a existência de uma concomitância de "formas" de educação de modo que, ao não se adaptar ao sistema geral de educação, o excepcional deveria/deve enquadrar-se em um sistema especial de educação, entendendo-se que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação. (MAZZOTTA *apud* KASSAR, 1998, p. 22)

O Artigo 9º da Lei nº 5.692/71 destaca o cuidado com a caracterização do estudante que requer educação especial, pois a lei estabelece como “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Em 1973 é criado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial devido à influência das entidades privadas. Sobre isso, argumenta Kassir (1998, p. 25):

No Brasil vivemos, em fins da década de 1980, o início da reconstrução do governo democrático e, embora o mundo já esteja nos mares da crise do Estado de Bem-Estar Social, a Constituição de 1988 pode ser vista como fruto de movimentação da sociedade civil, contendo algumas peculiaridades em suas intenções. Seu texto continua priorizando o atendimento do deficiente no ensino regular e explicitando a ‘parceria’ com as instituições particulares. Esta pode ser identificada, por exemplo, no Artigo 227 do título VIII, Capítulo VII da Constituição que prevê programas de prevenção, atendimento e treinamento para o trabalho de “deficiente físico, sensorial ou mental”.

Os reflexos dessa política de atendimento aos deficientes pelas instituições privadas ficaram tácitos nos dados levantados pelo IBGE com o Censo Demográfico de 1981, que mostrou que apenas 17,1% dos estudantes deficientes frequentavam unidades públicas (municipal, estadual ou federal), enquanto a maioria absoluta – 82,9% – frequentava a administração particular; os dados de 1988 demonstraram uma leve mudança nas proporções das populações: “21,78% de alunos pela administração do Estado, e 78,21% pela administração particular”, segundo Kassir (1998, p. 24).

No próximo capítulo, trataremos sobre o ensino de português para surdos como forma de inclusão deste na educação, e explicitaremos a metodologia da Comunicação Total cujo objetivo é possibilitar ao deficiente auditivo um melhor

aprendizado da linguagem oral/escrita.

2.1 ENSINO DO PORTUGUÊS PARA SURDOS – COMUNICAÇÃO TOTAL

A história da educação de surdos passa por algumas fases distintas, marcadas por tentativas bem sucedidas e também frustrantes, pois para se implantar um determinado projeto de ensino, tem-se como embasamento ideias e concepções, que podem demonstrar-se na prática, que não foram muito adequadas e têm que ser repensadas. Apresentamos a seguir, três fases e suas características:

A primeira fase é constituída pelo oralismo, uma abordagem educacional, que ainda continua sendo vislumbrada em muitos recintos escolares do mundo. O oralismo tem como objetivo precípua que o surdo assimile a linguagem oral. Neste sentido, o espaço escolar acaba se transformando em um grande laboratório de fonética articulatória, no qual são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit (surdez) e, assim, assemelhe-se a um membro da comunidade ouvinte. Em uma palavra, a meta principal do oralismo é tornar o surdo um "falante" proficiente da língua oral, ou seja, eliminar a diferença que separa ouvintes de não ouvintes. (LIMA, 2006, p. 2)

Durante a primeira fase, a teoria que deu base ao trabalho junto aos surdos, foi o oralismo, ou seja, objetivava-se tornar o surdo um falante da língua oral e para isso, centrou-se o trabalho nos especialistas da fala, para desenvolver habilidades fonéticas no indivíduo surdo.

(...) o Oralismo considera o sujeito Surdo como portador de uma patologia que interfere na aquisição "normal" da linguagem. Sendo assim, a filosofia oralista tem como fundamento integrar a criança Surda no mundo ouvinte, por meio do desenvolvimento da língua oral. Com a utilização de próteses e a estimulação auditiva, a criança Surda poderia desenvolver seu potencial para a fala e a leitura labial, minimizando sua condição de deficiente e integrando-se à comunidade ouvinte.

De acordo com essa filosofia, seria possível transformar o complexo processo de construção de linguagem em uma simples associação de palavras/significados com os movimentos da boca, como se a linguagem pudesse ser algo transmitido, desconsiderando todo o processo de construção de significação. Essa concepção trouxe graves consequências para a situação de ensino-aprendizagem, a constituição da identidade dos

sujeitos Surdos e as situações escolares, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Segundo Vygotsky (1987:6), *"uma palavra sem significado é um som vazio, não faz mais parte da fala humana"*. A simples reprodução oral não se torna uma ferramenta psicológica para essas crianças, já que não é um instrumento de pensamento. (MOURA, 2008, p. 7)

A segunda fase citada por Lima (2006) introduz o conceito de comunicação total, na qual a abordagem educacional admite o uso de sinais, pois admite-se que eles podem propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda. Nesse contexto, os sinais eram utilizados como ponte para a aquisição da língua oral, pois eram utilizados pelos profissionais que atuam com surdos, na escola, dentro da estrutura do português.

Embora as teorias que embasaram o trabalho durante as duas fases citadas estejam, oficialmente ultrapassadas, Lima (2006) reconhece que no contexto das escolas contemporâneas, muitos profissionais ainda fazem uso das teorias da educação oralista e da comunicação total, que continuam presentes e atuantes.

Já a terceira fase, que estamos vivenciando nesses últimos anos, e que ainda se encontra em construção, convencionou-se denominar de educação bilíngue, cuja proposta de ensino é a de tornar duas línguas acessíveis ao surdo no espaço escolar, ou seja, a língua de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa tanto oral quanto escrita. (LIMA, 2006)

Nadal (2010) aponta que um dos maiores erros que se comete com crianças surdas é tentar "oralizar" a criança surda, mesmo aquelas que possuam resquícios de audição, pois o ideal é que elas dominem LIBRAS para só depois a segunda língua – a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. A tentativa de oralizar a criança é altamente prejudicial para o desenvolvimento intelectual e prejudica igualmente a Língua Portuguesa falada e a LIBRAS.

Em nossa sociedade, altamente tecnologizada, o mercado de trabalho exige, normalmente, o conhecimento na utilização dos programas mais básicos para a utilização do computador (processador de textos, planilha de cálculo, acesso à Internet), nas mais variadas frentes de trabalho, pois os recursos de informática são amplamente utilizados para adentrar um mundo de informações. Portanto, a disponibilização de *software* educacional para alunos surdos pode proporcionar um melhor desenvolvimento da linguagem oral e escrita, e pode-se pensar a

possibilidade de se explorar essas tecnologias também no ensino de outras disciplinas.

No próximo capítulo, falaremos sobre o letramento é uma porta aberta para a cidadania, nesse sentido cabe ressaltar que segundo Behares (*apud* MOURA, 2008), em 1999, 90% das crianças surdas que nasciam no seio de uma família ouvinte, sofriam discriminações e muitas vezes eram retiradas do convívio social, pois os pais entediam que a ausência da fala impedia a socialização desse ser.

2.2 O LETRAMENTO É UMA PORTA ABERTA PARA A CIDADANIA

Segundo Behares (*apud* MOURA, 2008), em 1999, 90% das crianças surdas eram nascidas no seio de uma família ouvinte e, por isso fugiam aos padrões da realidade familiar, sendo na maioria das vezes, tratadas com um misto de sentimentos negativos. Convencionou-se enxergar tais crianças como privadas do sentido (a audição) indispensável para os falantes, pois faltava-lhes algo para serem consideradas normais, excluindo-as da normalidade, excluem-nas também da sociedade como um todo.

A identidade das crianças Surdas é construída pela marca de sua diferença, vista como negativa, algo que as torna inferior. A criança Surda, nesta visão que a sociedade lhe impõe, cresce em meio a tentativas de reabilitação, normalização e erradicação de sua diferença e pode desenvolver uma auto-imagem de uma identidade deteriorada. A surdez, por mais que se busque seu apagamento, não tem cura, e as possibilidades de crescimento e desenvolvimento de potencialidades e de escolhas se restringem significativamente.

A forma de construir sua identidade pessoal, entendida como as características particulares que diferenciam as pessoas das demais de acordo com os grupos dos quais fazem parte, interferirá de forma significativa no modo como o Surdo vai agir em sua identidade social. (MOURA, 2008, p. 33)

Tal sentimento de negatividade não ocorre em famílias surdas congênicas, onde os pais, também surdos, são discriminados pela sociedade, mas a criança não

percebe nem se dá conta disso porque pode não ter consciência de que a família é diferente e ao entrar em contato com os ouvintes irá classificá-los como diferentes, mas vejamos um exemplo onde isso ficará mais bem explicitado. “É por não se tratar necessariamente de uma perda, mas de uma diferença, que muitos surdos, especialmente os congênitos, não têm a sensação de perda auditiva”. (SALLES *et al.*, 2004, p. 37)

Padden & Humphries (1999) advogam que os surdos sem o sentimento de perda auditiva são levados a descobrir a surdez. Eles fazem referência a um belíssimo depoimento citado por Perlmutter (1986, *apud* Padden & Humphries, *op. cit.*), descrito por Sam Supalla, surdo, em seu contato com uma amiga de infância ouvinte, que morava num apartamento ao lado do seu. Sam nasceu numa "Família Surda", com muitos irmãos surdos mais velhos que ele e, por isso, demorou a sentir a falta de amigos. Quando seu interesse saiu do mundo familiar, notou, no apartamento ao lado do seu, uma garotinha, cuja idade era mais ou menos a sua. Após algumas tentativas, se tornaram amigos. Ela era legal, mas era esquisita: ele não conseguia conversar com ela como conversava com seus pais e irmãos mais velhos. Ela tinha dificuldade de entender gestos elementares! Depois de tentativas frustradas de se comunicar, ele começou a apontar para o que queria ou, simplesmente, arrastava a amiga para onde ele queria ir. Ele imaginava como deveria ser ruim para a amiga não conseguir se comunicar, mas, uma vez que eles desenvolveram uma forma de interagir, ele estava contente em se acomodar às necessidades peculiares da amiga. Um dia, a mãe da menina aproximou-se e moveu seus lábios e, como mágica, a menina pegou sua casa de boneca e moveu-a para outro lugar. Sam ficou estupefato e foi para sua casa perguntar a sua mãe sobre, exatamente, qual era o tipo de problema da vizinha. Sua mãe lhe explicou que a amiga dele, bem como a mãe dela, eram ouvintes e, por isso, não sabiam sinais. Elas 'falavam', moviam seus lábios para se comunicar com os outros. Sam perguntou se somente a amiga e sua mãe eram assim, e sua mãe lhe explicou que era sua família que era incomum e não a da amiga. As outras pessoas eram como sua amiga e a mãe. Sam não possuía a sensação de perda. Imerso no mundo de sua família, eram os vizinhos que tinham uma perda, uma desabilidade de comunicação. (SALLES *et al.*, 2004, p. 37)

Um argumento que se apresenta bastante consistente é o de que ambos – ouvintes e surdos – têm, sob determinado aspeto, as suas restrições. É preciso, portanto, quebrar o paradigma da deficiência como restritiva e impossibilitadora. (SALLES *et al.*, 2004)

Por exemplo, enquanto um surdo não conversa no escuro, o ouvinte não conversa debaixo d'água; em local barulhento, o ouvinte não consegue se comunicar, a menos que grite e, nesse caso, o surdo se comunica sem problemas. Além disso, o ouvinte não consegue comer e falar ao mesmo tempo, educadamente, e sem engasgar, enquanto o surdo não sofre essa restrição.

Nesse sentido, Pimenta (2001: 24), ator surdo brasileiro, declara que "a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas

possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente'. Se consideramos que os surdos não são 'ouvintes com defeito"', mas pessoas diferentes, estaremos aptos a entender que a diferença física entre pessoas surdas e pessoas ouvintes gera uma visão não-limitada, não-determinística de uma pessoa ou de outra, mas uma visão diferente de mundo, um 'jeito Ouvinte de ser' e um 'jeito Surdo de ser', que nos permite falar em uma cultura da visão e outra da audição. (SALLES *et al.*, 2004, p. 37-38)

Podemos aqui fazer referência a Rubem Alves (1981) *in* Filosofia da Ciência, quando, de forma até cômica, trata do paradigma da especialização. Tradicionalmente, tem-se a figura do especialista (médico, advogado, juiz), marcadamente, o cientista em seu avental branco, em meio a muitos produtos químicos do seu laboratório, altamente equipado, como alguém sobredotado. O autor leva-nos a refletir que a especialização nada mais é que o senso comum hipertrofiado, porque a especialização leva a conhecer muito, de pouco, ou seja, o especialista em nefrologia conhece muito dos rins ou ainda de uma patologia específica do rim, e conhece pouco das outras especialidades, porque fazem parte da medicina e pode deixar a desejar em estética dos alimentos ou valor cultural de uma refeição. A parte cômica é quando ele pede que o leitor imagine um animal pequeno, mas com alguma parte dele hipertrofiada, o que vai gerar uma figura esdrúxula talvez; concluindo que o senso comum seria o animal e a parte hipertrofiada seria a especialização. Somos todos dotados de capacidades em potencial, o especialista é que desenvolve “em demasia” uma dessas capacidades. “A especialização nada mais é que o senso comum hipertrofiado”, e vai além:

A ciência não é um órgão novo de conhecimento. Ela é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isso pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos. (ALVES, 2005, p. 12)

Os estereótipos nos conduzem, por vezes, a inverdades, e pensar que a pessoa deficiente é incapaz, porque diferente, é negar que ela possa superar qualquer limitação, desenvolvendo outras, adaptando-se às situações de forma a viver plenamente. Este processo de superação deu-se, exatamente, com a LIBRAS, ou melhor, com a linguagem de sinais, antes mesmo da LIBRAS ser oficializada em 2002. (SKLIAR *apud* MARTINS, 2004).

A surdez, por si só, não provoca o isolamento do indivíduo culturalmente, pois o indivíduo continua inserido na sociedade, só que acaba por criar comunidades à parte. “Pela constituição própria do discurso”, evidencia-se, destarte, uma heterogeneidade no processo de identificação constituinte das identidades surdas que é algo da ordem dos processos inconscientes em andamento e não algo inato, mas sim marcado pela fragmentação (HALL apud MARTINS, 2004, p. 12)

Para gerar uma reflexão a respeito do bilinguismo, vamos recorrer às considerações que Martins (2004) faz acerca dessa questão, como resultado de suas pesquisas a nível conceitual e prático. O autor parte da seguinte hipótese:

(...) não há como negligenciar que a constituição linguístico-identitária de alunos surdos filhos de pais ouvintes, expostos a um contexto de língua de sinais, se dá no entremeio de duas línguas de naturezas diversas que os situa entre o desejo da língua de seus pais e a realidade da comunicação gestual com seus pares. (MARTINS, 2004, p. 104)

O autor defende que a heterogeneidade constitutiva deva nortear os estudos relacionados ao ensino/aprendizagem dos alunos surdos, pois a educação de alunos surdos situa-se em um terreno minado de dúvidas, porque não se pode assumir uma categorização homogênea dos surdos com valores absolutos, nem para o gestualismo nem para o oralismo. Propõe, então, uma análise a partir de certos questionamentos como:

- Existem critérios antropológicos que nos autorizem a propalar a existência de uma cultura surda?
- Negar a deficiência ou limitação (ou qualquer outro termo mais ameno que se queira empregar) do surdo não equivaleria a negar também a sua diferença, levando-se em consideração que é a deficiência auditiva que estabelece a sua diferenciação?
- Se se levar em conta que as línguas de sinais têm como pressuposto a surdez, e a possível identificação com um padrão gestual de comunicação, poderiam elas ser abordadas meramente pelo prisma da diferença linguística?
- Não seria mais coerente considerá-las a partir de uma adaptação a uma condição adversa? E, como tal, uma língua que, ao invés de evoluir com o tempo, tenderia a desaparecer, considerando-se os avanços na área médica voltados à erradicação e cura da surdez? Ou, seria conveniente, abrir-se espaço para a defesa da surdez? (MARTINS, 2004, p. 105)

Segundo SALLES et al. (2004), o ensino da língua é necessário, pois o letramento pode possibilitar o amplo acesso do cidadão às diferentes instâncias

sociais, à produção e ao usufruto dos bens culturais e artísticos, com vistas ao desenvolvimento pleno da pessoa e à sua realização pessoal. A pessoa despida de conhecimentos, de formação terá mais dificuldade para adentrar o mercado de trabalho que tornou-se exigente com relação ao nível de ensino e de qualificação profissional.

A situação da comunidade surda nesse cenário é particularmente interessante, em termos linguísticos, pela perspectiva do bilinguismo, e culturais, tanto no plano da cidadania brasileira, com o sentimento de nacionalidade e o respaldo institucional, quanto na condição que identifica seus membros como detentores de uma cultura própria, a cultura surda. (SALLES *et al.*, 2004, p. 24)

Bisol; Simioni; Sperb (2008) após um levantamento da produção bibliográfica sobre a surdez no Brasil, concluíram que na educação dos surdos, a consequência da perspectiva socioantropológica, em detrimento do oralismo defende o bilinguismo, que nasceu na Suécia no início dos anos 80, quando foi adotado por ocasião de uma política nacional. Na ocasião, todas as crianças surdas passaram a utilizar a Língua Sueca de Sinais como primeira língua, com a peculiaridade de terem professores surdos, passando a língua sueca para segunda língua, com leitura e escrita. Já no Brasil, a introdução do bilinguismo deu-se no início da década de 90, quando a comunidade surda lutou pela valorização de seus direitos, cultura e comunidade. Como já foi citado, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) teve seu reconhecimento, em 2002, como língua oficial no país.

Ensinar uma língua escrita para quem desconhece a oralidade é um desafio para todos os professores com alunos surdos em suas turmas. As principais dificuldades não decorrem da surdez em si, mas da falta de conhecimento da Língua Portuguesa falada. Hoje, boa parte desses estudantes comunica-se com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma língua visual-espacial, que possui estrutura própria. (NADAL, 2010, p. 3)

Segundo Moura (2008), a modalidade do ensino bilíngue ganha espaços pelo fracasso contínuo dos surdos ao enfrentarem os bancos escolares e também na vida social e cultural, e, por outro lado, com o aumento das pesquisas sobre a Língua de Sinais. O crescimento do bilinguismo foi alimentado mundialmente pelo movimento do multiculturalismo, quando as minorias reforçaram sua luta pelo direito à sua cultura, opondo-se à subserviência a qual eram submetidas. Os surdos já

usavam clandestinamente a Língua de Sinais fora das cercas da escola, língua essa que os EUA reconheceram em 1960, com os trabalhos de Stokoe, incluindo o primeiro dicionário de Língua Americana de Sinais (ASL).

Lacerda (2008) afirma que o sistema de ensino em geral e, da Língua Portuguesa, especificamente ainda é deficitário, mas a realidade é mascarada, pois com o passar do tempo, em ambiente escolar, a criança demonstra estar bem, integrada, mais disciplinada e nesse momento há um relaxamento por parte de todos os envolvidos, a começar da escola e segue até o educando surdo:

a) *a escola* não se preocupa mais com a questão, porque se preocupar significaria buscar outras ajudas profissionais (intérprete, educador surdo, professor de apoio etc.), e a escola pública brasileira, em geral, não conta nem com a equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes; b) *os professores*, que percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que devem fazer, por falta de conhecimento e preparo; c) *os alunos ouvintes*, que acolhem, como podem, a criança surda sem saber bem como se relacionar com ela; d) *o aluno surdo*, que, apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz; e) *a família*, que sem ter outros recursos precisa achar que seu filho está bem naquela escola. (LACERDA, 2008, p. 177)

O resultado final do processo, normalmente é desastroso e frustrante, pois a criança avança durante infíndos anos de escolarização passivamente e ao receber o certificado escolar estará totalmente despreparada, pois seu potencial não foi explorado convenientemente e ela ficou com o conhecimento por desabrochar, mas não passou disso. Na maior parte das vezes, quando conclui a oitava série com padrões de conhecimento da língua portuguesa e da matemática comparáveis ao da terceira série, apresentando, portanto uma defasagem de 5 anos.

Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos. A presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspetos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno, que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais, ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados. Todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes. (LACERDA, 2008, p. 176)

Enquanto no Brasil, as escolas de surdos, no geral conseguem resultados

irrisórios, elas representam um importante espaço surdo, de aprendizagem da língua de sinais, para a realização de pesquisas, para a busca de qualidade e inovações nas práticas educativas relativas à surdez. No entanto, as escolas da França continuam a seguir a teoria oralista, representando a segunda opção para os surdos, pois são mais voltadas ao ensino profissionalizante. (STUMPF, 2006)

No próximo capítulo, trataremos sobre a Escola Inclusiva Auxilia na Promoção da Justiça, Maria Teresa Égler Mantoan é uma educadora defensora da escola inclusiva onde professores e alunos aprendem uma lição original que é a de respeitar as diferenças, pois esse é um passo decisivo para a construção de uma sociedade mais justa.

3 A ESCOLA INCLUSIVA AUXILIA NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA

Maria Teresa Égler Mantoan é uma educadora defensora da escola inclusiva onde professores e alunos aprendem uma lição original que é a de respeitar as diferenças, pois esse é um passo decisivo para a construção de uma sociedade mais justa. A educadora critica as chamadas escolas especiais. Segundo Cavalcante (2005), a educadora define inclusão como a nossa capacidade para entender e reconhecer o outro, pois só assim teremos o privilégio de conviver e partilhar com pessoas diferentes de nós.

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (CAVALCANTE, 2005, p.1)

A inclusão possibilita que os que sofrem discriminação pela deficiência, ou pela classe social ou pela cor ocupem o seu espaço na sociedade, que têm por direito. O enfrentamento a que são submetidos no ambiente escolar, auxilia-os a alcançar a independência, pois do contrário não desfrutarão da cidadania por completo. O seu espaço no mundo deve reconhecer que o outro também tem o espaço dele e como tal deve ser valorizado pelo que é e pelo que pode vir a ser. Com certeza o ganho principal é a garantia do acesso à educação como um direito que não pode ser negado. (CAVALCANTE, 2005)

A educadora entende que um professor sem capacitação específica na área de educação pode ensinar alunos com deficiência, pois o papel do professor é ser

regente de classe, auxiliado pela equipe de atendimento especializado.

Não pode haver confusão. Uma criança surda, por exemplo, aprende com o especialista LIBRAS (língua brasileira de sinais) e leitura labial. Para ser alfabetizada em língua portuguesa para surdos, conhecida como L2, a criança é atendida por um professor de língua portuguesa capacitado para isso. A função do regente é trabalhar os conteúdos, mas as parcerias entre os profissionais são muito produtivas. Se na turma há uma criança surda e o professor regente vai dar uma aula sobre o Egito, o especialista mostra à criança com antecedência fotos, gravuras e vídeos sobre o assunto. O professor de L2 dá o significado de novos vocábulos, como pirâmide e faraó. Na hora da aula, o material de apoio visual, textos e leitura labial facilitam a compreensão do conteúdo. (CAVALCANTE, 2005, p. 1)

Nessa mesma linha de pensamento, o professor de uma criança surda não precisa saber libras, porque ela tem que dominar a língua portuguesa escrita. “Ter noções de LIBRAS facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula. No caso de ter um cego na turma, o professor não precisa dominar o braile, porque quem escreve é o aluno”. (CAVALCANTE, 2005, p. 1) O professor poderá aprender se entender que precisa dela para corrigir textos, no entanto, ele sempre terá como socorrer-se com o especialista.

É importante lembrar que, mesmo que não alcancem os mesmos resultados obtidos pelos alunos ouvintes, os estudantes com deficiência auditiva precisam participar de todas as aulas. Se o aluno surdo ainda não for capaz de escrever um texto, faça com que ele contribua para as atividades escrevendo listas ou frases sobre o tema abordado. Produções coletivas ou em pequenos grupos também ajudam o aluno a se expressar melhor pela escrita. O importante é que ele sempre conte com o apoio visual da escrita. O professor deve registrar todas as atividades e utilizar recursos diferenciados - como letras móveis ou cores diferentes para designar elementos distintos de uma frase, por exemplo. Fazer com que o aluno surdo sente-se nas carteiras da frente é outra medida essencial, assim como atuar em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). (NADAL, 2010, p. 3)

Nadal (2010) argumenta que as histórias contadas para o aluno com deficiência auditiva, devem vir acompanhada de recursos visuais, pois ele deverá observar detalhes da escrita e da ilustração; as palavras grafadas devem associar-se ao seu significado interpretado em LIBRAS; é preciso elaborar atividades de escrita de listas e organizar coleções com a turma. É importante usar crachás em sala e expor desenhos relacionados a palavras, pois a memória visual para as crianças é importante, mas para a que porta uma deficiência auditiva é mesmo

essencial. (NADAL, 2010)

É preciso instigar o aluno para que compreenda a língua como prática social. A diversificação dos materiais escritos, portanto, é essencial para que ele amplie seu conhecimento linguístico e, produzindo textos coerentes em Língua Portuguesa até o final do 5º ano é uma meta ideal.

No próximo capítulo, trataremos sobre uma Experiência de Política Pública no Ensino de Surdos, em 2006, os dados do Censo geográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstraram que havia, no Estado de Santa Catarina, 178 mil surdos, mas menos de 1% desta população, 1.680 estavam sendo atendidos ao frequentar escolas regulares com apoio das salas de recurso. Além disso, constatou-se que os métodos de ensino dos surdos eram deficitários e precisava de mudanças urgentes.

3.1 UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA PÚBLICA NO ENSINO DE SURDOS

Em 2006, os dados do Censo geográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstraram que havia, no Estado de Santa Catarina, 178 mil surdos, mas menos de 1% desta população, 1.680 estavam sendo atendidos ao frequentar escolas regulares com apoio das salas de recurso. A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) constatou, inclusive, que os métodos de ensino dos surdos eram deficitários e precisava de mudanças urgentes.

Nas propostas de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino no estado, observou-se a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas, que se estabelecem no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do *ser surdo*. Isso é verificado observando-se os dados referentes ao fracasso escolar e à evasão dos alunos surdos das escolas públicas. (QUADROS, 2006, p. 3)

Mediante esse quadro caótico, a FCEE estabeleceu parcerias com a Secretaria de Educação e Inovação de Santa Catarina – SEI, e com a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina para elaborar uma proposta de política pública para a educação de surdos no sentido de tornar a escola um espaço de

acesso aberto e permanente destes estudantes. No centro de toda a proposta estava a LIBRAS, entendendo que seria ela a facilitadora da comunicação entre os falantes e os surdos, entre os próprios colegas surdos.

Os pontos fundamentais do documento foram norteados pela questão da LIBRAS e pela importância da convivência com os pares surdos no contexto da educação regular. A língua de sinais é a língua utilizada pelos grupos sociais surdos e, dessa forma, foi priorizado o contato entre eles (Quadros, 2003; Miranda, 2001; Perlin, 2000; Wrigley, 1996). Ao mesmo tempo, buscou-se atender os princípios da educação inclusiva, garantindo ao aluno surdo o seu acesso e sua permanência na escola pública". (QUADROS, 2006, p. 3)

Assim, ficou estabelecido que a nova política proposta legitimaria a língua de sinais, tendo o ensino do português como segunda língua, dessa forma, a política linguística reconheceu, de fato, as duas línguas como parte integrante da formação do ser surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. O fato mais marcante é que a LIBRAS ficou como língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua.

Nesse sentido, a política linguística é aditiva, ou seja, entende-se que saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural (no sentido de Cummins, 2003). Também foram analisados os estudos sobre a inserção do intérprete de língua de sinais na vida escolar do aluno surdo, os quais indicam uma série de problemas na interferência da relação entre professor e aluno por intermédio da presença deste profissional. (LACERDA *apud* QUADROS, 2006, p. 5)

A equipe de trabalho compilou um documento no qual expunha suas considerações acerca do projeto, que demandaria profissionais especializados – intérpretes – com cargo e funções bem definidas no ambiente escolar para manter a comunicação em “bom tom” entre todos.

Diante desse contexto apresentado, a FCEE e a SEI se propuseram a intervir na educação por meio da capacitação dos profissionais, que é também uma das providências técnicas/administrativas previstas nas políticas de educação de surdos. No entanto, esbarra-se em vários problemas de diferentes instâncias e ordens. Faltam professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de língua de sinais qualificados em número suficiente para atender às demandas das sete cidades em que foi implementada a proposta. A capacitação continuada se dá de forma

pontual, com cursos de curta duração que são insuficientes para acelerar o processo que necessariamente é longo. Línguas não se aprendem em cursos de curta duração, mas em anos de trabalho e contato com a segunda língua. A língua de sinais é, de fato, a segunda língua para esses professores e intérpretes e as consequências deste processo – satisfatórias ou não, de contato com a língua aprendida artificialmente – encontram-se refletidas diretamente no desenvolvimento dos alunos surdos na escola (QUADROS, 2006, p. 6).

Outra providência que a equipe de trabalhos previu para o Estado de Santa Catarina foi a contratação de professores surdos, de intérpretes de línguas de sinais e de professores bilíngues, o que gerou um obstáculo à continuidade do projeto, pois o Governo não tinha previsto contratações de profissionais dessas características.

Para não onerar o Estado e, ao mesmo tempo, dar continuidade ao projeto, FCEE e a SEI propuseram a formação dos próprios professores da rede para tornarem-se professores bilíngues e intérpretes de língua de sinais. Com relação ao professor surdo, constatou-se que tratava-se de uma “ave rara”, pois quase não havia profissionais devidamente qualificados, o que é um fato relevante porque a própria estrutura até então o cerceava.

Santos & Marques (2001) apresentam grande preocupação quanto ao cumprimento do processo de inclusão das pessoas AANEE – Alunos que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais conforme as determinações da Declaração de Salamanca de 1994 que “advoga a colocação, no ensino regular, de crianças com necessidades educativas especiais”, porque as maiorias das faculdades brasileiras, em 2001, ainda não contemplavam a formação específica voltada à Educação Especial dos futuros profissionais.

No entanto, a experiência demonstrou que vários professores que passaram a atuar como professor-intérprete não dominavam a LIBRAS e isto gerou várias distorções na comunicação com os surdos, pois foram detectados vários problemas nessa situação. Na verdade, o intérprete educacional – profissional intérprete de língua de sinais na educação – deverá possuir um perfil para intermediar todos os tipos de relações no ambiente escolar: entre professores e os alunos, entre os colegas surdos e ouvintes, mas há certa dificuldade em definir as competências e responsabilidades destes profissionais. (QUADROS, 2006, p. 6).

Na caminhada que já foi realizada no campo da educação de surdos, ainda

se faz muitas críticas; há evasão, há repetência, há defasagem idade/seriação, muitas delas ligada à história de fracasso escolar dos alunos surdos, apesar de um longo tempo na escola. Notamos, portanto, que as dificuldades continuam nesta área de atuação dos profissionais especializados, pois as crianças continuam com dificuldades semelhantes às do início do programa de ensino dos alunos deficientes auditivos. Também são comuns as reclamações a nível de convivência com dois mundos (ouvinte e surdo), quanto à identidade do surdo. (LIMA, 2006)

Uma experiência de sucesso na inclusão de uma aluna surda em uma sala de ouvintes é narrada por Nadal (2010):

Ao receber uma aluna surda no 1º ano, a professora Grazielle Kathleen Tavares Santana de Albuquerque, da EMEF Professora Dulce Bento Nascimento, no distrito de Barão Geraldo, em Campinas, a 83 quilômetros de São Paulo, colocou em prática os conhecimentos do curso de Libras que fez. Por tratar-se de uma classe de alfabetização, Grazielle decidiu ensinar Língua Portuguesa escrita e Libras para toda a turma. "Eu percebi que as crianças queriam encontrar formas de se comunicar com a colega que não ouvia", conta. Para tanto, ela organizou jogos em Língua Portuguesa escrita, língua de sinais e imagens; fixou cartazes relacionando palavras, imagens e sinais; utilizou o dicionário trilingue e leu histórias para as crianças interpretando-as em Libras. Aos poucos, as leituras passaram a ser interpretadas na língua de sinais pelos próprios colegas ouvintes. O trabalho com a aluna do 1º ano - que continuou ao longo do 2º ano - fez com que Grazielle conseguisse incluir a escola em um projeto da Prefeitura de Campinas. Para atender a demanda por intérpretes, a Secretaria de Educação criou as Escolas Pólo, localizadas em pontos estratégicos do município para incluir alunos com deficiência auditiva. Essas escolas contam com intérpretes para as aulas nas turmas regulares; um instrutor surdo, que ensina Libras aos que ainda não a dominam; e uma sala bilíngue - hoje, sob responsabilidade da professora Grazielle - que oferece atendimento especializado aos alunos com deficiência auditiva na disciplina de Língua Portuguesa. (NADAL, 2010, p. 3)

O aluno para ingressar no Ensino Médio precisará ter capacidade de refletir sobre os principais aspectos da Língua Portuguesa, mas há que se respeitar as limitações, mas sabendo que há certas discrepâncias cronológicas entre a aprendizagem da pessoa com deficiência auditiva e a dos alunos ouvintes. O aluno desenvolverá melhor quando participar das situações de sistematização de conteúdos; quando souber o que será feito; amplie o tempo de realização das atividades e é essencial que o professor de cada disciplina trabalhe em consonância com o profissional da sala de recursos, responsável pelo AEE – Atendimento Educacional Especializado. Mas vamos à experiência:

Os cerca de 900 alunos da Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição, em São José, região metropolitana de Florianópolis, convivem perfeitamente com os 45 colegas com deficiência auditiva. A escola tem oito intérpretes de LIBRAS que acompanham as aulas em todas as turmas regulares, além de uma instrutora surda, que ensina LIBRAS aos alunos com deficiência auditiva que ainda não a dominam. Os estudantes surdos também praticam a leitura no Atendimento Educacional Especializado, no contraturno. Tudo isso é possível graças ao apoio da Secretaria Estadual de Educação, por meio da Fundação Catarinense de Educação Especial.

O professor João Batista de Souza explora elementos visuais para ensinar Língua Portuguesa escrita aos alunos. Para trabalhar os verbos, ele elaborou tabelas com letras grandes, fixadas nas paredes da sala com as conjugações. O professor também criou ícones que indicam os diferentes tempos verbais. Para ensinar conteúdos como o vocativo, por exemplo, João mostrou diferentes modelos de correspondências aos alunos, destacou elementos importantes nas cartas e pediu para que os estudantes produzissem as próprias mensagens.

Para ensinar os numerais ele tirou cópias de folhas de talão de cheque e de notas fiscais para que fossem preenchidas pela turma. "Procuro trabalhar textos que estejam de acordo com o cotidiano dos alunos. Conteúdos que são trabalhados na 5ª série com os ouvintes precisam ser reforçados anualmente com os surdos. Cada texto é lido duas ou três vezes durante as aulas. Eles costumam confundir gêneros, trocam sinais de pontuação, cometem erros de concordância e apresentam vocabulário restrito. Mas conseguimos trabalhar esses pontos para que todos avancem", conta o professor, que também domina a LIBRAS. (NADAL, 2010, p. 8)

No capítulo seguinte, trataremos do desenvolvimento do ensino de LIBRAS com o envolvimento da sociedade na luta pela inclusão de pessoas deficientes em geral e dos surdos, em particular.

4 MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICOS EM DEFESA DA LIBRAS

A partir do início da década de 90, começaram a se organizar movimentos sociais alavancados pelos surdos que empenharam-se em reivindicar como uma de suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais. Dentre as várias estratégias adotadas para disseminar a utilização da LIBRAS, podemos destacar projetos de lei que foram encaminhados a diferentes instâncias governamentais, e paralelamente, o desenvolvimento da formação de instrutores de língua de sinais pelos vários estados brasileiros.

Instaurou-se em várias unidades da Federação a discussão sobre a 'língua de sinais dos surdos', determinando o reconhecimento, por meio da legislação, dessa língua como meio de comunicação legítimo dos surdos. Esse movimento foi bastante eficiente, pois gerou uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira, culminando na lei federal 10.436, 24/04/2002, que a reconhece no país. O impacto dessa legitimação, a sua repercussão e significado fundam um processo de desestabilização na educação em relação aos surdos no Brasil. (QUADROS, 2006, p. 2)

A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, mostrou que o Governo Federal estava empenhando-se em atender aos pedidos persistentes dos surdos, dos seus familiares e de outras pessoas empenhadas na causa. Assim, com uma lei que assistia os direitos dos surdos para frequentarem o ensino público, as portas do ensino foram abertas para os surdos, o que consistiu em um grande passo para o encontro com o seu estado de cidadão, cômico e praticante dos seus direitos.

As políticas públicas para a educação de surdos estão voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas

regulares de ensino. Entende-se "dentro da rede regular de ensino" que o aluno surdo deverá ter condições de acesso à escola da esquina do seu bairro. No entanto, ao mesmo tempo, com a legislação vigente garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais, esse "dentro da rede regular na escola da esquina de seu bairro" passa a ser um problema. Imaginem ter aulas em uma língua que não é a língua falada na escola, em qualquer instituição onde haja, pelo menos, um surdo matriculado. Os próprios articuladores que encabeçam as políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas. (QUADROS, 2006, p. 3)

No próximo capítulo, trataremos da importância de se conscientizar a família e os cuidadores sobre as dificuldades e potencialidades dos deficientes no âmbito da audição. Essas pessoas, quando bem acompanhadas por profissionais da educação especial, da saúde em conjunto com os familiares, podem desenvolver muitas habilidades e competências que as auxiliarão no seu desenvolvimento pessoal como estudantes e como profissionais.

5 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA ESCOLA

Durante a gravidez e mesmo ao planejar a concepção de uma criança, a família se enche de grandes expectativas para gerar um filho sadio, de conduta irrepreensível, bem comportado e bom estudante. No entanto, todas essas expectativas são frustradas quando a criança nasce deficiente. Krynski (*apud* SERRA, 2010) classifica as reações das famílias que concebem uma criança com autismo de acordo com determinadas fases: “a fase do alarme, do estresse, da angústia, da rejeição e da revolta, que costumam ocorrer logo após a notícia”. Há um agravante com relação à posição cronológica desse filho para a família:

(...) se é o primeiro filho, pode alterar o desejo do casal de ter outros e, se segundo, terceiro, passa a ser filho de todos e altera as expectativas de futuro e independência de cada um deles, já que, um dia, se presume que os deficientes com irmãos serão cuidados por estes. Além disso, se a criança é o ‘temporão’, os pais não possuem, segundo esse autor, as condições de luta que lhes são exigidas. (SERRA, 2010, p. 44)

Serra (2010) afirma que o luto é de todos os membros da família que, inclusive, passam a ser conhecidos com a centralização na criança deficiente, porque as pessoas passam a tratá-los como “irmão do surdo”; “mãe do autista”; “pai do *down*”; “os pais do aluno com paralisia cerebral”, perdendo todos a própria identidade. O que na verdade é a manifestação expressa do preconceito de uma sociedade que discrimina as pessoas deficientes. A família também demora a assimilar “o golpe” e cada membro reage de maneira diferente à situação:

É interessante que, qualquer que seja o nível sócio-econômico da família, há sempre a busca de cura milagrosa e a crença em práticas de seriedade duvidosa. Da notícia à aceitação da realidade, o caminho é longo e tortuoso e nem todos os pais conseguem superar o momento do luto do filho saudável. Segundo Buscaglia (1993), os sentimentos mais comuns encontrados nos pais são culpa, vergonha, medo, incerteza e depressão. (SERRA, 2010, p. 44)

Quanto à importância e à complexidade, Kafrouni & Pan (2001) afirmam que

a inclusão é mais do que uma simples colocação de pessoas “diferentes” em lugares onde costumavam não estar; é mais do que colocá-las em classes regulares. A inclusão é uma revolução de paradigmas, porque de outra forma ela não faz sentido e complementa:

Significa não mais conceber as deficiências como imutáveis ou incapacitantes. Significa, ademais, rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar a todos, sem discriminação. Logicamente, isso exige uma reviravolta estrutural na sociedade, como um todo. (KAFROUNI; PAN, 2001, p. 3)

Quanto à influência da família no desenvolvimento da criança há várias correntes teóricas, normalmente, discordantes. Fiamenghi Jr. & Messa (2007) defendem que o estilo parental gera efeitos distintos sobre as crianças porque há uma inter-ligação com o temperamento de cada criança: a teoria “*nonshared effects*” (estudo de efeitos não compartilhados do desenvolvimento) que tem angariado muitos adeptos, demonstra que as posturas dos genitores tendem a “tornar as crianças mais diferentes do que iguais, numa mesma família”, comprovando que o ambiente influencia no desenvolvimento das crianças, apesar de cada uma apresentar suas peculiaridades.

É preciso instigar o aluno para que ele compreenda a língua como prática social. A diversificação dos materiais escritos, portanto, é essencial para que ele amplie seu conhecimento linguístico e, produzindo textos coerentes em Língua Portuguesa até o final do 5º ano é uma meta ideal.

Araújo (2009), apoiada na perspectiva histórico-cultural, demonstrou que as crianças que ouvem histórias em grupo, partem da experiência com a narrativa oral literária para organizar seu discurso e são capazes de reproduzir as histórias contadas, acrescentando-lhes detalhes e características próprias. O desenvolvimento da criança e as origens de seu pensamento ocorrem num ambiente de interação com professores e outras crianças, ou seja, no ambiente mesmo do narrar, que exige a presença de interlocutores para ocorrer; de certa forma, só se pode narrar uma história se houver quem a ouça.

[...] para Vygotsky, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a

criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta. (RABELLO; PASSOS, 2005, p. 2)

Rabello; Passos (2005) argumentam que neste contexto, a família é muito importante, porque pode propiciar ou não as experiências de ouvir histórias desde o nascimento. A criança que vive só, fechada em casa sem ter com quem conversar, atrofia sua capacidade de falar, expressar ideias, porque não exercita a linguagem pela falta de interlocutor. A convivência com adultos que lhe dêem atenção ou com outras crianças com as quais possa se comunicar permite a experiência da fala e de outras formas de comunicação tais como os gestos e olhares; essa convivência é importante para o seu amadurecimento afetivo, pois mesmo os conflitos vivenciados com outras crianças fazem parte do seu desenvolvimento emocional.

5.1 FAMÍLIA E OS PRIMEIROS SINAIS

Segundo Casarin (*apud* FIAMENGGHI JR.; MESSA, 2007, p. 244), quando ocorre, mediante os primeiros sinais, o diagnóstico de Síndrome de Down, a família desencadeia um processo de luto pela expectativa frustrada de conceber um filho perfeito com saúde perfeita. Os projetos elaborados *a posteriori* têm que ceder lugar à nova realidade perante o nascimento de um filho com Síndrome de Down; todos os valores e objetivos da família têm que ser revistos para gerar a aceitação da criança. Quando há qualquer nascimento de um filho, normalmente a família tem que fazer alguns sacrifícios, adiando seus objetivos, mas quando nasce uma criança deficiente, tais objetivos terão que ser postergados por um período bem maior.

Fiamenghi Jr. & Messa (2007) afirmam que “a influência das relações familiares é clara em famílias com filhos deficientes, pois se trata de uma experiência inesperada, de mudança de planos e expectativas dos pais”.

Os pais projetam uma criança em suas mentes e, desde o princípio da gravidez, fantasiam sobre o sexo do bebê, o desempenho na escola, a carreira e a orientação sexual que irão ter. O lugar da criança na família é determinado pelas expectativas que os progenitores têm sobre ela.

(...) a decisão de ter um filho se relaciona diretamente com a realização de desejos dos pais, das suas necessidades e com as gratificações e recompensas que a criança poderá lhes trazer. (FIAMENGHI JR.; MESSA, 2007, p. 239)

Enriquecer o repertório é função do educador na pré-escola, que deve propiciar oportunidades da criança ouvir histórias e recontá-las à sua maneira, sem censuras e às suas fantasias, porque fazem parte do processo de produção da linguagem e do próprio raciocínio.

Vygotsky (*apud* ALMEIDA, 2011) prestou um grande serviço à compreensão da necessidade do apoio social às crianças deficientes e às suas famílias, porque sua experiência de trabalho junto a pessoas vitimadas pela Revolução Russa foi fundamental para a elaboração de suas teorias psicológicas, pois enquanto trabalhou com vítimas dos confrontos bélicos durante a violenta revolução russa, Vygotsky atendeu diversas pessoas com uma diversidade de traumas somáticos e psicológicos. Ao trabalhar com esses pacientes, introduziu paulatinamente a utilização de artefatos como a linguagem Braille e quirologia⁷ para “compensar os prejuízos físicos como a visão e audição. O apoio social torna-se um fator de encorajamento e orientação, compensando as deficiências físicas e psicológicas. Essas compensações permitem ao indivíduo desenvolver suas funções, lendo, comunicando, argumentando”. (ALMEIDA, 2011, p. 5)

Os fenômenos psicológicos são sociais, pois dependem de experiência social e tratamento, absorvendo ainda os artefatos culturais⁸ (“sinais, símbolos, condições linguísticas, industrialização de objetos e instrumentos”), segundo Almeida (2011). Tais fenômenos são caracterizados pelo tratamento social e pelos produtos socialmente produzidos. “Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral”.

Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no

⁷ A Quirologia é o estudo dos dedos, dos montes, das unhas e das linhas das mãos para compreender as características de uma pessoa e as suas tendências naturais.

⁸ Em artefatos culturais encontram-se sinais, símbolos, condições linguísticas, industrialização de objetos e instrumentos. (ALMEIDA, 2011, p. 8)

desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. (RABELLO; PASSOS, 2005, p. 2)

A obra *Psicologia Pedagógica* de Vygotsky (1926) mostra o vanguardismo do autor na abordagem das emoções e sentimentos, mas, infelizmente, é uma obra ainda pouco divulgada nos meios acadêmicos; a obra foi escrita cerca de 70 anos antes da Teoria da Inteligência Emocional ser elaborada:

Não sei por que em nossa sociedade formou-se um critério unilateral sobre a personalidade humana, nem por que todos relacionam dons e talento apenas ao intelecto. Além de ser possível pensar com talento, também se pode sentir talentosamente. O aspeto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade. O amor pode conter tanto talento e inclusive genialidade quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano adota formas excepcionais e grandiosas. (VYGOTSKY *apud* O PRECURSOR, 2009, p. 1)

Vygotsky viu as crianças de maneira peculiar, atribuindo a elas personalidade própria e idiossincrasias e foi pioneiro ao considerar a criança como ela própria, com seus processos e nuances e não um adulto em miniatura”, afirmam Rabello & Passos (2005).

O teórico pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Ele sempre considerou o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão socio histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspetos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo. (VYGOTSKY *apud* RABELLO; PASSOS, 2005, p. 3)

Vygotsky afirma que as características e atitudes individuais da criança estão carregadas de trocas com o coletivo, pois todas as nossas atitudes individuais surgiram da nossa interação com os outros. Principais ideias são:

- Sua obra busca um modelo explicativo do funcionamento psicológico e a constituição do sujeito no processo histórico – cultural.

- Vygotsky afirma que a criança “pensa lembrando”, enquanto o adulto “lembra pensando”.
- Vygotsky teve papel fundamental na introdução da cultura na constituição da psique.
- Para Vygotsky as funções mentais superiores (culturais) são transformações qualitativas das funções mentais elementares (naturais biológicas). (BIOGRAFIA, 2006, p. 4)

As mais profícuas contribuições do autor localizam-se nas teorias do desenvolvimento infantil, de sua aprendizagem em meio social, sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Para Ferreira (1998), a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) reservou um capítulo exclusivo para regulamentar a educação especial, demonstrando que há uma preocupação crescente com uma área que as políticas públicas brasileiras até então haviam relegado a um segundo plano.

O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação – processo que se estendeu ao longo daquela década. (FERREIRA, 1998, p. 7)

O fato do legislador ter se preocupado em reservar um lugar relevante à educação especial na Lei 9.394/96 e regulamentá-la é um bom reflexo para demonstrar a expansão da área proporcionalmente à educação em geral dentro do sistema de ensino nessas últimas duas décadas.

A exigência de educação continuada vem se acentuando desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconhece a diversidade no contexto escolar. A construção de uma sociedade inclusiva é de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. (SILVA; ARANHA, 2005, p. 376)

A Constituição Federal de 1988 contém dispositivos relativos aos deficientes e, quanto à educação, o inciso III do Artigo 208, define “como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino”. (FERREIRA, 1998, p. 7)

Segundo Portilho; Almeida (2008, p. 480), “a escola é um espaço social instituído nas diferenças, onde deveriam ser ensinados conteúdos que viabilizassem respostas às necessidades práticas da vida e onde, principalmente, se buscasse uma formação humana plena”. Assim, a preparação para a vida propõe situações variadas e abrangentes, para isso deve contemplar variadas dimensões, incluindo a ética, a política, a social para permitir o desenvolvimento material e espiritual do indivíduo e da sociedade.

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 5º, *caput*, estabelece entre outros, o direito à vida como princípio constitucional, dessa forma, é parte essencial para alicerçar um Estado Democrático de Direito. O artigo citado *in verbis*:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade privada. (BRASIL, 1988)

Segundo Romminger (2011), o direito à vida é que alicerça todos os outros direitos; ele é primordial, pois sem ele os outros perderiam a razão de ser, pois a vida humana como pressuposto elementar, suporta todos os demais direitos explícitos na Constituição Federal de 1988, direito esse que é tido como limite máximo sem o qual nenhum outro direito tem valor, não tem existência caso ele não esteja assegurado.

A Constituição de 1988, em seu artigo 1º, III, explicita que a dignidade da pessoa humana, tal como o direito à vida, está positivada no sistema jurídico do país como fundamento da República Federativa do Brasil e, dessa forma, fica subentendido que a pessoa é a finalidade do Estado e o Estado só existe para ela. (SILVA, 2010)

O aluno surdo carente, além de sofrer com as desigualdades sociais que o afetam sofre ainda com os preconceitos para com os surdos em geral e com uma escola que está buscando o caminho para ser “eficiente”. Uma má formação de alunos surdos cria um círculo vicioso porque impossibilita a formação de professores e outros profissionais surdos para atuar diretamente com a comunidade de docentes surdos.

As políticas públicas têm que se multiplicar tanto quantitativamente quanto qualitativamente para propiciar uma inclusão de fato dos surdos na sociedade a começar da escola e do domínio da Língua Portuguesa que o colocará potencialmente num mercado de trabalho de quase 250 milhões de falantes do Português, possibilitando-lhes a igualdade de oportunidades.

As famílias, depois que se conscientizam da importância de respeitar os direitos da criança deficiente, exigem que a sociedade faça o mesmo e para isso apelam às instituições e a todas as pessoas que mantenham posturas éticas em relação às pessoas deficientes para cumprir o preceito constitucional.

Ética é um vocábulo que pela sua etimologia, remete-nos ao termo *ethos* que tem dois significados distintos do grego e significa 1- hábito, costume; 2- caráter, índole natural, temperamento, conjunto de disposições físicas e psíquicas de uma pessoa (refere-se às características individuais de cada um e que determinam quais as virtudes e quais os vícios uma pessoa é capaz de praticar. (ALENCASTRO; HEEMANN, 2003)

Enfim, a Ética, pertencente à determinada comunidade política e social, identifica-se como o processo de buscar igualdade e também a justiça a todos os componentes daquele grupo social. Isso caracteriza a comunidade como expressão da humanidade em cada um dos pertencentes; previne a violência e preserva os direitos e condições comuns a todos com acesso aos bens culturais e materiais. Continua o autor, afirmando que é função da ética:

[...] assegurar isonomia e isegoria para todos no usufruto dos bens participáveis (política, poder etc). Nesse sentido, a igualdade e a justiça na comunidade política implica, necessariamente, na liberdade. A Ética possui, então, dois itinerários. Do indivíduo para a comunidade e da comunidade para o indivíduo. Todavia, em qualquer um dos itinerários a realização da Ética no mundo demanda uma moral transgressora, uma política libertária, um humanismo holístico. E não menos importante, uma determinação incondicional em realizá-la. (BARBOSA, 2008, p. 114)

Morais (2008) também reconhece a origem da palavra ética advinda de *ethos*, em grego com o significado de costume, mas também é uma ciência prática empenhada em compreender os atos do homem. "Ela é entendida como a ciência da conduta humana perante o ser e seus semelhantes, envolvendo os estudos de

Ética Profissional (...)" completa o autor.

Assegurar a igualdade é propiciar as condições para que os indivíduos deficientes concorram no mercado de trabalho com chances idênticas aos falantes. Segundo Almeida (2003), para Vygotsky, a palavra é o elemento fundamental da linguagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento social e cognitivo, devido ao seu considerável peso semântico: “designa as coisas, codifica a experiência, denomina as ações e suas relações, descreve situações, reúne elementos em sistemas abrangentes”.

Para Almeida (2003), o cerne das pesquisas e teorias de Vygotsky é “a dimensão social do desenvolvimento humano”, pois é por meio da interação com os outros que o indivíduo se constrói pela mediação da palavra. Quando o indivíduo é deficiente, então a palavra vai ser “dita” pela quiromancia, pelo método *Braille*, pela LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais), pois na escola, essa mediação se produz pela participação do adulto.

Entre outras concepções acerca do processo de desenvolvimento se encontra a questão da formação de conceitos. Esta, por sua vez, remete as relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação cultural, ao processo de internalização e ao papel da escola como transmissora oficial de conhecimentos, diferente dos apreendidos na vida cotidiana. (ALMEIDA, 2003, p. 103)

A aprendizagem é um *continuum* no qual deve-se olhar para o que a criança está aprendendo e não ao que já aprendeu, pois a criança está constantemente se fazendo, se transformando.

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Em nossas práticas pedagógicas, sempre procuramos prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. É um processo de transformação constante na trajetória das crianças. As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que a criança está aprendendo, e não no que já aprendeu. (RABELLO; PASSOS, 2005, p. 2)

A chamada perspectiva sócio-interacionista, sociocultural ou sócio histórica, abordada por L. Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social,

sendo este a alavanca para estes dois processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo". (RABELLO; PASSOS, 2005, p. 2)

Para Vygotsky (1996), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis. (RABELLO; PASSOS, 2005, p. 2)

O desenvolvimento e aprendizagem mantêm entre si uma interação, que dá-se em contexto cultural, com aparato biológico básico, ou seja, de acordo com o desenvolvimento orgânico e cognitivo da criança que interage por meio de mecanismos de aprendizagem participativos com seus interlocutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, pudemos conhecer aspectos da história da implantação da Educação Especial e conseqüente processo de inclusão de pessoas deficientes em classes comuns. Apesar de terem caminhado bastante, as políticas públicas de inclusão necessitam de constantes reavaliações no sentido de disseminar experiências de sucesso para toda a rede como alguns exemplos que apresentamos nesta pesquisa.

A história do ensino de surdos no Brasil, por exemplo, é marcada pelos erros e acertos, com preponderância aos primeiros, pois mesmo o bilinguismo não tem sido implementado nas escolas em todo o seu potencial, porque as escolas não têm recebido os profissionais especializados para a condução do trabalho: faltam professores surdos para o ensino, intérpretes da língua de sinais para intermediar as relações entre ouvintes e surdos (docentes e discentes); têm-se multiplicado iniciativas de implementação do ensino, mas isoladamente, acreditamos que elas perdem a força, porque têm que começar do zero sempre, devido às constantes quebras da dinâmica educacional com a mudança de governo.

O Estado tem que participar mais da realidade escolar em setores onde há deficientes e, nesse sentido, podemos incluir toda a rede de ensino pública que, desde a implantação da escola inclusiva tem recebido crianças deficientes, mas as ações, aquisição de equipamento e contratação de pessoal especializado tem deixado a desejar.

As políticas públicas têm que se multiplicar tanto quantitativamente quanto qualitativamente para propiciar uma inclusão de fato das pessoas deficientes.

Os surdos têm tido a grande oportunidade de seguir sua formação integral

até o ensino superior devido ao auxílio do bilinguismo determinado pela aprendizagem de LIBRAS.

Entendemos ainda, que muito pouco avançou na busca permanente de inclusão das pessoas deficientes na escola normal, a realidade que está posta não mudará se continuarmos sendo reprodutores destas metodologias que pouco tem agregado para uma transformação necessária visando uma inclusão eficaz, pois o que está patente aos olhos em muitos casos é simplesmente aglomeração de alunos em escolas normais.

Destarte, propomos que as experiências de sucesso relatadas neste trabalho e em muitas outras bibliografias existentes devam ser reproduzidas para que a roda não seja reinventada em cada experiência nova. A comunicação total dos surdos, com o domínio da Língua Portuguesa abre um leque de oportunidades de formação acadêmica e possibilidades de engajamento no mercado de trabalho no Brasil e nos outros países de língua lusófona.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha; HEEMANN, Ademar. **Uma Ética Para A Civilização Tecnológica.** Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/.../GT/.../mario_alencastro.pdf>.

ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira e. A formação de conceitos, de uma perspectiva vygotskiana. p. 101-110. **Serviço Social & Realidade** (Faculdade de História, Direto e Serviço Social – UNESP) Franca, SP, Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.redeprofis.com.br/admin/webeditor/uploads/files/construindo_%20espacos_a_historia_e_a_contribuicao_do_servico_social%20.pdf>.

ALMEIDA, Thiago de. **Vygotsky e a teoria sociohistórica.** 2011. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Thiagodealmeida/vygotsky-e-a-teoria-sociohistorica>>.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência:** introdução ao jogo e suas regras. 9. ed. São Paulo, Loyola, 2005. (LIVRO)

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. **A narrativa oral literária na educação infantil:** quem conta um conto aumenta um ponto. Recife: O Autor, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/ceel/ceel-teses-e-dissertacoes.html>>.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Significados do Terceiro Setor:** de uma nova prática política à despolitização da questão social. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/227/194>>.

BARBOSA, Walmir. **Sociedade, Ética e Política.** 2008. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/goiania/cienciashumanas/images/downloads/monografias/monografias_sociedade_etica_politica.pdf>.

BIOGRAFIA de Vygotsky. 2006. Disponível em:
<<http://pt.scribd.com/doc/19612630/biografia-de-Vygotsky>>.

BISOL, Cláudia A.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tânia. Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 392-400. 2008.

BISOL, Cláudia A.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tânia. Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 392-400. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão promove a justiça. **Revista Nova Escola**, Ed. Abril, Edição 182, maio 2005. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>>.

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

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Sept. 1998, p. 7-15. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script...>>.

FIAMENGHI JR, Geraldo A.; MESSA, Alcione A. Pais, Filhos e Deficiência: Estudos Sobre as Relações Familiares. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007, 27 (2), 236-245. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n2/v27n2a06.pdf>>.

GRECO, Patrick Danza. **A Lei de Responsabilidade Fiscal e o Cadafalso Neoliberal.** 2005. Disponível em:
<http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=263>.

KAFROUNI, Roberta; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação

dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. **Interação**, Curitiba, 2001, 5, p. 31-46. Disponível em: <<http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/download/3316/2660>>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. p. 16-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A Inclusão na Escola. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>.

LIMA, Maria do Socorro Correia. Algumas considerações sobre o ensino de Português para surdos na escola inclusiva. Revista Letra Magna. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa**, Linguística e Literatura - Ano 03- n.05 -2º Semestre de 2006. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/escolainclusiva.pdf>>.

MARTINS, André Luís Batista. **Identidades surdas no processo de identificação linguística**: o entremeio de duas línguas. Uberlândia: UFU, 2004. 167p. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/...01/visit.php?cid=26...>>.

MONTAÑO Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Livro)

MORAIS, Walter Coelho de (Coord). Ética Profissional do Contador no Mundo Globalizado. **Revista Ciências Contábeis**. Número 5. Maio/2008. Disponível em: <http://www.unihorizontes.br/proj.../etica_profissional_contador_mundo.pdf>.

MOURA, Débora Rodrigues. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC, 2008. 102p.

NADAL, Paula. **O desafio de ensinar Língua Portuguesa a alunos surdos**. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/desafio-ensinar-lingua-portuguesa-alunos-surdos-613092.shtml?page=3>>.

O PRECURSOR das Inteligências Emocionais. 2009. Disponível em: <http://www.cursoseducacaoadistancia.com.br/teorias_aplicadas/cursos_a_distancia_vygotsky.htm>.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 469-488, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a09.pdf>>.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, Aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=en&nrm=iso>.

RABELLO, E.T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2005. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>>.

ROMMINGER, Christiane Helena Lopes Campião. Como as pesquisas com células-tronco embrionárias influenciam no direito à vida e a dignidade da pessoa humana. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, 93, 01/10/2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10391>.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica/ _ Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv01.pdf>>.

SANTOS, Cristiane da Silva; MARQUES, Mara Rubia A. **Políticas públicas de inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais-aanee**: a relação entre formação de professores e realidade educacional. Projeto Rizoma. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/202-of7b-st1.pdf>>.

SERRA, Dayse. **Autismo, Família e Inclusão**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Polêmica, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março 2010. Disponível em: <<http://www.polemica.uerj.br/ojs/index.php/polemica/article/viewFile/6/8>>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Camila Francis. **O embrião humano e sua utilização sob a ótica da dignidade da pessoa humana**. Dissertação (Mestrado em Direito – Direitos Fundamentais). OSASCO: UNIFIEO, 2010. 98p. Disponível em: <http://www.unifieo.br/files/download/site/mestradodireito/.../Camila_Francis.pdf>.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação professor-aluno na sala de aula com proposta educativa de educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p. 373-394. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300005&script>>.

STUMPF, Marianne Rossi. Práticas de Bilinguismo – Relato de Experiência. Grupo de Estudos e Subjetividade. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, nº2, p. 285-294. Jun. 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/download/.../pdf>>.