



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO  
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO DISTRITO FEDERAL: PERSPECTIVAS DA POLÍTICA  
DE INCLUSÃO**

**Gláucio de Castro Júnior**

**ORIENTADORA: Carla Francini Hidalgo Terceira Nascimento**

**BRASÍLIA /2011**

Gláucio de Castro Júnior

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO DISTRITO FEDERAL: PERSPECTIVAS DA POLÍTICA  
DE INCLUSÃO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade  
UAB/UNB - Pólo de Ceilândia. Orientadora: Professora Mestre  
Carla Francini Hidalgo Terci Ferreira Nascimento.

BRASÍLIA /2011

## TERMO DE APROVAÇÃO

GLÁUCIO DE CASTRO JÚNIOR

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO DISTRITO FEDERAL: PERSPECTIVAS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

MS. CARLA FRANCINI HIDALGO TERCER FERREIRA NASCIMENTO (Orientadora)

---

MS. PATRÍCIA TUXI DOS SANTOS (Examinadora)

---

GLÁUCIO DE CASTRO JÚNIOR (Cursista)

BRASÍLIA/2011

Agora, tenho por anátema o corolário da minha consciência: Cada um sabe a dor e a delícia do que é ser Surdo...

A maior herança que um educador pode deixar para seus herdeiros é a firmeza de conquistar triunfos e assimilar derrotas.

---

## **AGRADECIMENTOS**

---

Agradeço a Deus e a todas as forças pelo dom da vida, por todas as conquistas e oportunidades.

Aos meus pais Gláucio e Maria Rita, pelo constante aprendizado, pela dedicação, esforços e carinho. Às minhas irmãs Ariane e Lauriane pela confiança e reciprocidade. A toda minha família, em especial meus avós: Domingos e Maria D'Abadia e Sebastião pela sabedoria. Amo todos vocês!

A professora Mestre Carla Francini, pelas experiências acadêmicas, pelo carinho, pelas palavras de incentivo, pela paciência e me fazer acreditar! Muito obrigado, por compartilhar suas idéias intelectuais e por ter sido de conspícua importância para minha formação.

A minha amiga Daniela Prometi, pela amizade, pelo constante incentivo, pelas conversas e pela paciência e por sempre acreditar que também pode!

A amiga Soraia Rodrigues, pelo incentivo, parceria e por me ajudar a concluir e acreditar nos meus projetos.

Ao meu amigo Neemias de Santana, pelo constante aprendizado, pelo apoio e pela companhia. Amigo! Obrigado por ser a minha voz. Minha confiança depositada em ti em aceitar realizar minhas interpretações é um valor inestimável!

Aos meus alunos e colegas de trabalho da Secretária de Educação do Distrito Federal, pelo constante aprendizado.

A todos os meus amigos e colegas que estão no meu coração.

Ao amigos Thalyson e Renato, por fazerem parte da minha vida!

Agradeço infinitamente a Luiz Vargas, pelo apoio e todos os momentos.

## SUMÁRIO

---

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>5</b>
<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>6</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>8</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - DELIMITAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
1.1 Introdução .....	13
1.2 O saber tradicional e necessidades de reformulação de conceitos para a educação de Surdos .....	13
1.3 Educação de Surdos no Brasil .....	16
<b>Capítulo 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>23</b>
2.1 Introdução .....	23
2.2 Identidade e cultura surda .....	23
2.3 Grupos de Surdos no Brasil .....	23
2.4 Educação de Surdos e a política da inclusão .....	28
2.5 A relação educando Surdo e educador Surdo .....	32
<b>Capítulo 3 – Objetivos .....</b>	<b>36</b>
3.1 Introdução .....	36
3.2 Tema da monografia e objeto de estudo .....	36
3.3 Relevância e justificativa da execução da pesquisa .....	37
3.4 Objetivos .....	37
3.4.1 Objetivos gerais .....	37
3.4.2 Objetivos específicos .....	38
<b>Capítulo 4 METODOLOGIA .....</b>	<b>39</b>
4.1 Introdução .....	39
4.2 Metodologia para coleta de dados .....	39
4.3 Análise dos dados .....	40
4.4 Metodologia de análise dos dados .....	40
4.5 Procedimentos de análise .....	41
<b>Capítulo 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA .....</b>	<b>43</b>
5.1 Introdução .....	43
5.2 Delimitação da análise e do corpus .....	43
5.3 A educação especial no Distrito Federal .....	43
5.4 A educação de Surdos no Distrito Federal .....	46
5.5 O professor na educação de Surdos e a política da inclusão .....	54
<b>SINALIZAÇÕES FINAIS: A TÍTULO DE CONCLUSÃO .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>59</b>

## RESUMO

---

A presente pesquisa buscou traçar uma análise consistente, sobre a educação especial, especificamente da educação de Surdos no Distrito Federal. Entretanto, desde os primórdios até atualidade a inclusão de alunos Surdos, inseridos nesta sociedade considerada “normal” tem sido foco de discussão entre grandes teóricos. Para tanto serão discutidas neste estudo, questões sobre: segregação das leis de assistência aos portadores de necessidades especiais; o caráter discriminatório das instituições de ensino; bem como a sensibilização da sociedade. Buscando refletir sobre o uso de terminologia para a educação de Surdos, analisar as políticas educacionais de escolas regulares do Distrito Federal, especialmente do CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) este estudo propôs uma discussão acerca da terminologia, da educação de Surdos e da inclusão de alunos Surdos. Considerando o professor Surdo, como um instrumento essencial para comunicação e para a capacitação profissional, é que foi realizada uma investigação mais cautelosa sobre a educação de Surdos e que consiga ultrapassar o silêncio dos Surdos, e atingir o ideal de compreensão, e até mesmo de motivação do aluno com necessidade específica. A comunicação através da LSB (Língua de Sinais Brasileira), é o método de linguagem que se detém de uma estrutura semânticas e pragmáticas própria, que difere um pouco da Língua Portuguesa. As questões de convivência e adaptação, a esta língua, bem como a demanda que a educação de Surdos acarreta são meras eventualidades que podem ser superadas através do resultado obtido com as entrevistas com os profissionais da educação de Surdos na oportunidade de compreensão, inclusão e satisfação dos alunos Surdos e uma efetiva capacitação dos profissionais da educação como parte de uma sociedade que precis ser igualitária.

Palavras-chave-: Educação especial, Surdos, Inclusão, LSB, Cultura surda

**LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Níveis de surdez .....	25
QUADRO 2 – Grupos de Surdos no Brasil .....	26
QUADRO 3 – Terminologia utilizadas para definir a pessoa surda .....	27
QUADRO 4 – Instituições educacionais especiais do Distrito Federal .....	44
QUADRO 5 – Orientações das estratégias para a matrícula do ano de 2010 da rede pública do DF.....	48
QUADRO 6 – Organização do Centro de Apoio ao Surdo (CAS) – Atendimento Complementar e Capacitação de Professores .....	50

## APRESENTAÇÃO

---

Escrever e abordar minha trajetória e percepções diárias para apresentar este estudo é motivo de felicidade e orgulho, para dizer um pouco de minha história e dos meus trabalhos já desenvolvidos e em desenvolvimento, pois o aprendizado é sempre constante e nunca pára para aqueles que acreditam e almejam o sucesso. Os problemas existem e servem para que possamos vivenciar e fazer a nossa parte como seres humanos e sociais.

Como Surdo<sup>1</sup>, bilíngue, sinto que é importante mostrar a minha trajetória acadêmica. Fui educado através da filosofia do oralismo, sempre na perspectiva de que palavras ditas, tais como “nunca irei conseguir concluir o ensino fundamental”, tivessem valor para aqueles que desacreditavam em meus objetivos. Mas, aliado ao apoio daqueles que acreditam, da minha perseverança e da minha força de vontade, sempre acreditei em minha capacidade e em minhas ações: “eu posso fazer a diferença”.

Compreender essa e outras questões, que são impostas nos diversos cenários e obstáculos pelos quais o sujeito Surdo passa em sua trajetória, exige um “olhar” político refinado do espaço cultural predominante, no qual estamos inseridos. É uma longa trajetória e com a capacidade e a audácia, assumimos o compromisso de reverter esse “suposto fracasso”.

Iniciei meu convívio com a comunidade surda ao aprender a LSB em minha adolescência e percebi que aprender a LSB seria uma forma pela qual eu podia contribuir constantemente e auxiliar a comunidade surda, bem como contribuir para uma efetiva educação de Surdos no Brasil. Fiz o meu primeiro vestibular para medicina, pedagogia e ciências biológicas, sendo aprovado para pedagogia e ciências biológicas e apaixonado pelos estudos da vida, optei pelas ciências biológicas em que sou graduado.

Para auxiliar e contribuir para a educação de Surdos elaborei o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC intitulado Ensino de Ciências e Biologia para alunos Surdos em que estudei e analisei discussões acerca de possibilidades didáticas de ciências e biologia para alunos Surdos.

---

<sup>1</sup> Pessoalmente, tenho preferido essa denominação como forma estratégica de empoderamento, na necessidade de reconhecer o Surdo com suas especificidades linguísticas e a sua identidade vivenciadas nos artefatos culturais, através das manifestações na LSB.

Paralelamente a minha graduação em Ciências Biológicas, ingressei no primeiro curso de graduação licenciatura em educação à distância em Letras-Libras<sup>2</sup> ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no Pólo da Universidade de Brasília – UnB, depois de aprovado no vestibular realizado pela UFSC. E, como conhecia e sabia do potencial que a UnB oferecia para o desenvolvimento de pesquisas, conversei com minha coordenadora do curso de Letras-Libras no polo da UnB, professora doutora Enilde Faulstich, que me incentivou e me inscrevi para concorrer ao processo de seleção de projetos de iniciação científica sob a sua orientação. Tive, então, o meu primeiro projeto de Iniciação Científica aprovado para a pesquisa e o seu desenvolvimento, cujo título era “Psicobiologia na sala de aula: uma mediação didática no ensino de português para Surdos”. Analisei fatores que interferem e podem contribuir para um melhor ensino da disciplina de português para alunos Surdos, e um deles se referia ao estudos da variação linguística na LSB.

Antes de concluído, apresentei resultados parciais deste projeto em diversos eventos. Concorri a uma nova bolsa de Iniciação Científica com um novo projeto intitulado: “A variação lexical regional na Língua Brasileira de Sinais: interiorizando a prática educativa”. Aí, percebi que era necessário aprofundar os estudos da variação linguística da LSB.

Assim, a partir dessa percepção ficou evidente que o estudo da LSB é um fator decisivo na mediação para avançar as políticas linguísticas e contribuir para a educação de Surdos no Brasil. Então me submeti à seleção do mestrado em Linguística do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB e fui selecionado com a proposta de estudo da variação linguística em LSB, sendo um dos três primeiros Surdos a ingressar no mestrado em Linguística na UnB.

Além de ser selecionado para o Mestrado em Linguística na UnB, também me inscrevi para realizar a especialização Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar .

No dia 16 de março de 2011 defendi a dissertação: Variação Linguística na Língua de Sinais Brasileira – Foco no léxico com a qual obtive o título de mestre em Linguística.

Outra questão que envolve a variação na LSB diz respeito à falta de estudos e de um núcleo de estudo das variações linguísticas na LSB que apoiarão e auxiliarão nos processos de elaboração da didática da língua, bem como em consultorias na área de elaboração de

---

<sup>2</sup> O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar professores e tradutores-intérpretes capacitados para o trabalho com a LSB. <http://www.libras.ufsc.br> Acessado em 11/01/2011.

dicionários e, assim, contribuir para a interação e a comunicação entre usuários de diferentes regiões do Brasil, uma vez que as diferenças geográficas interferem nos processos linguísticos e acarretam um excesso de usos linguísticos quando não são disseminadas as variantes-padrão, projeto este que foi selecionado para o Doutorado em Linguística na Universidade de Brasília – UnB e sou o primeiro Surdo do Distrito Federal aprovado para o doutorado na UnB.

A inclusão de crianças Surdas sempre foi polêmica, mas recentemente as discussões ganhou novos rumos em nosso país. De acordo com a política do governo federal, eles não devem mais ficar segregados nas escolas especiais e precisam estudar desde cedo em unidades comuns, com um intérprete que “traduza todas as aulas para a Língua de Sinais Brasileira (LSB) e o contraturno preenchido por atividades específicas para Surdos. Problema resolvido?

Nem de longe, enquanto entidades do setor ainda denunciam a falta de estrutura para a implementação das regras. No ano de 2008, dos 64.150 alunos Surdos recenseados pelo Ministério da Educação no Brasil, 54% estavam em classes regulares. Mas o primeiro levantamento que cruzou o número de intérpretes com as matrículas dos Surdos só foi realizado em 2009. E mesmo com a divulgação dos resultados, especialistas e autoridades imaginam o que já se supõe: não há profissionais suficientes.

É por causa da carência de profissionais que entidades do setor ainda defendem as escolas especiais segregadas até o fim do Ensino fundamental. Em muitas unidades de ensino regulares, alunos Surdos ainda estudam sem intérpretes, o que revolta integrantes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e outras instituições.

Por se ter essa política da inclusão, pela nova perspectiva de trabalho das autoridades, as instituições especializadas deixam de receber verbas por crianças atendidas de maneira segregada, em escolas especiais.

No novo modelo, essas entidades devem usar a experiência acumulada para ajudar a inclusão na rede pública, em contratos com estados e municípios, por exemplo. Outro fator que incentiva essa modernização é um decreto federal, assinado em 2008, que dobra o valor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb) para alunos com deficiência inclusos na rede regular, se atendidos pelo contraturno público e estudando regularmente com intérprete, como manda a lei.

O que não se deve ter como comparação é o que muitos pesquisadores ao tratar do tema: inclusão de alunos Surdos em uma perspectiva de que o aluno surdo não terá

dificuldades e isso sabe-se que é uma grande problemática para o estudo de uma língua e o pesquisador necessita estar ciente de alguns mecanismos de domínios e representações de determinadas línguas e cultura em suas análises, bem como compreender a evolução da educação de Surdos.

Esta realidade, associado aos meus objetivos de estudo, como profissional que atua na educação de Surdos e associado a quase inexistência de pesquisas que registrem, descrevam e explicitem a evolução da educação de Surdos, em todos os seus níveis, considerando fatores diversos como escolaridade, faixa etária, entre outros, em uma mesma cidade, região ou estado, impedem o (re)conhecimento da valorização do profissional Surdo.

## **CAPÍTULO 1 – DELIMITAÇÃO DA PESQUISA**

---

### **1.1 Introdução**

Neste capítulo, apresenta-se uma análise sobre o saber tradicional e a educação de Surdos no Brasil. Sobre este assunto são abordadas questões referentes aos conceitos no que se trata a necessidade de reformulação de conceitos e algumas discussões acerca da terminologia usada na educação de Surdos no Brasil. Apresentamos ainda um panorama sobre a inclusão de Surdos. Segue-se a exposição dos objetivos dessa pesquisa, que dizem respeito sobre a educação de Surdos no Distrito Federal, para, então, percorrer o caminho teórico que embasará esta pesquisa.

### **1.2 O saber tradicional e necessidades de reformulação de conceitos para a educação de Surdos**

Conceitos fundamentais e tradicionais como conhecimento, ciência, civilização, humanismo, filosofia e epistemologia passam por uma profunda reformulação, na atualidade. Este presente estudo destina-se àqueles que, de algum modo, preocupam-se com questões ligadas ao ensino/aprendizagem e políticas públicas para a pesquisa e valorização da LSB (Língua de Sinais Brasileira) que é uma língua de modalidade viso-espacial utilizada na comunicação dos Surdos e ouvintes que a conhecem e a dominam.

A necessidade de reformulação de conceitos que envolve a educação de Surdos no Brasil ocorre, em parte, porque a matriz desses conceitos, o pensamento dos ditos teóricos do assunto, vem sendo constantemente questionada. A grande tendência das pesquisas no assunto é divulgar e mostrar a necessidade de utilizar a Língua de Sinais Brasileira, bem como, analisar sobre como se dá a formação dos professores para a atuação na Educação de Surdos no Brasil.

A Terminologia estuda o léxico de especialidade, por meio dos mecanismos que evidenciam os princípios linguísticos nas relações de significado entre termos e conceitos. Faulstich, (2003, p.11).

Assim, o conhecimento multidisciplinar, bem como, uma formação diversificada do profissional pesquisador mostra a possibilidade de definir a educação de Surdos com clareza na necessidade de focar nos Surdos, para que se possa ter uma base epistemológica

própria, que auxiliará em muitas pesquisas que pode vir a serem desenvolvidas e diversas disciplinas é compelida a repensar seus fundamentos, as suas metodologias e as relações com as outras disciplinas adjacentes para que seja possível focar nos estudos da educação de Surdos na pesquisa da Língua de Sinais Brasileira.

É preciso analisar e repensar como é o pensamento de uma série de métodos para a aplicação do conhecimento lingüístico em situações práticas do mundo do trabalho, da pesquisa e do ensino, aproveitando-se o conceito de língua de Noam Chomsky.

No campo do ensino de uma segunda língua, por exemplo, o que distinguia a metodologia da lingüística aplicada daquela utilizada pela metodologia do ensino de língua de sinais é que a primeira servia-se diretamente das teorias e pesquisas lingüísticas, enquanto a última tende a fundamentar-se nas teorias e pesquisas da área pedagógica. Os teóricos fundamentais da primeira disciplina (na época, ambos os saberes reivindicavam possuir características bastante disciplinares) eram pensadores e pesquisadores como Ferdinand de Saussure, Charles Sanders Peirce, Louis Hjelmslev, Roman Jakobson, Noam Chomsky e outros. Quanto à última, Jean Piaget e Lev Vigotsky despontavam como fontes conceituais da psicologia, da sociologia e da psicologia da aprendizagem, e muitos pesquisadores que enfatizam a necessidade de um trabalho especializado e que valorize todas as representações, artefatos culturais e especificidades.

É preciso mostrar e divulgar a necessidade de que devemos ter a consciência de respeitar e trabalhar com as especificidades de cada um, auxiliar o outro em todas as suas necessidades lingüísticas, psicológicas, pedagógicas para que possamos diminuir a falta de informação na sociedade com relação ao Surdo. Já aqueles que detêm a informação e são os profissionais habilitados para a atuação com o Surdo pode e deve registrar as suas experiências para que as mesmas sejam compartilhadas.

Dessa forma, essa pesquisa pretende ir contra o fluxo tradicional das pesquisas em Língua de Sinais na visão tradicional frente à educação dos Surdos no que se refere as perspectivas da política de inclusão para compreender os processos que envolvem os conceitos de ensino/aprendizagem de Língua de Sinais Brasileira / segunda língua como uma efetiva educação lingüística. Esta é a pergunta central da pesquisa onde analisa que o ensino e a aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira resumem na relação professor – aluno – metodologias - material didático e como a política de inclusão afeta negativamente este processo, pois analisar os pontos positivos e os pontos negativos da política da inclusão é importante, para que conceitos estejam claros e que a sociedade tenha acesso a informações importantes através de dados convincentes que comprovam a realidade da

educação dos Surdos.

Percebe-se que por ainda ser uma área em desenvolvimento existem muitas problemáticas que envolve a educação de Surdos e a formação de professores para atuação na educação de Surdos é outra problemática, principalmente na falta de materiais didáticos no ensino na Língua de Sinais Brasileira que por ora será chamada por LSB e por isso é importante analisar e investigar sobre uma efetiva educação linguística que é uma possibilidade ampla e aberta que envolve a formação integral do sujeito, para além da sala de aula.

É cada vez mais forte a insistência nos diferentes meios de divulgação (especializados e de comunicação de massa) sobre a necessidade de inclusão das pessoas chamadas deficientes ou portadoras de deficiência no ensino regular. Essa iniciativa é orquestrada pelas políticas públicas que têm instituído um discurso de solidariedade e de multiculturalismo nos seus documentos oficiais, sem, no entanto, apontarem caminhos de superação efetiva dos mecanismos subliminares de exclusão que ainda assolam o ensino regular. Na verdade, as escolas são organizadas para conviverem com uma exclusão sutil diferente da exclusão física de antes. Ela se dá por dentro do sistema, apresentada nos fracos resultados acadêmicos que são maquiados e transformados em respeito às diferenças individuais e às diferentes culturas. Importa é que, estatisticamente, todos permaneçam na escola.

Esse é um quadro contraditório, porque, ao mesmo tempo em que se institui um discurso coerente com alguns princípios de humanidade, destitui-se das pessoas o direito de participação social em condições de igualdade. Embora entenda que o discurso da inclusão dos chamados deficientes defenda a idéia de ajustamento dos diversos âmbitos de atuação social, para receber essas pessoas, diferente teoricamente das políticas de integração considero que pouco, ou quase nada, tem mudado nas práticas cotidianas. (BLANCO,1998).

Com relação aos alunos Surdos, em geral, a recomendação de inclusão tem levado em conta sua forma de comunicação: a língua de sinais. Entretanto, essa fica restrita ao intérprete e ao Surdo, desconsidera a interação com o professor e com os demais colegas, a importância das relações humanas, dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de conexão entre os conteúdos escolares e as formas particulares (visuais) de apreensão e de construção do conhecimentos.

Tratar sobre inclusão sem considerar as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e de sua participação, como cidadãos, não passa de retórica. Tratar sobre inclusão significa levar em conta os diferentes modos de vida, que vão desde as condições materiais

até as formas de organização presentes em cada grupo. Assim, falar sobre um surdo abstrato, como se essa palavra pudesse dizer tudo desse ser humano, remete a uma hierarquização clínica, orgânica. Os Surdos são pessoas que possuem diferentes formas de vida material e representam diferentes papéis sociais. Não se pode negar que, sem um aspecto imprescindível ao ser humano: a linguagem torna-se difícil abordar aspectos gerais e particulares das relações humanas.

O pesquisador Surdo, Castro Júnior (2009), mostra que para que se haja a inclusão social das pessoas Surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando três critérios: a interação através da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda<sup>3</sup>.

Certamente esta pesquisa auxiliará na compreensão de muitas temáticas e a abandonar a tendência tradicional, a consolidação dos estudos culturais, os aspectos típicos do viver pós-moderno como o uso massivo das tecnologias da comunicação, principalmente da internet e o super-poder da *media*, a democratização, a urbanização, a realidade política e cultural do mundo pós-colonial, a ascensão do inglês como língua franca internacional, as mudanças no conceito de pesquisa (porque mudou o conceito de conhecimento) e o fortalecimento da etnografia, as teorias desconstrutivistas de Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze, dentre outros, são elementos propulsores de transformações para a educação de Surdos.

### 1.3 Educação de Surdos no Brasil

No Brasil e no mundo ainda tem grande força a abordagem educacional oralista. *Oralismo* é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. Assim, “o oralismo tanto é uma ideologia quanto um método” (Wrigley, 1996, p. 15).

A autora, Sá (2006) mostra que aqui e ali instituições anteriormente comprometidas com uma visão oralista, pressionadas por diversos movimentos de resistência, começam a abrir oportunidades para a penetração da língua de sinais em seus territórios (destaco que

<sup>3</sup>Definimos cultura surda Entendemos cultura surda como define Strobel (2008) como o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo às situações em que acontecem os eventos linguísticos, os metadiscursos produzidos, os contextos pragmáticos, a construção da subjetividade e as condições sócio e psicolinguísticas de usos da LSB.

nem sempre o fato de se suportar a presença da língua de sinais significa permitir a presença da comunidade surda ou de adultos surdos nos espaços educacionais, o que, na maioria dos casos continua sendo indesejável). Assim, com a pretensão de sair do Oralismo – agora já um tanto mal visto – muitas instituições afirmam estar aceitando a língua de sinais e trabalhando sob a égide da Comunicação Total.

Owen Wrigley comenta: “A Comunicação Total veio significar a mistura da fala e língua dos sinais mais convenientes a cada professor (...). O uso da língua dos sinais nesses ambientes mostrou-se ser, na melhor das hipóteses, apenas ‘fala apoiada pelos sinais’, que é inadequada para ser compreendida por uma criança surda como uma mensagem completa (...). A ‘Comunicação Total’ é qualquer coisa, menos total, e raramente comunica” (ibid., p. 15).

A autora Sá (2006) mostra em um anterior trabalho sobre a educação de Surdos, analisando discursos de profissionais e de adultos Surdos percebi que o termo “Comunicação Total” é usado com diferentes entendimentos: a) pode referir-se a um posicionamento “filosófico-emocional” de aceitação do surdo e de exaltação da comunicação efetiva pela utilização de quaisquer recursos disponíveis; b) pode referir-se à abordagem educacional bimodal que objetiva o aprendizado da língua da comunidade majoritária através da utilização de todos os recursos possíveis além da fala, quais sejam: leitura dos movimentos dos lábios, escrita, pistas auditivas, e, até mesmo de elementos da língua de sinais; c) pode referir-se a um tipo de bimodalismo exato, que faz uso simultâneo ou combinado de sinais extraídos da língua de sinais, ou de outros sinais gramaticais não presentes nela, mas que são enxertados para traduzir a linearidade da língua na modalidade oral e para auxiliar visualmente o aprendizado da língua-alvo, que é a oral” (Sá, 1999, p. 99-102). Seja como for, qualquer abordagem que não considere a língua de sinais como primeira língua, e a língua utilizada por Surdos proficientes como referencial, é uma mera conveniência para com os profissionais ouvintes que trabalham na área da surdez.

A autora Sá (2006) mostra, também, que atualmente estão sendo divulgados trabalhos educacionais bilíngues, ou “com bilinguismo”, os quais postulam a língua de sinais como primeira língua e como eixo fundamental. Os resultados positivos que vêm conseguindo, bem como toda a discussão que tem sido levantada quanto ao fracasso das abordagens anteriores, têm levado a que todas as propostas de educação de surdos desejem a adjetivação “bilíngue”. No entanto, esta é uma adjetivação incompleta, pois que, ainda que desejável, por negar a ideologia oralista dominante e por pressupor a língua de sinais como primeira língua, nada diz quanto à questão das culturas envolvidas, das identidades surdas, das lutas por poderes, saberes e territórios, e, finalmente, nada deixa definido quanto às políticas para as diferenças.

Quando se opta por interpretar a língua de sinais como primeira língua a ser considerada no processo educativo dos Surdos, tem-se que entender que tal proposição, como decorrência, altera toda a organização escolar, os objetivos pedagógicos, a participação da comunidade Surda no processo escolar, bem como nega a necessidade da integração escolar.

No Brasil a integração escolar de Surdos tem sido defendida pelo poder oficial que, com um discurso que apela às emoções, tem tentado disseminar a idéia de que é um ato de discriminação colocar os Surdos, bem como qualquer outro tipo de “deficiente”, tristemente isolados em escolas especiais – atribui-se que é um atentado à modernidade, ou ao avanço tecnológico, ainda se desejar manter grupos “isolados”. Defende-se a idéia de que colocar os “deficientes” junto às pessoas “normais” é um sinal de grande avanço impulsionado pela solidariedade. O foco é colocado nas concessões e ajustes que as escolas e instituições

devem fazer para “receber” a estes. A idéia é manter “todos” juntos para assimilar a diversidade. O que não fica muito explícito, no entanto, é que a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação física, por restrição da comunicação; ou seja: “separação com o propósito de criar uniformidade” (Wrigley, 1996, p. 52).

A *inclusão* que defendemos é aquela que compreende o acesso igual ao conteúdo curricular – a questão da dispersão física das crianças ouvintes não é o problema central. Afirmo com Wrigley: “quando a diferença da surdez é obliterada, através da insistência tanto na identificação social como ‘semelhante aos que ouvem’ quanto numa modalidade da comunicação centrada na oralidade, então a inclusão justa, compreendida como acesso ao conteúdo curricular, é funcionalmente negada” (Wrigley, 1996, p. 91).

Incluir Surdos em salas de aula regulares, inviabiliza o desejo dos Surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita a consolidação linguística dos alunos Surdos. Não se trata de apenas *aceitar* a língua de sinais, mas de *viabilizá-la*, pois todo trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo tem que considerar a aquisição de uma primeira língua natural (este é o eixo fundamental do “bilinguismo”, tal como o defendemos). De outra forma, como a criança estabelecerá contato com o mundo de representações que a cerca? Como tecerá suas próprias significações? Ao contrário, caso a criança Surda tenha uma língua natural, ela contará com a base para a aquisição de uma segunda língua, pois terá as condições ótimas para o desenvolvimento de sua cognição, de sua auto-estima e de sua identidade.

Ora, aos defensores da “integração escolar equânime”, poderíamos perguntar: é possível ter escola onde haja o mesmo número de crianças surdas e ouvintes? Dá para ter o mesmo número de professores surdos e ouvintes, e que todos sejam fluentes nas duas línguas? Ora, ainda que isto fosse possível, ainda assim não haveria mães, pais, avós, e irmãos surdos para distribuir a todas as crianças surdas... Enfim, uma integração escolar equânime fica bem apenas em discursos.

Quando se defende a língua de sinais como primeira língua não se está afirmando que o desenvolvimento cognitivo depende *exclusivamente* do domínio de uma língua, mas se está crendo que dominar uma língua garante melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos. Assim, objetivamente, o que pretendem os defensores do “bilinguismo” é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Fernandes, 1997, p. 49). Destaco, com Eulália Fernandes, que o uso do termo “bilinguismo”, no entanto, também exige o cuidado de não se estar pretendendo uma exclusividade para a língua de sinais (como se o surdo não fosse capaz de aprender a língua da comunidade majoritária), ou seja: “Defendemos um bilinguismo, não um monolinguismo às avessas” (Fernandez, 2000, p. 50). No entanto, Owen Wrigley adverte: “o acesso a ambas as modalidades parece inconveniente demais para ser levado em consideração” (1996, p. 32).

O que se vê no cotidiano atual, ainda baseado no Oralismo ou na Comunicação Total, é que geralmente a criança Surda não tem acesso ao conhecimento comunitário e cultural através de uma língua. Concordo com Luis Behares quando diz: “Ainda que a terapia de fala comece precocemente, não é cientificamente possível esperar que a língua oral se constitua imediatamente em um instrumento natural de interação e construção cognitiva” (2000, p. 5).

Geralmente é a escola que atua como “doadora” ou “informante da linguagem, dada a estatística de que 96% dos Surdos nascem em famílias de ouvintes. A escola, portanto, se reveste de uma importância crucial,

pois é ela quem pode compensar os déficits sócio-culturais aos quais a criança Surda está exposta por estar numa comunidade majoritariamente ouvinte.

Na tradicional perspectiva terapêutica que insiste em definir a educação de surdos, a discussão, quando há, ainda é bastante atrelada à questão das línguas. Ainda discute-se a propriedade de usar ou não a língua de sinais no processo pedagógico de Surdos. Na discussões, até se alcança uma aceitação superficial, mas, não se oportuniza – esta é uma fundamental questão.

Ora, uma educação bilíngue é muito mais que o domínio ou uso, em algum nível, de duas línguas. Neste texto procuro ultrapassar o campo restrito desta discussão pois este não dá conta de abarcar todas as questões envolvidas. É necessário ver a educação de surdos sendo caracterizada tanto como uma educação bilíngüe como também enquanto uma educação multicultural. Esta não é uma mera decisão de natureza técnica, é uma decisão politicamente construída e sociolinguisticamente justificada (Skliar, 1999, p. 10). Uma educação bilíngue que não seja embasada em uma perspectiva multicultural corre o risco de valorizar a questão linguística e esquecer todo os demais aspectos interrelacionados.

Uma educação bilíngue-multicultural não envolve apenas considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas, significa além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos Surdos, ter como eixo fundamental a identidade e a cultura. O multiculturalismo, do qual falo, pressupõe um intercâmbio cultural, no qual não apenas ouvintes e Surdos interajam e mutuamente se enriqueçam, mas outras culturas sejam ressaltadas, pois a relação ouvinte-Surdo não é a única categoria da análise a ser considerada (e até mesmo porque em todas as culturas certamente haverá Surdos).

É necessário decifrar o conceito de “multiculturalismo”, pois este vem sendo utilizado sob perspectivas diferentes e até antagonicas, como anteriormente já comentamos. Uso o termo “multicultural” para me referir à necessidade de consideração das culturas raciais, de gênero, de classes, etc., que mesclam qualquer situação cultural.

As políticas educativas criam modalidades de escolarização para o Surdo: ou são integrados às classes regulares ou são encaminhados às escolas específicas/especiais para Surdos. Em qualquer destas situações, melhores resultados alcançam os filhos Surdos de pais Surdos, que têm a oportunidade de adquirir de forma natural a língua de sinais utilizada por seus pais e de assimilar informações sociais e ambientais em tempo e volume semelhante ao de uma criança que ouve. Ora, tal condição possibilita a inserção social e modelos identificatórios presentes e confortáveis, os quais geram sentimentos de pertença, auto-estima e auto-valorização.

Ao fazer a defesa pela utilização do bilinguismo e de uma postura multicultural na educação de Surdos, se está pleiteando radicais mudanças; mas não se está cometendo delírios infundados. Até mesmo a Assembléia Geral da ONU (em dezembro de 1987) aceitou a recomendação de seus especialistas que, reunidos num Encontro Global, declararam: “os Surdos (...) devem ser reconhecidos como uma minoria linguística, com o direito específico de ter suas línguas de sinais nativas aceitas como sua primeira língua oficial e como o meio de comunicação e instrução, tendo serviços de intérpretes para suas línguas de sinais”. Mas, a despeito dos documentos oficiais que apontam para a necessidade de mudanças, vemos que os surdos ainda hoje continuam isolados lingüisticamente da cultura dominante, restritos a graus inferiores das esferas sociais e econômicas pelo fracasso educacional a que foram levados (e do qual foram culpabilizados).

Mas, analisando-se a natureza política do fracasso educacional - que tem sido a tônica na educação de

Surdos em mais de um século de história sob a perspectiva da educação correcional ou terapêutica - pode-se dizer, com Carlos Skliar, que “a educação de Surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais” (1998, p. 19).

Em suma, a história da surdez é uma história de apropriações pelos ouvintes. Novas tecnologias cada vez mais criam e estabelecem estas visões colonialistas. A desnudação aqui pretendida ameaça interesses estabelecidos. Uma problemática mais importante que merece estudo é sobre as metodologias de ensino, pois – observe-se - estas surgem e se efetivam tendo, por trás, conceitos. É ao nível dos conceitos, das interpretações, das significações, que a pesquisa pretende colaborar, provocando ressignificações e novas interpretações sobre a surdez e sobre os Surdos. As transformações do cotidiano das escolas e das comunidades certamente virão como decorrência destas novas visões.

Não se deve, nem se pode, delimitar as questões pertinentes à educação de Surdos como se tratasse de modelos conceituais opostos. Qualquer questão pontuada na área da educação em geral deve ser sempre estudada não como se estivesse em linhas opostas, mas, em territórios irregulares, assimétricos, contestados, isto porque são enfrentadas relações de poder/saber, também assimétricas e irregulares, que constantemente e dinamicamente atravessam e delineiam os projetos pedagógicos e as políticas públicas.

Tais novas visões quanto à surdez e os Surdos força a tomada de posição diante da encruzilhada na qual a educação de Surdos se encontra: ou continua sendo mantida dentro dos paradigmas da “Educação Especial” ou aprofunda-se num novo campo conceitual - os Estudos Surdos, aproximando-se de outras linhas de pesquisa e estudo em educação (Skliar, 1998, p.11).

Os estudos sobre a surdez e sobre a educação de Surdos, feitos, inclusive, pelos próprios, estão situando-se atualmente na direção de outras linhas de estudo como: os estudos negros, os estudos de gênero, os estudos de classes populares, etc. Isto inclui a educação de surdos num contexto discursivo mais apropriado à situação linguística, social, comunitária, cultural e identitária das pessoas surdas. Carlos Skliar adverte: “não se trata, então, de dizer que os Surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos minoritários, obscuros, colonizados, subalternos e dominados. Mas, trata-se de produzir uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios Surdos no processo de transformação pedagógica (ibid, p. 14).

Convém fazer um comentário para esclarecer que entendo que a chamada “Educação Especial” tem o seu lugar quando se refere à abordagem de questões específicas de interesse de grupos minoritários que têm como uma das características constitutivas de suas identidades o fato de apresentarem (ou não) alguma considerável diferença em termos sensoriais e/ou mentais. Entendo que as questões que estão sendo tratadas pelo referencial dos Estudos Culturais podem oferecer subsídios para a compreensão de fenômenos como discriminação, opressão, exclusão, etc., destes grupos, mas, penso que a plenitude das discussões teóricas, que ocorrem na linha dos Estudos Culturais, não podem ser aplicadas a estes grupos, pois que não se constituem em “grupo cultural” (o que não é o caso dos Surdos – que têm língua, cultura e comunidades constituídas por eles próprios, tendo a surdez como eixo identitário).

É desejável que no âmbito da chamada Educação Especial passem a ser discutidos os estudos mais recentes sobre a constituição das identidades e das subjetividades pela eficácia do poder das representações dominantes e hegemônicas sobre a “deficiência/anormalidade”, o que certamente trará contribuições que poderão alterar muitos dos quadros que hoje se delineiam, os quais condenam pessoas com alguma diferença

sensorial, motora ou mental, a serem tratadas no escopo do assistencialismo, da caridade pública e da negação de suas vozes, sentimentos e identidades. Os estudos Surdos na educação especial, contribui com a interação através da LSB, da manifestação cultural e identidade do Surdo, que muitos aguardam uma oportunidade profissional para atuar efetivamente na educação de Surdos. No capítulo seguinte iremos analisar melhor essas questões na fundamentação teórica.

## **CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

### **2.1 Introdução**

Neste capítulo, apresenta-se uma análise sobre a identidade e cultura surda. Sobre este assunto são abordadas questões que envolvem a construção da identidade da pessoa Surda e os diferentes tipos de grupos de Surdos no Brasil.

### **2.2 Identidade e cultura surda**

A cultura surda exprime valores e crenças que muitas vezes se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou foram líderes surdos bem sucedidos, através das associações de surdos. Infelizmente, estas não são procuradas pela família que procura primeiramente as escolas porque oferecem aos surdos o modelo ouvinte próximo, isto é, “normais”, perante a sociedade ouvintista”. (STROBEL, 2008, p.26).

Abordando o momento cultural em que se encontra a comunidade Surda brasileira, pode-se traçar um paralelo com as considerações discutidas até aqui. Após séculos de opressão social e cultural, a comunidade Surda busca a auto-afirmação por meio da valorização daquilo que eles denominam, ou seja, qualquer manifestação cultural efetivada em LSB – Língua de Sinais Brasileira.

Assim, pode-se perceber que a questão central, aquela que tem o poder de aglutinação, é também a da identidade. Se durante muito tempo os Surdos se esforçaram para parecer/ser como os ouvintes por oralização a qualquer preço, surdez negada, não formação de grupos de amigos, a partir do momento em que a língua de sinais passa a ser “reconhecida” como uma língua aceita pelos ouvintes, há uma reviravolta em seu comportamento e surge o que se pode denominar por falta de melhor expressão, “orgulho Surdo”.

Strobel (2008), afirma que os defensores da Língua de Sinais para os povos Surdos asseguram que é na posse desta língua que o sujeito Surdo construirá a identidade surda, já que ele não é o sujeito ouvinte. A maioria das narrativas tem como base a idéia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua.

Outro ponto interessante, no que diz respeito à manifestação da cultura surda e também da sua independência social, é que mesmo com sua identidade, os Surdos de certa maneira acabam por se apropriarem também da cultura ouvinte, fato que inclui necessariamente a língua escrita e até mesmo a língua oral; sem essa apropriação,

continuarão a serem tutelados por alguém ou por alguma instituição. A mãe, o professor, o intérprete são personagens que exercem funções absolutamente necessárias em momentos específicos da vida do surdo. Esta consideração é feita levando-se em conta que, apesar de constituírem uma comunidade com língua própria e cultura específica, estabelecem também convívio com a língua oral e escrita em todos os momentos da sua vida. Afinal, muitos Surdos são filhos de pais ouvintes e acabam por fazer parte de um universo bicultural. Assim, como afirma Strobel (2008, p.97), “a criança Surda faz parte da cultura surda, do povo Surdo e tem câmbio com a cultura do povo ouvinte”.

Desta maneira, também, como forma de adaptação e respeito à cultura dos Surdos, algumas alterações poderiam ser feitas com intuito de integrá-los, sem que os ouvintes fossem prejudicados. A situação dos Surdos brasileiros, enquanto minoria linguístico-cultural, hoje, pode ser resumida na luta para inserir a LSB no currículo das escolas específicas, visando ao seu reconhecimento.

A existência de legendas abertas ou ocultas na televisão; filmes nacionais legendados; serviço de intérpretes gratuitos; próteses auditivas gratuitas ou subsidiadas; telecomunicações facilitadas, fax, *paggers*, computador, Internet; escolas, professores e profissionais qualificados; garantia de vagas na universidade; qualificação profissional e emprego são lutas a serem travadas, além do grande rol de necessidades especiais que um cidadão Surdo deve ter atendidas para se sentir satisfeito e exercer plenamente o papel social.

A pesquisadora Surda Strobel mostra que:

O desafio para o povo surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização da língua, emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural!” (STROBEL, 2008, p.93).

### **2.3 Grupo de Surdos no Brasil**

Entendendo a necessidade educacional para a construção do conhecimento dos Surdos, esta pesquisa propôs uma discussão acerca do uso da linguagem como meio não só de comunicação, mas também, como princípio básico para inclusão dos alunos Surdos no meio escolar.

Geralmente, os profissionais clínicos costumam situar os níveis de surdez. Baseando nas lições do Dr. J.M. Tato e na classificação da “the children’s society” (apud Dória, 1958, p.8) tens-se a seguinte classificação de perda auditiva:

Quadro 1: Níveis de surdez

<b>Perdas Auditivas dbs (decibéis)</b>	<b>Conceito</b>
0 a 20 dbs	Pequena perda auditiva que começa a ser notada confundindo-se com a audição normal.
20 a 40 dbs	Dificuldade de audição
40 a 70 dbs	Audição parcial ou parcialmente surdo
70 a 100 dbs	Surdez profunda ou profundamente surdo

É importante conhecer as diversas abordagens da educação dos Surdos ao longo dos tempos. Durante toda a antiguidade e na idade média a idéia sobre os deficientes auditivos era totalmente deturpada, pensava-se que os Surdos não fosse educáveis e totalmente impossíveis de viver em sociedade. Em função da sua "anormalidade" era considerado incapaz de se desenvolver. Além disso, os pais entendiam que se a criança não falasse, conseqüentemente também tinha a parte mental comprometida. Somente no século XVI, alguns pedagogos começaram a admitir que os Surdos eram capazes de entenderem, e se expressarem, mesmo que não fosse através da fala. Com auxílio de alguns procedimentos pedagógicos pode se desenvolver a comunicação dos Surdos com os ouvintes. Lacerda (1998) diz que além da língua falada, a língua escrita também tinha um papel importante, e para isso os professores utilizavam alfabetos digitais que eram inventados pelos próprios professores. Pois acreditavam na capacidade do Surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos sem diretamente necessitar da fala. Embora os estudos com Surdos tenha tido resultados positivos, os que tinha acesso a este tipo de tratamento eram apenas aqueles pertencentes a famílias nobres.

A contextualização cultural das comunidades surdas se baseia de acordo com a classificação dos grupos de Surdos do Brasil, essa classificação pode variar, mas ensaiamos um primeiro passo para que seja possível mostrar que existe diferentes grupos, com suas particularidades e especificidades para que possa direcionar as políticas educacionais de

promoção da educação. Essa classificação organizada por Castro Júnior (2011), pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 2: Grupos de Surdos no Brasil

<b>GRUPO DE SURDOS</b>	<b>LÍNGUA</b>	<b>IDENTIDADE</b>	<b>MANIFESTAÇÕES PRINCIPAIS</b>
Surdos-Libras	LSB	Cultura Surda	Se manifesta através dos artefatos culturais que possibilita interações e a comunicação através da LSB.
Surdos Oralizados	Língua Portuguesa	Não dependem da LSB para sua comunicação.	Se manifesta na cultura majoritária, através da comunicação na Língua Portuguesa.
Surdos implantados	Língua Portuguesa	Dependem da língua oral para sua comunicação.	Transita muito bem através das manifestações na língua oral.
Surdos bilíngue	LSB / Língua Portuguesa	Cultura Surda	Transita muito bem e sabe articular as duas línguas muito bem.
Surdo índio	Língua de sinais indígena / Língua Portuguesa geralmente usa-se a LSB para possibilitar o desenvolvimento da Língua indígena.	Cultura Surda - indígena	A cultura indígena é mais forte, mas os Surdos-indígena apresentam particularidades, onde as manifestações visuais, que advém de um Surdo possibilita as interações visuais, as orações indígenas em Língua de sinais.
Surdo Pós-lingual	Língua Portuguesa	Cultura ouvinte	São as pessoas que ouviram durante um bom tempo e depois tiveram perda da audição, não dependendo da LIBRAS para se comunicar.

Além disso, outra questão que merece discussão, trata-se da nomenclatura utilizada pelas pessoas ao “chamar” o sujeito Surdo. A terminologia envolve a concepção e a visão de cada área como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Terminologia para definir a pessoa surda

<b>TERMO</b>	<b>VISÃO</b>	<b>CONCEPÇÃO</b>
surdo	Clínica	A surdez é vista como uma doença, que precisa ser curada. Quando se escreve surdo, é notável e perceptível o total assistencialismo e paternalismo das pessoas que acreditam na incapacidade e não evolução do Surdo.
Surdo	Social	Estratégia de empoderamento, de posição e divulgação do sujeito Surdo enquanto cidadão que luta por seus direitos políticos, lingüísticos, educacionais e outros para que seja respeitado as manifestações através da LSB e uma efetiva inclusão.
Deficiente auditivo	Educacional	Os profissionais da educação acreditam que os Surdos são sujeitos que necessitam de adaptações, de meios que possibilitam a sua real aprendizagem. O deficiente auditivo é visto como alguém deficiente da fala, do pensamento, dentre outras questões.
Surdo-mudo	Cultural	Durante muito anos, tivemos os defensores da língua de sinais, pois esta foi proibida como abordagem educacional. E os primeiros defensores eram chamados Surdo-mudo e, por isso, este termo é utilizado como respeito os sujeitos Surdo-mudo que preservaram a cultura surda, bem como, a língua de sinais do povo Surdo.

Portanto, os diversos grupos de Surdos e o posicionamento frente aos Surdos é o ponto de importância que se estabelece na relação de comunicação entre o emissor e o receptor,

mas, como situar essa relação na educação dos Surdos? A definição por um profissional e pesquisador que conhece a educação de Surdos, e através da interface de diversas ciências como a linguística, inclusive outras ciências como a psicolinguística e a sociolinguística, também explicam a necessidade de um progresso linguístico e educacional. Para ilustrar melhor o aprendizado de crianças Surdas e ouvintes, DIZEU & CAPORALI (2005, p.587) afirma que:

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo. No caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes esses processo não irá acontecer naturalmente, já que as modalidades lingüísticas utilizadas nas interações mãe-criança não são facilmente adquiridas por essas crianças. O processo de aquisição da língua não será natural, como é para as crianças ouvintes.

Apesar de muitas crianças Surdas, passarem pelo processo fonológico, hoje entre pesquisadores e linguistas, a língua que têm sido foco de discussão como melhor meio de comunicação para os Surdos é a LSB (Língua Brasileira de Sinais). A LSB é um diferencial na identificação dos Surdos, entretanto a expressão facial e corporal que acompanham os sinais, sejam também partes importantes na composição da cultura dos Surdos. Para maior esclarecimento sobre o surgimento da LSB, (MENEZES, 2006) afirma que;

O Brasil ainda era uma colônia portuguesa governada pelo imperador Pedro II quando a língua de sinais para Surdos aportou no país, mais precisamente no Rio de Janeiro. Em 1856, o conde francês Ernest Huet desembarcou na capital fluminense com o alfabeto manual francês e alguns sinais. O material trazido pelo conde, que era surdo, deu origem à Língua Brasileira de Sinais (Libras). O primeiro órgão no Brasil a desenvolver trabalhos com surdos e mudos surgiu em 1857. Foi do então Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que saíram os principais divulgadores da Libras. A iconografia dos sinais - ou seja, a criação dos símbolos - só foi apresentada em 1873, pelo aluno surdo Flausino José da Gama. Ela é o resultado da mistura da Língua de Sinais Francesa com a Língua de Sinais Brasileira antiga, já usada pelos surdos das várias regiões do Brasil.

Mesmo com língua própria, os Surdos ainda sofrem com diversidade da classe ouvinte em relação a sua pessoa. Infelizmente a concepção pelos ouvintes do Surdo como incapaz de opinar e de tomar decisões sobre seus próprios assuntos, entre eles o papel da língua de sinais na educação regular, é um fator relevante na vivência social dos Surdos.

## 2.4 Educação de Surdos e a política de inclusão

Analisar e pesquisar as metodologias na escolarização dos alunos Surdos é de extrema relevância, tendo em vista a necessidade de adequar essas crianças à uma proposta inclusiva, em que estará exposta a língua portuguesa como língua de instrução, sendo que essa não é sua língua natural.

A família é o núcleo inicial e a base do desenvolvimento da criança (OSÓRIO, 1996). De acordo com Márcia Goldfeld (1997), é a família que dá o significado das coisas e do mundo para a criança quando esta se encontra no início do desenvolvimento linguístico. É partindo desses primeiros significados que a criança vê e participa do mundo em que vive.

O aluno Surdo tem o direito de aprender e ser educado dentro de uma metodologia que contemple sua língua natural: a Língua de Sinais, ou seja, é uma língua que atende todas as especificidades linguística que possibilita a aquisição de linguagem e o seu desenvolvimento.

Assim como, os preceitos da Declaração de Salamanca, que traz a seguinte proposta: o parágrafo 21, que consta do capítulo ética e Organização, da seção para a Ação Nacional: As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos Surdos e dos Surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.

A escola e a sociedade exercem, portanto, um papel determinante na medida em que oportunizam que a criança Surda seja socializada, dentro da cultura de sua comunidade, com foco primário no seu idioma. Mesmo porque onde há Surdos, há Língua de Sinais, este fato foi comprovado durante os anos em que a Língua de Sinais foi marginalizada e que independentemente das proibições ou autoritarismos, os Surdos continuavam a praticar sua língua às escondidas e na fala abaixo de uma Surda percebemos o relato de uma experiência que retrata como era o uso da língua de sinais sabendo que ela foi proibida:

*Quando um dos professores se virava para escrever no quadro-negro, tínhamos o hábito de trocar informações em língua de sinais, persuadidos de que ele não nos escutava, já que não nos via. Ora no começo, ele se voltava todas as vezes, era estranho, não compreendíamos imediatamente por quê. Com o passar do tempo, dei-me conta de que ao falar com as mãos, sem saber emitíamos ruídos com a boca. Cuidamos então de não mais emitir nenhum som e, desde aquele dia trocamos nossas lições o mais tranquilamente possível. (LABORIT, 1994, p. 84).*

Para falar em inclusão, é necessário antes, saber o que este termo significa. De acordo com o dicionário Aurélio, inclusão indica "ato ou efeito de incluir". Na Educação Especial, é "o ato de incluir pessoas portadoras de necessidades especiais em plena participação de todo o processo educacional, laboral, lazer, etc., bem como em atividades comunitárias e domésticas".

Como se vê, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais vai muito além do simples ato de acolher estes alunos nas instituições que ministram o ensino regular. Envolve toda uma gama de ações que objetivam propiciar-lhes o pleno desenvolvimento de suas capacidades físicas, intelectuais, morais e afetivas, de forma a integrá-los em seu ambiente social. Para isso, o educando deve participar de todas as atividades da escola, como auditórios, teatro, esporte, dança, excursões e outras.

Segundo Lima (2005, p.17), "Nós, seres humanos, estamos incluídos na sociedade por uma relação de pertencimento baseada no princípio da igualdade: há algo que nos aproxima, que nos identifica como pessoas". Entretanto, a proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica não pode deixar de reconhecer as diferenças físicas, psicológicas e culturais existentes entre os sujeitos.

Lima (2005, p.17) afirma ainda que: "A diversidade não se opõe à igualdade. A desigualdade socialmente construída é que se opõe à igualdade, pois supõe que uns valem menos que os outros". Esta é uma visão que contraria os princípios cristãos e democráticos.

Romeu Kazumi Sasaki, apud Lima (2005, p. 20), considera inclusão e integração como formas de inserção social, mas mostra que são conceitos distintos". Para ele, a integração buscava "tomar a pessoa apta para satisfazer os padrões do meio social", ao passo que a inclusão "tem como proposta a modificação da sociedade para tomá-la capaz de acolher todas as pessoas". Nesse sentido, no plano educacional, não é o educando que deve se adaptar à escola e sim a escola que deve se adaptar para atender a todo tipo de diversidade, seja ela física, mental, sensorial, etc., pessoas sem deficiência ou com características atípicas.

Marchi (2004), afirma que,

[...] a idéia de integração esteve estritamente relacionada à utilização do conceito de necessidades educativas especiais. As duas formulações são tributárias dos movimentos sociais de caráter mais global que se consolidam a partir dos anos de 1960 e que requeriam maior igualdade para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão. [...] a interação é o processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora

das escolas regulares serem educados nelas. A reflexão situa-se agora nas condições educativas e nas mudanças que é preciso fazer nas escolas regulares e na provisão de recursos para que os alunos com necessidades especiais recebam nelas um ensino satisfatório. (MARCHI, apud LIMA, 2005, p. 20) .

Entretanto, há controvérsias sobre a questão da inclusão. A professora Rosana Glatt (1998) faz uma analogia da inclusão com o socialismo, ao afirmar que:

A sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito, se me permitem a superficialidade da comparação, é semelhante à utopia do socialismo: a cada um de acordo com suas possibilidades, a cada um de acordo com suas necessidades. Mas o socialismo não deu certo. A idéia é perfeita, mas as propostas, os programas não foram bem idealizados e/ou implementados. A autora, ressaltando que seus questionamentos são de natureza pragmática e operacional e não teórico- metodológica, destaca situações como: capacitação dos professores, remanejamento e reestruturação da escola, dinâmica da escola para receber os alunos especiais, recursos pedagógicos e até mesmo físico de que não dispomos no país. (GLATT, apud Lima, 2005, p. 25).

Não se pode ter uma visão simplista, acreditando que a inclusão se tomará realidade por estar prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, sua inclusão nos textos legais é o ponto de partida para que se desencadeie um processo de reflexão no meio educacional sobre sua necessidade e de reivindicações para que os órgãos responsáveis por sua implantação e implementação cumpram sua parte junto às unidades escolares para sua efetivação.

Ao contrário de Glatt, que considera a inclusão utopia, Mantoan (2001) defende a idéia de inclusão de todos os alunos nas escolas de ensino regular. Para ela,

É importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares do Brasil e do exterior, que aceitaram o desafio de tomar-se verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós-modernas, no multiculturalismo, e em novos paradigmas que emergem no cenário educacional neste início do século [ ... ] É certo que os alunos com deficiências constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vem do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, apud LIMA, 2005, p.25)

Mantoan (2005, p.24) define a inclusão como sendo "[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com

peças diferentes de nós". Esta é uma definição pautada numa visão humanista, que considera a diferença não como um problema, e sim como uma possibilidade de crescimento para os que com ela convivem. Nesta perspectiva, a inclusão possibilita a professores e alunos sem deficiência aprender a respeitar as diferenças, a ser mais humanos, solidários e justos.

Cavalcante (2005, p. 42) considera que: "O debate constante, a divulgação de experiências bem-sucedidas e a conscientização sobre o que dizem as leis têm se refletido positivamente nas estatísticas educacionais". Um número cada vez maior de alunos com necessidades educativas especiais tem sido admitido no ensino regular, inclusive nos cursos superiores. Entretanto, isso não significa que a inclusão tenha se efetivado "de fato". Muitas escolas ainda produzem a exclusão. E isso ocorre não é só com alunos portadores de necessidades educativas especiais. Para Mantoan, apud Cavalcante (2005, p. 42), "[...] a escola trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora". Muitas vezes os próprios alunos excluem um colega por ele ser negro, pobre ou mesmo gordinho, ou seja, por ser diferente.

Antes da promulgação da Constituição Federal em 1988 e da atual LDBN, Lei 9394/96, o educando que não apresentava na escola regular aproveitamento compatível com o que dele se esperava, era solicitado que fosse submetido a diagnóstico médico ou psicológico e se alguma deficiência era diagnosticada, era encaminhado para uma escola especial.

Segundo Sá (1994), as escolas destinadas, exclusivamente, a alunos deficientes, independente da deficiência apresentada - visual, auditiva ou outra- não conseguem cumprir este papel melhor que a maioria das escolas de ensino regular. Quase sempre, nestas escolas, há uma ênfase sobre os aspectos clínicos, em detrimento dos pedagógicos, o que acaba prejudicando o desenvolvimento integral do educando.

Mazzotta, apud Sá (1994, p. 8) afirma que "[...] sem a mediação da educação comum, não há excepcionalidade, nem educação especial".

As posições de Sá e Mazzotta ratificam a importância da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, o que, felizmente, já se torna realidade. A diversidade começa a ser reconhecida, valorizada e respeitada, embora ainda suscite muita polêmica.

## **2.5 A relação educando Surdo e educador Surdo**

A relação que se estabelece entre o educando Surdo e o educador Surdo, estimula

não só o aprendizado, mas a construção de uma identidade mais segura. Como resultado, por outro lado, aumenta a aceitação da criança no grupo familiar ouvinte e, através dele, é feito um movimento de mudanças que influem na realidade social e cultural da sociedade. Karin Strobel (2006, p. 250) questiona “como uma criança Surda poderá desenvolver uma língua se não houver uma identificação com o Surdo adulto? Como o sujeito Surdo poderá fazer uma identificação com relação à sua identidade Surda no futuro, se ele não conviver com outros Surdos que façam uso da língua de sinais?”.

A educação de Surdos pode acontecer em diferentes espaços entre eles: a educação realizada na família através de professores particulares e, conforme a lei, sendo validada, posteriormente, através das avaliações de aprendizagem do EJA (Programa para Educação de Jovens e Adultos); a educação realizada em escolas especiais para Surdos, através de professores especializados e a construção do conhecimento, sendo feita na língua materna LSB, que foi oficializada em abril de 2002; a educação realizada em escolas de ouvintes, por professores não especializados, que desconhecem a LSB e usam a língua Portuguesa como instrumento de comunicação; a educação realizada em classes especiais para Surdos, dentro de escolas ouvintes; a educação realizada, através da tutoria de modelos clínicos onde o perfil de paciente se mistura com o do educando.

A partir desta perspectiva, podemos ter diversas alternativas pedagógicas. Infelizmente, são raros os professores habilitados para o trabalho nas escolas de surdos, sendo as crianças expostas a uma miscelânea de teorias e práticas pedagógicas apoiadas na falta de fluência lingüística do professor ouvinte, este cenário pouco contribui no esclarecimento de suas dúvidas e da avaliação do seu real conhecimento.

Considerando estes diferentes espaços educacionais podemos avaliar a diversidade cultural a que o povo Surdo é submetido. Segundo Quadros (1997, p. 26):

*Ainda hoje estão sendo desenvolvidos o oralismo e o bimodalismo nas escolas brasileiras; porém, há algo que está aflorando nas comunidades de surdos e isto tem afetado os educadores de surdos. As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram muito prejudicados com as propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e o valor de sua língua, isto é a LIBRAS.*

Para entender o termo “povo surdo”, a autora Karin Strobel esclarece (2008, p. 31):

*Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução lingüística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.*

Para alguns cidadãos do povo Surdo, as decisões sobre sua educação são tomadas pelos pais, pela escola especializada, com o apoio da comunidade surda local e valorizando a comunicação por LSB, para outros são os pais, a clínica, com o apoio da comunidade ouvinte, valorizando a fala e a audição, através do uso do implante coclear.

Diante desse aspecto e também da importância da língua no desenvolvimento do sujeito, vejamos as idéias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico. A alteridade marca o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua constituição. Como afirma Bakhtin, a vida é dialógica por natureza. Assim, a dialogia é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão: “na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]” (Bakhtin, Voloshinov, 1992).

Esta pesquisa tem como escopo, a metodologia e a didática que é desenvolvida na educação de Surdos, principalmente no ensino fundamental devido ao fato de ser nessas fases que acontecem as interações e se desenvolvem parte do pensamento crítico do aluno.

É primordial que compreendamos como acontece o processo de ensino desses alunos Surdos, e de como os professores da educação de Surdos do Distrito Federal vêm desenvolvendo suas metodologias no ensino a esses alunos Surdos, cuja língua, a LSB recentemente regulamentada pela Lei N°. 10.436 de 20/04/2002 dispõe que:

“Art. 1: é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua brasileira de sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua brasileira de sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades surdas do Brasil”. ([http://www.oabsp.org.br\\_noticias](http://www.oabsp.org.br_noticias), 2002).

Após muita luta, os Surdos conquistaram o reconhecimento da língua por meio da regulamentação da LSB. Contudo esse reconhecimento não modifica de alguma maneira o posicionamento dos familiares e educadores.

Temos observado uma movimentação, no sentido de divulgação da LSB, como essencial para o desenvolvimento cognitivo lingüístico e psicossocial do sujeito Surdo, como o Programa Nacional de Educação de Surdos que proporcionou a formação de

professores/instrutores Surdos para ministrarem curso de “Libras em Contexto”, que vem sendo desenvolvido em âmbito nacional. O programa tem como objetivo maior a conscientização dos próprios Surdos quanto à LSB.

Assim no país, há um movimento de organização de educação bilíngue que no caso da educação de Surdos é o ensino de LSB como L1 e o ensino de português escrito como L2 para pessoas Surdas, mas, para que esta se efetive se faz necessário uma reestruturação na escola que ofereça uma efetiva educação para o Surdo, que o sujeito Surdo seja educado em sua primeira língua, que é a LSB e assim a língua cresce, pois precisa ampliar o léxico da LSB para atender aos novos conceitos que os Surdos tomam consciência no processo de escolarização.

Para Goldfeld (1997, p.108), o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas consequências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o Surdo”.

Na proposta de educação inclusiva entende-se que será garantida a criança Surda o direito à comunicação, sendo assim faz-se necessário observar e discutir como esse ensino da língua de sinais vem sendo trabalhado como primeira língua ou como segunda língua no ensino fundamental. Além disso é importante pesquisar os aspectos negativos da política de inclusão na educação de Surdos.

Skliar, (1995) afirma que respeitar a pessoa Surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal.

De acordo com Dorziat (1999), a relação entre por que fazer, para que fazer, para quem fazer e como fazer precisam ser estabelecidas e consideradas, pois não existe um fazer pedagógico neutro e que se adapte a qualquer situação escolar. Teoria e prática, conteúdo e procedimento, ensino e sociedade, história de vida pessoal e de vida profissional não são aspectos separados e compartimentalizados.

Daí a importância de se utilizar materiais pedagógicos e estratégias educativas que se adaptem a realidade brasileira desses alunos Surdos, respeitando seu direito linguístico.

Aqui no Brasil existe muito pouco material pedagógico com qualidade que possa identificar a cultura surda na forma do co-relacionado do fazer e aprender. Existem livros didáticos, que não são suficientes para atender a uma população de cerca de 2 (dois) milhões

de Surdos no Brasil, atender a uma demanda inclusiva e de escolas de surdos bilíngues que hoje funcionam precariamente, pois o MEC não dispõe de materiais humanos e impressos.

A escola e a comunidade Surda, portanto devem já iniciar uma reorganização no sentido de procurar estabelecer alianças com as famílias para fortalecer parcerias para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais da educação de Surdos o que contribuirá para o pleno desenvolvimento dos alunos Surdos: uma educação vivida e respeitada. Paulo Freire (2002, p. 29) acreditando que a afetividade e interatividade leva o aluno Surdo ao caminho do orgulho de ser Surdo e acreditando principalmente no engajamento dos pais, educadores e cuidadores destas crianças para que uma rede protetiva se crie, não no intuito de limitar ou cercear, mas com a real intenção de potencializar a sua educação. No capítulo seguinte veremos sobre o tema da monografia, bem como, os objetivos da pesquisa.

---

## **CAPÍTULO 3 – OBJETIVOS**

---

### **3.1 Introdução**

Neste capítulo, apresenta-se o tema da monografia e objeto de estudo dessa pesquisa. Apresentamos ainda relevância e justificativa da execução da pesquisa. Segue-se a exposição dos objetivos, que dizem respeito à educação de Surdos do Distrito Federal e a política de inclusão, para, então, percorrer os resultados dos dados coletados e as discussões dos resultados que embasarão esta pesquisa.

### **3.2 Tema da monografia e objeto de estudo**

O tema desta pesquisa é a análise da educação de Surdos do Distrito Federal com enfoque na política de inclusão. É uma pesquisa desenvolvida no curso de desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Existe um grupo de professores que atuam na Secretaria de Educação do Distrito Federal e desenvolvem trabalho com a educação de Surdos.

Para que tenhamos uma percepção de como a educação de Surdos ocorre no Distrito Federal delimitamos o estudo no Centro de Apoio ao Surdo – CAS, que atualmente é referência para a pesquisa na área de educação de Surdos e DPAC (Déficit do Processamento Auditivo Central), sendo que inicialmente as observações ocorreram em outras escolas e instituições do Distrito Federal.

Pelo que foi dito, esta pesquisa justifica-se, pela importância de analisar a educação de Surdos no Distrito Federal para a valorização dos profissionais da educação de Surdos e para a elaboração de propostas de escolas bilíngue. Além disso, a bibliografia sobre o tema tem ressaltado a importância das possibilidades de estudos, principalmente para a valorização da educação de Surdos e na difusão do uso da LSB, o que justifica a busca por materiais que possibilitam a divulgação e o registro da LSB.

O tema adquire ainda mais relevância quando é levado em consideração que: i) a LSB é uma língua recente; ii) o movimento de luta política dos Surdos pelos direitos humanos e linguísticos é marcado pela falta de incentivo, apoio ou por desconhecimento da legislação educacional pelos próprios Surdos. Torna-se importante, assim, que, nas questões políticas, sejam observada a educação de Surdos para uma melhor compreensão da realidade no Distrito Federal que sirva de referência para o País.

### **3.3 Relevância e justificativa da execução da pesquisa**

A justificativa para a escolha deste tema são os inúmeros problemas que são vivenciados, que vão desde a falta de profissionais, bem como da necessidade de conhecimento da cultura surda e de atitudes que promovem a adaptação curricular.

A pesquisa se justifica por situações vivenciadas na educação de Surdos, desde a falta de investimentos e do incentivo aos profissionais que atuam na sala de aula com alunos Surdos, quanto a falta de uma consciência coletiva para a transformação educacional tão preconizada e incentivada por muitos profissionais. Atitudes e ações que visam colaborar com a educação de Surdos são sempre bem vindas, porém são impostas por profissionais que nada sabem o que é a comunidade Surda, bem como o aluno Surdo.

Esse tema justifica-se, em primeiro lugar, pela importância da pesquisa da educação de Surdos no Distrito Federal, para traçar uma panorama de como a política da inclusão afeta o desenvolvimento pedagógico, cultural e social do aluno Surdo para o desenvolvimento e a elaboração de propostas para uma efetiva educação. Além disso, a bibliografia sobre o tema tem ressaltado a importância das possibilidades de estudos e ações.

O tema adquire ainda mais relevância quando é levado em consideração que a LSB é uma língua recente, bem como o movimento de luta política dos Surdos pelos direitos humanos e linguísticos e marcado pela falta de incentivo, apoio ou por desconhecimento da legislação política brasileira pelos próprios Surdos. Torna-se importante, assim, que nas questões políticas, pedagógicas e educacionais sejam observadas as problemáticas da inclusão para uma melhor compreensão da realidade escolar dos Surdos no Distrito Federal.

### **3.4 Objetivos**

#### **3.4.1 Objetivo geral**

O que procuramos investigar neste estudo é como está organizada a educação de Surdos no Distrito Federal. Em que o principal é analisar como ocorre a utilização de termos e conceitos relacionado à educação de Surdos, com base no referencial teórico dessa pesquisa. Além disso, analisar a atuação dos profissionais da educação na perspectiva da inclusão, é importante para a discussão sobre a importância do professor Surdo. Uma efetiva análise nos permitirá elaborar, organizar e pensar medidas urgentes para que se tenha a

implantação efetiva de uma escola inclusiva e de escolas bilíngues.

#### 3.4.2 Objetivos específicos

Assim, para isso almejamos i) Analisar e registrar os avanços e retrocessos da educação de Surdos no Distrito Federal; ii) Analisar os aspectos positivos e negativos da política de inclusão na educação de Surdos; iii) Analisar as atuações dos profissionais para o ensino de alunos Surdos; iv) Analisar medidas urgentes para atender a uma demanda inclusiva e de escolas bilíngues.

## **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA**

---

### **4.1 Introdução**

Neste capítulo, descrevemos e explicamos os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos dados. Em seguida, a metodologia de análise dos dados para a pesquisa, será discutida. Por último, serão apresentados os procedimentos de análise.

### **4.2 Metodologia para recolha dos dados**

O presente trabalho propôs uma metodologia que avance no sentido de analisar dados da educação de Surdos no Distrito Federal. Para isso foram consultados órgãos como a Secretária da Educação do Distrito Federal para a obtenção de dados cruciais para a pesquisa, principalmente em informações disponíveis no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal: [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br).

Para a organização dos dados foi necessário que o pesquisador obtenha dados que trata da organização e estruturação da educação especial do Distrito Federal, durante o período de 2002 até o ano de 2011. A justificativa se baseiou no fato que no ano de 2002 se dá a consolidação e reconhecimento da LSB como língua através da Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e acompanhar a evolução da educação de Surdos e sob a perspectiva da inclusão neste período é importante e determinante para pensar e organizar ações e propostas.

Tanto no caso de se recorrer a um banco de dados como no de realizar uma coleta, foi necessário realizar uma espécie de seleção dos profissionais e alunos da Secretaria de Educação do Distrito Federal que fizeram parte da pesquisa, já que é obviamente impossível, por questões práticas, utilizar todas as entrevistas.

O método de pesquisa para a recolha dos dados, através das entrevistas e observações visou identificar e analisar a educação de Surdos no Distrito Federal, no que se refere aos profissionais da educação disponíveis como professores Surdos, professores bilíngues, intérpretes, e outros profissionais, e como a própria Secretaria de Educação tem contribuído para a educação de Surdos, bem como a formação de profissionais.

Assim, foi analisado dados que retratam a participação de alunos de Surdos através de pesquisa no CENSO do IBGE e outras fontes, onde foi possível analisar as maiores dificuldades que os Surdos enfrentam na educação, bem como outras questões que no

decorrer da pesquisa se fez necessária para a investigação.

### **4.3 Análise dos dados**

O aspecto de delineamento desta pesquisa caracterizou-se por sua natureza descritiva dos fatos e panoramas observados e construtiva das informações coletadas com uma análise minuciosa que foi destinada a responder os objetivos propostos pelo pesquisador. A coleta de dados foi realizada pelo próprio pesquisador com base em dados da Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como de instituições que trabalham na educação de Surdos no Distrito Federal, dentre elas o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez).

### **4.4 Metodologia de análise dos dados**

A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica e no levantamento e análise dos dados coletados. O procedimento foi de acordo com os seguintes passos:

- i) Leitura e organização de temas e pesquisas sobre a educação de Surdos no Brasil e no Distrito Federal;
- ii) Coletas de dados e análise dos dados;
- iii) Comparação e análise dos dados e
- iv) Elaboração da monografia.

A coleta de dados ficou distribuída da seguinte forma:

Parte 1: Entrevista aos profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, para posterior análise, e, também, com os profissionais que atuam na educação de Surdos;

Parte 2: Questionário aplicado aos alunos Surdos abordando questões relativas às suas percepções sobre a inclusão e outras questões;

Parte 3: Análise do registro dos dados coletados

Parte 5: Discussões de ações que necessitam ser adotadas para a educação de Surdos.

A revisão bibliográfica procurou acompanhar os trabalhos empíricos que tratam da educação de Surdos, de processos linguístico da LSB, bem como das principais tendências apontadas. Também serão utilizados outros dados referentes ao tema abordado com o intuito

de complementar a análise. Após a obtenção de dados, deverá ser realizada uma organização de acordo com os objetivos do trabalho.

#### **4.5 Procedimentos de registro**

Para registrar, foram selecionados três professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a entrevista e para preservar a sua identidade e confidencialidade, estes professores foram classificados de acordo com a seguinte classificação P1, P2, P3. O mesmo procedimento foi adotado para a entrevista com os alunos, e, também foram selecionados três alunos que foram classificados como A1, A2 e A3. Este procedimento foi essencial para a realização e desenvolvimento da pesquisa e, assim, foi possível analisar os dados e o registro das ações e/ou estratégias que necessitam ser adotadas na educação de Surdos.

---

## **CAPÍTULO 5 – Resultados e discussão teórica dos resultados**

---

### **5.1 Introdução**

Neste capítulo, apresentamos a análise das entrevistas realizadas, bem como as discussões relacionadas aos objetivos da pesquisa. Almejamos uma pesquisa mais detalhada de dados que retratam a educação de Surdos do Distrito Federal e a partir dos dados será possível analisar e propor discussão.

Em seguida informaremos o resultado da coleta de dados, e, com base nas informações encontradas analisaremos como seria uma efetiva inclusão para a educação de Surdos.

### **5.2 Delimitação da análise e do *corpus***

Para uma análise mais aprofundada da educação de Surdos do Distrito Federal, optamos por delimitar a análise dos dados nas informações disponíveis pela Secretaria de Educação Especial do Distrito Federal sobre a educação especial, onde a SEEDF fornece dados, que podem ser utilizados para as análises nessa pesquisa para entender como ocorre a educação especial para os Surdos no Distrito Federal. A seguir, apresentamos os dados coletados do site da Secretaria de Educação Especial do Distrito Federal sobre a Educação Especial.

### **5.3 A Educação Especial no Distrito Federal**

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar ofertada na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, de acordo com recomendação da legislação em vigor. Neste sentido, a SEDF tem reafirmado o compromisso com a ampliação do atendimento educacional especializado, assegurando, assim, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A educação especial oferece atendimento educacional especializado aos estudantes com: Deficiência intelectual; Deficiência auditiva; Deficiência visual; Deficiência física; Transtorno global do desenvolvimento (TGD); Deficiência múltipla, e Altas habilidades/superdotação; Surdocegueira.

Esses estudantes são matriculados em turmas do Ensino Regular ou, em decorrência

de suas necessidades, em caráter temporário, em turmas de atendimento exclusivo ou ainda nos Centros de Ensino Especial, além de outras formas de atendimento. A educação especial é oferecida em:

- Classes comuns do Ensino Regular,
- Salas de Recurso,
- Itinerância,
- Classes especiais,
- Classes de integração inversa,
- CEEs - Centros de Ensino Especial,
- CEEDV - Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual,
- CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual,
- CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez,
- Programa de Educação Profissional Especial,
- Centro de Iniciação Desportiva – CID Paraolímpico,
- Classes Hospitalares.

O quadro abaixo, mostra as instituições educacionais especiais do Distrito Federal que oferecem o atendimento educacional especializado:

Quadro 4: Instituições educacionais especiais do Distrito Federal

<b>Instituições Educacionais Especiais</b>		
<b>DRE</b>	<b>Nº Inst.</b>	<b>Nome das Instituições</b>
<b>Plano Piloto/ Cruzeiro</b>	3	Centro Integrado Ensino Especial - CIEE
		Centro de Ensino Especial 02 de Brasília
		Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
<b>Brazlândia</b>	1	Centro de Ensino Especial 01 de Brazlândia
<b>Ceilândia</b>	2	Centro de Ensino Especial 01 de Ceilândia
		Centro de Ensino Especial 02 de Ceilândia
<b>Gama</b>	1	Centro de Ensino Especial 01 do Gama
<b>Guará</b>	1	Centro de Ensino Especial 01 do Guará
<b>Núcleo Bandeirante</b>	0	-
<b>Planaltina</b>	1	Centro de Ensino Especial 01 de Planaltina
<b>Sobradinho</b>	1	Centro de Ensino Especial 01 de Sobradinho
<b>Taguatinga</b>	1	Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga
<b>Samambaia</b>	1	Centro de Ensino Especial 01 de Samambaia
<b>Paranoá</b>	0	-
<b>Santa Maria</b>	1	Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria
<b>São Sebastião</b>	0	-
<b>Recanto das Emas</b>	0	-
<b>Total</b>		<b>13</b>
Fonte: Censo Escolar/ 2008		

Assim, de acordo com os dados obtidos conforme mostra o quadro acima, observamos que nas localidades do Distrito Federal: Núcleo Bandeirante, Paranoá, São Sebastião e Recanto das Emas, não possuem instituições educacionais especiais, o que motiva o deslocamento dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais para aquelas instituições mais próximas ou que ofereça ou tenha vaga para o respectivo atendimento. No caso da educação de Surdos, como o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez), está localizado no Plano Piloto, especificamente no Centro Integrado de Ensino Especial – CIEE, muitos Surdos matriculados nas escolas regulares se deslocam para a região administrativa do Plano Piloto para que seja possível oferecer o atendimento.

Todas as instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são inclusivas, a Educação Especial, é ofertada nas instituições educacionais da Educação Básica em articulação com os Centros de Ensino Especial. É assegurada, ainda, às crianças atendidas no Programa de Educação Precoce em funcionamento nas instituições educacionais que ofertam a Educação Infantil, e, excepcionalmente, nos Centros de Ensino Especial. A Educação Especial é garantida aos estudantes do Ensino Fundamental de 06 (seis) anos completos ou a completar até 30/06/2010 a 16 (dezesesseis) anos, conforme Lei N. 9.394/1996, para estudantes devidamente diagnosticados por meio de laudo médico e identificados no Sistema de Gestão Escolar – Módulo Escola, Segundo dados da estratégia de matrículas para a rede pública do ano de 2010 da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Para estudantes da Educação de Jovens e Adultos não há modulação diferenciada para atendimento, exceto, para aqueles que apresentam Deficiência Auditiva, ficando obrigatória a inserção desses estudantes no Sistema de Gestão Escolar – Módulo Escola, pelo secretário escolar, tendo em vista a execução de políticas públicas e a captação de dados estatísticos.

O Atendimento Educacional Especializado da Secretaria de Educação do Distrito Federal, é organizado de acordo com os procedimentos abaixo:

a) Nas instituições educacionais que oferecem as etapas da Educação Básica, os estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação serão atendidos em 04 (quatro) tipos de turmas, em conformidade com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, para desenvolvimento do Currículo da Base Nacional Comum, com adequações às necessidades do estudante.

a.1) Classe Comum: constituídas por estudantes com ou sem deficiências, conforme modulação para cada etapa/modalidade de ensino.

a.2) Integração Inversa: classes diferenciadas de atendimento, em caráter transitório, de estudantes com Deficiências e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento, na Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme modulação para cada área.

a.3) Classe Especial: compostas exclusivamente, por estudantes com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), com modulação específica para cada atendimento. Aquelas formadas apenas por estudantes com Deficiência Auditiva (DA), será denominada Unidade Especial.

a.4) Classe de Educação Bilíngue: turmas com modulação diferenciada, constituída por estudantes com e sem Deficiência Auditiva.

a.4.1) Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, do 1o ao 3o ano, a Classe de Educação Bilíngue, para alfabetização, é destinada aos estudantes com deficiência auditiva que possuem resíduo auditivo. O professor deverá ser bilíngue, habilitado em deficiência auditiva e deverá ofertar atendimento na sala de recursos no contra turno 02 (duas) vezes por semana.

a.4.2) A partir da 3a série do Ensino Fundamental de 08 (oito) anos e 4o ano do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, a Classe de Educação Bilíngue destina-se aos estudantes surdos e ouvintes. O atendimento será realizado por 01 (um) professor regente e 01 (um) professor intérprete educacional. O professor intérprete (mediador do conhecimento) deverá ofertar no turno inverso ao de matrícula atendimento aos estudantes surdos em Sala de Recursos.

De acordo com essas informações, é importante notar que em certos momentos, a organização e estruturação da educação especial, mostra que a equipe da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que organizou essas informações mostra um total desconhecimento sobre a cultura surda e os Estudos Surdos. O profissional professor intérprete não é ideal para o trabalho na educação de Surdos, visto que são professor e intérprete são profissões totalmente diferentes. O intérprete não é professor e, também, não é licenciado para o ensino. A profissão de tradutor e intérprete de LSB foi reconhecida pela Lei Nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Nessa lei, está bem claro a função do profissional tradutor e intérprete de LSB no Art. 2º: O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. Além disso, atualmente temos em formação a primeira turma de Bacharelado em Letras-Libras para Tradução e Interpretação, curso de graduação à distância, que é ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC no pólo da Universidade de Brasília – UnB e em mais de 16 (dezesesseis) pólos no

Brasil. O objetivo do curso de graduação Bacharelado em Letras-Libras é formar profissionais para a tradução e interpretação em Língua de Sinais Brasileira e não para o seu ensino.

Além da própria Secretaria de Educação do Distrito Federal utilizar o termo deficiência auditiva para se referir aos alunos Surdos, também observamos o termo surdo, com o “s” minúsculo o que denota a falta de conhecimento e de estudo da própria equipe organizadora de diretrizes e estratégias para o atendimento aos alunos Surdos. Isso, porque existe uma real necessidade, dos profissionais Surdos no debate sobre a democratização das relações de poder nas sociedades de modo geral. Nos próximos dados iremos analisar melhor essa questão.

#### **5.4 A educação de Surdos no Distrito Federal**

Sabemos que 14% da população de Brasília têm algum tipo de deficiência, desses, 3,5% tem deficiência auditiva. Estima-se que no Distrito Federal haja, aproximadamente, 85.956 Surdos, segundo dados do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 2000.

Segundo dados do IBGE, existiam no Brasil 5.750.809 pessoas com problemas relacionados à surdez - 519.560 com idade até 17 anos e 276.884 entre 18 e 24 anos. Dados do MEC mostram que, em 2003, 56.024 aluno surdos frequentavam o ensino fundamental; 2.041, o ensino médio. Somente 3,6% do total de Surdos matriculados conseguiu concluir a educação básica, o que comprova a exclusão escolar provocada pelas barreiras na comunicação, a falta de políticas públicas educacionais e linguística entre alunos Surdos e professores.

A Política Nacional de Educação Especial define a deficiência auditiva como sendo a “perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido” (MEC/SEESP, 1994). Quanto à população de pessoas com deficiência auditiva nas escolas, embora não se tenha uma estatística geral, sabe-se que é grande a incidência de casos de surdez. O Censo Escolar/2004 computou 62.325 crianças surdas matriculadas nas escolas de todo o país, um crescimento considerável de alunos com esta deficiência.

De acordo com as estratégias de matrícula para a rede pública de Ensino público do Distrito Federal para o ano de 2010, podemos perceber no quadro abaixo como ocorre a organização para cada etapa e modalidade de ensino, tanto na unidade especial quanto na classe de educação bilíngue:

Quadro 5 – Orientações das estratégias para a matrícula do ano de 2010 da rede pública do DF

Etapas e Modalidades	Períodos, Séries/Anos e Segmentos	Unidade Especial		Classe de Educação Bilingue			
		Nº. de Estudantes DA	Nº. de professores Especializado em LIBRAS	Nº. de estudantes DA por turma	Nº. de estudantes OUVINTES	Nº. de professores	
Educação Infantil	Pré-Escola	1º período	4 a 8	1	2 a 6	8	1 especializado em DA
		2º período	4 a 8	1	2 a 6	8	1 especializado em DA
Ensino Fundamental	Séries/Anos Iniciais	1º ano	4 a 8	1	2 a 6	8	1 especializado em DA
		2º ano	4 a 8	1	2 a 6	8	1 especializado em DA
		3º ano	4 a 8	1	2 a 6	12	1 especializado em LIBRAS
		3ª e 4ª séries/ 4º ano e 5º ano	4 a 8	1	2 a 6	22	1 especializado em LIBRAS e 1 regente
		5ª série/6º ano	até 20	1	1 a 6	32	1 especializado em LIBRAS e 1 regente
Ensino Fundamental	Séries/Anos Finais	6ª a 8ª série	até 20	1	1 a 6	32	1 especializado em LIBRAS e 1 regente
		Ensino Médio	Séries	1ª a 3ª série	Não há classe	1 a 6	35
Educação de Jovens e Adultos	Segmentos	1º Segmento	4 a 8	1	Não há classe		
		2º e 3º Segmentos	até 20	1			

De acordo com as informações e pesquisas relacionadas no referencial teórico, percebemos no quadro o uso da terminologia DA, que significa Deficiente auditivo e/ou Deficiência auditiva que vêm de acordo com a visão educacional já relatada e que em um outro momento foi discutida nesta pesquisa. Além disso, a necessidade de professores especializados em LSB é enfatizada, e vêm de acordo com o que se propõe o decreto N° 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que mostra a necessidade de uso e disseminação da LSB, bem como do decreto N° 22.912, de 25

de abril de 2002 que regulamenta a Lei n° 2.698, de 21 de março de 2001, "que dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência, na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e particulares do DF.

Percebe-se a necessidade de viabilizar classes ou escolas de educação bilíngue (abertas a alunos surdos e ouvintes) onde as línguas de instrução sejam a Língua Portuguesa e LSB. É necessário que um professor de Português trabalhe em parceria com o professor da sala de aula, para que o aprendizado do Português escrito por esses alunos seja contextualizado. Esse aprendizado deve acontecer em um ambiente específico, constituindo uma atividade educacional especializada.

O que ainda não acontece em condições satisfatória na educação de Surdos do Distrito Federal é que a escola deve providenciar um professor de LSB (de preferência Surdo) para os alunos que ainda não aprenderam esta língua, mas cujos pais tenham optado pelo seu uso. Obedecendo aos princípios inclusivos, a aprendizagem da LSB deve acontecer preferencialmente na sala de aula desse aluno e ser oferecida a todos os demais colegas e ao professor, para que possa haver comunicação entre todos.

O que dificulta a contratação desses profissionais é o sistema burocrático da própria Secretária de Educação do Distrito Federal que não organiza concursos que contemple as especificidades linguística, pedagógica e cultural do sujeito Surdo como a prova em LSB e voltada para as manifestações próprias da cultura surda. Outro fator, é a falta da disciplina LSB como disciplina curricular nas escolas, e por isso, é preciso que se tenha projetos de leis distritais para regulamentar e possibilitar a contratação de professores de LSB.

O quadro abaixo mostra como ocorre a organização da estrutura de atendimento do CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez):

Quadro 6 – Organização do Centro de Apoio ao Surdo (CAS) - Atendimento Complementar e Capacitação de Professores

Programas de Atendimento Complementar		Atendimentos aos Estudantes		Número de estudantes Por horário de atendimento	Número de professores
Educação Infantil		Atendimento com a presença do responsável		01 a 28	1 professor de 40 horas
Educação Séries Iniciais		Atendimento aos estudantes surdos (1 ou 2 vezes por semana)	LIBRAS e Português modalidade oral	01 a 28	01 professor 40 horas preferencialmente surdo com certificação em LIBRAS (Atendimento de 2 horas, agendado duas vezes por semana, individual ou em grupo com rodízio)
Programa de Atendimento Complementar Específico	Ensino Fundamental (séries/anos iniciais)	Créditos Obrigatórios LIBRAS Português Lógica Matemática	Créditos Optativos Estudo Dirigido Arte Plástica Artes Cênicas Educação Física	01 a 28	1 professor de 40 horas (Atendimento de 4 horas, agendado duas vezes por semana, individual ou em grupo com rodízio)
	Ensino Fundamental (séries/anos finais)	Créditos Obrigatórios LIBRAS Português Lógica Matemática	Créditos Optativos Estudo Dirigido Arte Plástica Artes Cênicas Educação Física	01 a 28	1 professor de 40 horas (Atendimento de 4 horas, agendado duas vezes por semana, individual ou em grupo com rodízio)
Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL)		Básico Intermediário Avançado		20	Professor habilitado em LP, com domínio em LIBRAS (Bílingue) Atendimento em turmas, duas vezes por semana.

Assim, com a análise dos dados aqui observados, nota-se que a inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento.

A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência.

A maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são

escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, escolas especiais).

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas de ensino regular se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em ambas as circunstâncias fica evidenciada a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em metodologias educacionais compatíveis com esse grande desafio.

Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Destacaremos as transformações que consideramos primordiais, para que se possa transformar a escola na direção de um ensino de qualidade e, em consequência, inclusivo.

Temos que agir urgentemente:

- i) Valorizar a pedagogia visual, com a formação dos professores baseada no contato com o professor Surdo, que têm formação em Letras-Libras que é o profissional reconhecido e habilitado para o ensino da Libras que mais contribuirá para a educação de Surdos.
- ii) A formação em Língua de Sinais Brasileira não é suficiente, é preciso valorizar a formação dos professores em concordância com as questões culturais, identidade e língua.
- iii) Aproveitar este momento histórico para promover a luta pelo reconhecimento da cultura e identidade do povo Surdo.
- iv) Garantindo o atendimento educacional especializado, e promovendo uma educação bilíngue.
- v) Abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- vi) Abrindo a escola para trabalhos culturais, para o aprendizado da escrita de sinais e da língua de sinais.

Essas propostas vêm de acordo com o que foi notado na entrevista com os profissionais da educação de Surdos do Distrito Federal, onde muitos professores manifestam a necessidade de que o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) tenha um espaço próprio, pois atualmente o seu local de funcionamento é no CIEE (Centro Integrado de Ensino Especial), onde o espaço não atende as necessidades dos professores e não possibilita um efetivo atendimento educacional especializado para o aluno Surdo, dentre outros inúmeros problemas estruturais que a falta de um espaço demanda. Aliada a essa necessidade, também nota-se nas entrevistas a preocupação de que o CAS fosse fechado e ameaças desse tipo não podem ser implementadas pelo governo.

Digamos que o profissional Surdo quando se trata de promover mudanças na educação problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado: nem na Educação Especial nem em outras abordagens desta temática. O problema, nesta perspectiva, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, *as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos* (Skliar, p. 29, 30). Esclareço, mais uma vez com Carlos Skliar, quem primeiramente usou a expressão “ouvintismo”, que este trata “de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se, que acontecem as percepções do ser “deficiente”, do “não ser ouvinte”; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (ibid, p. 15). O termo “ouvintismo” baseia-se na idéia de “colonialismo”, o qual refere-se a uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual “um não só controla e domina o outro como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)” (Mery, 1991, apud Wrigley, 1996, p. 72).

Caminhando nesta direção, entendo que os Surdos formam uma minoria cultural não melhor nem pior que outras minorias, apenas diferente. As minorias culturais costumam ser oprimidas e dominadas pelas culturas que exercem maior poder, no entanto, é importante que se destaque que, uma minoria cultural nem sempre é uma minoria quantitativa, pois existem minorias quantitativas que exercem maior poder sobre os sentidos e os significados, seja este poder econômico, de decisão, de enunciação, etc. Assim sendo, podemos através da seguinte pergunta: para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal irá promover a educação do aluno Surdo, se a mesma não oferece a acessibilidade, o espaço de referência e uma efetiva inclusão, se o aluno quando formar não terá oportunidade de atuar e ou realizar concursos públicos se a mesma segrega e não atende a demanda para a educação de Surdos? Felizmente, com mudanças, conscientização e anseio político, ainda podemos aguardar as tão desejadas

melhorias, pois a própria Secretaria de Educação do Distrito Federal oferece possibilidades para discussões com a sociedade.

Assim, se vem a entender que toda educação está envolvida num contexto de luta entre os grupos culturalmente dominantes e os culturalmente dominados. No entanto, os grupos culturalmente dominados geralmente buscam modificar, por meio de suas ações, de seus posicionamentos, de seus discursos, a lógica através da qual a sociedade produz sentidos e significados sobre si mesma e sobre os grupos que a constituem – daí se pode depreender o valor de se estudar os grupos culturalmente dominados e as propostas educacionais a eles dirigidas.

As lutas políticas que estes conceitos demandam, contribuem para as tentativas de negação dos preconceitos que se têm sobre os Surdos, mas, estas lutas e estes novos conceitos ainda não conseguiram quebrar as resistências no “sistema brasileiro de ensino”, pois seus gestores se crêem conhecedores das melhores maneiras de se educar um Surdo, no entanto, estes mesmos – os Surdos – geralmente não são chamados ao menos a expressar sua opinião sobre o projeto educacional e sobre as políticas educativas mais adequadas para atender à sua especificidade, por isso o profissional Surdo têm que ocupar o espaço político para direcionar as políticas educacionais e linguística para a educação de Surdos.

Lutar por um sentido multiculturalista que são diversos saberes e culturas nos espaços diversos, em educação não significa desejar a universalização das minorias culturais, ou a sua diluição em todo o sistema de ensino oficial, nem tampouco a inserção das crianças e jovens integrantes das minorias culturais nas escolas oficiais, como seria o caso dos Surdos, ou dos indígenas, por exemplo. Estas são propostas que estão colocadas pelo poder oficial em diversos momentos e espaços. Mas, pelo contrário, entendo que é perfeitamente viável e desejável optar-se pela criação de escolas específicas para minorias, na medida em que isto a elas interessem, para atender ao preceito constitucional segundo o qual participar de um processo educacional é um direito ao qual devem ter acesso todas as pessoas. No entanto, é bom que se frise que participar de um processo educativo *significativo* é o que deveria implicar o propalado “direito de todos” (Sá, 1997, p. 34).

Estes novos direcionamentos demandam propostas que garantam uma política cultural de alcance nacional e a formação permanente de professores especializados (inclusive professores Surdos, professores indígenas, etc.). Demandam também uma produção acadêmica que possa dar sustentação aos projetos educacionais multiculturais e inovadores, mas, nunca se pode excluir as discussões *com e entre* os grupos aos quais se destinam. Em

seguida, iremos discutir sobre o professor que atua na educação de Surdos e sobre a política da inclusão.

### 5.5 O professor na educação de Surdos e a política da inclusão

A motivação pessoal, social e acadêmica, para desenvolver este trabalho foi o fato de se observar que os alunos com deficiências são em sua maioria privados de participarem efetivamente da educação, sendo que em sua maioria a deficiência não é um fator determinante para a não participação ativa destes alunos e sim pela não capacitação do professor (GORGATTI *et al.*, 2008). Conforme relata os dados coletados na entrevista da professora P1, com formação para o ensino de artes e não domina completamente a LSB “Para atuar na educação de Surdos, é preciso uma formação voltada com os Surdos e não para os Surdos, ou seja, os profissionais da educação de Surdos que são mais bem preparados, são os próprios Surdos e, por isso, o ingresso desses profissionais através de concursos públicos será um ganho significativo para a minha efetiva capacitação e de muitos colegas.

A professora P2, com formação para o ensino de português e domina a LSB mostra: “O ingresso do professor Surdo, irá satisfazer uma grande demanda por esse profissional para atuação com os alunos Surdos que necessitam de um modelo para a sua identificação social, cultural e linguística, o que os professores que atuam na educação de Surdos não dominam e por isso não acredito que a inclusão aconteça de fato.”.

Já a professora P3, que é pedagoga salienta que “A inclusão efetivamente de fato irá acontecer quando um profissional Surdo passa a atuar no ensino na educação de Surdos, pois este tem a sua metodologia e pode ensinar qualquer indivíduo e não apenas o aluno Surdo.”.

As análises dos dados coletados através de entrevistas aos professores, deseja mostrar a visão dos professores diretamente ligados com a temática em questão.

Constatamos que a Secretaria de Educação do Distrito Federal e os gestores das escolas observadas têm se preocupado com a política de educação, mas ainda se faz necessário crescer muito para se adequar com o preconizado pelo MEC, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica, Resolução CNE/CEB, no artigo 2º, o qual determina que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos e cabe à escola se organizar para dar aos educando, uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001), e isso não tem acontecido no que se trata dos alunos Surdos do CAS, também no plano piloto.

Percebemos na prática o que relatava Gorgatti *et al.* (2008), que a participação ou não do aluno com deficiência auditiva nas aulas de diversas disciplinas está inteiramente ligada à capacitação do professor, apesar dos autores utilizar o termo deficiência auditiva. Muitos professores não se sentem capacitados para realizar uma adaptação curricular e, muitos, preferem que este trabalho seja realizado pela equipe que atende no ensino especializado da escola, assim como a adaptação das provas e atividades, em desacordo com o documento publicado pelo Ministério Público Federal, intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiências e Classes Comuns da Rede Regular”, que tem como objetivo disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2004). Contrariando também o Decreto no 6.094/07, criado para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE - criado pelo MEC e o qual estabelece a garantia do acesso e permanência no ensino regular, e vemos que isto não tem acontecido na prática nos casos dos alunos Surdos.

Após analisar como ocorre a organização da educação especial voltada para a educação de Surdos, já

tínhamos subsídios para perguntar como os professores se sentem para ministrar aulas inclusivas. As respostas confirmaram que apesar dos professores pesquisados a maioria sente-se pouco preparado e enfatiza a importância de se ter a atuação dos profissionais Surdos, conforme os relatos dos professores entrevistados, podemos notar as contribuições que os professores Surdos podem auxiliar. Vemos que os próprios professores vêem a necessidade de se capacitarem, mas infelizmente, a maioria não o faz, alguns por falta de incentivo, outros por falta de oportunidade e outros talvez por ignorar a importância da inclusão como fato inadiável e direito cidadão e inalienável de todas as pessoas.

Das alternativas de inclusão que esta pesquisa pretende discutir, a aprendizagem e interação através da LSB pelos professores ouvintes que tem contato com os Surdos, é a proposta que mais tem sido abordada por pesquisadores da área de educação. Mas como o professor Surdo e a LSB constitui e colabora para o conhecimento do aluno surdo? Com o avanço da tecnologia, hoje as crianças são submetidas a testes de audição, assim que nascem. O ideal é que os pais, não se preocupassem tanto em proteger os filhos, mas buscar alternativas que possibilitassem, desenvolvimento intelectual e a independência social. DIZEU e CAPORALI (2005, p.587) salientam que:

A nossa sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhes oferecendo condições para que se desenvolva e consolide sua linguagem. Sendo assim, podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito surdo.

Com a implementação da Lei de LSB em abril de 2002 (Lei N<sup>o</sup>.10.436, de 24 abril de 2002), as possibilidades de construção do conhecimento de alunos Surdos se tornam efetivas e as oportunidades de inclusão destes alunos, ainda mais concretas. Porém no que tange FERREIRA (2005, p.43), inclusão é um termo que tem sido usado como sinônimo de integração de alunos com deficiência no ensino regular, porém, existe um consenso entre os estudiosos de que a inclusão não se refere somente às crianças que sofrem de alguma deficiência, mas sim, um referente para todo e qualquer tipo de exclusão seja ela social, moral ou afetiva. No entanto, veja que a inclusão não é algo novo, mas é um tema que deve ser trabalhado com alguns critérios. No que salienta (SILVA, 2003, p.7);

Determinar, por força da lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo sistema regular de ensino, que não consegue dar conta, atualmente sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial.

Nessa perspectiva, é efetivo dizer que grande parte dos professores, que atuam em escolas regulares, públicas ou privadas, não possuem nenhum tipo de conhecimento ou experiência, para lidar com crianças com necessidades especiais, no caso do estudo em questão, alunos Surdos.

Outro ponto importante, é a relação de diferença na qual muitos professores ainda se apóiam, e a luta pela igualdade que os Surdos enfrentam. Fatos como a isolamento do aluno, a indiferença

da língua e principalmente a concepção de que, o aluno Surdo não conseguirá acompanhar o nível de conhecimento da turma, ainda são mecanismos contundentes a discriminação e ao preconceito. Segundo (Salles, 2004, p.38):

Quebrar o paradigma da deficiência é enxergar as restrições de ambos: surdos e ouvintes. (...) enquanto um surdo não conversa no escuro, o ouvinte não conversa debaixo d'água, em local barulhento, o ouvinte não consegue 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.

No Distrito Federal, são comuns casos de Surdos que pararam de estudar na 4ª série do ensino fundamental, por causa da falta de entendimento da língua oral, além da falta de recursos que os familiares são desprovidos, ou não se interessaram em procurar. As conseqüências são a evasão escolar, desmotivação por parte dos Surdos e mesmo aqueles que tentam de alguma forma continuar nos estudos, acham no caminho obstáculos como a oralidade, ou até mesmo a falta de didática dos professores, o que exemplifica que apenas saber a LSB, não soluciona a questão da exclusão. A entrevista com os alunos mostra esta realidade, conforme registramos, o aluno A1 sinaliza: “Teve uma época que parei de estudar, pois não tinha intérprete de LSB. Hoje busco estudar, pois noto um avanço e a presença de alguns professores que estão capacitados para o trabalho com o Surdo e me incentiva. Na escola com colegas ouvintes, não tenho este mesmo incentivo”.

A aluna A2 mostra que: “Aqui no CAS eu posso aprender com o professor e a professora que são Surdos, pois estes comunicam e ensinam em LSB. Na minha escola, os professores ensinam, mas temos intérpretes e não é a mesma coisa.”. Já o aluno A3 explica como percebe a inclusão: “Na minha escola, a professora de geografia me pede para ensinar LSB para os colegas durante uma parte da aula e, isso, ajuda na comunicação com os colegas Surdos.

Fatos que se tornam reais na história escolar dos Surdos observados no CAS do Distrito Federal. Segundo os quais, sempre tiveram dificuldades de se incluírem em escolas regulares, e que sem o apoio da família e de alguns profissionais que atuam na educação especial não conseguirão vencer os preconceitos que cercam a sua linguagem.

Segundo o decreto Nº 5.626, de 22 dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, art 3º a LSB deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professor para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e

privadas, do Sistema Federal de ensino e dos sistemas de ensino do Estados, do Distrito Federal e dos Municípios §1º todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Assim é notório dizer que a Secretaria de Educação do Distrito Federal de uma forma geral terá um prazo para se adequar com relação a LSB, pois, ainda não tem nas grades curriculares da rede pública a disciplina LSB, sendo que somente têm providenciado aos profissionais da educação, cursos de capacitação e extensão de diferentes níveis.

Este é um passo importante para a garantia do direito dos Surdos que em sua maioria, se vêm distantes de compreensão e de integração na sociedade ouvinte. Com as novas políticas educacionais muito se tem conseguido, e este projeto de lei que visa colocar a LSB como obrigatória, já tem sido colocado em prática em algumas universidades, na UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, primeira universidade brasileira a promover vestibular e implantar um curso de LSB superior, é foco de atenção para os estudos sobre a língua de sinais, e tem sido um ponto de referência para outras faculdades na busca de adequação da lei, com isso alunos Surdos que estudam em escolas regulares, poderão ter com mais facilidade acesso ao conhecimento e os prós e contra da inclusão será discutido com mais transparência.

## SINALIZAÇÕES FINAIS: A TÍTULO DE CONCLUSÃO

---

A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso e com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hanna Arendt

As considerações aqui expostas, em consonância com pesquisas realizadas e referencial teórico consultado, pretendem enfatizar a educação de Surdos como meio de interação e principalmente como instrumento de valorização do professor Surdo que contribui para a aprendizagem. Embora, ainda não se possa ver reais concretizações deste assunto em todas as escolas brasileiras, a busca por uma educação de qualidade, e de eficácia para os alunos Surdos é uma proposta que vai além das palavras. Incorporar as diferenças no contexto escolar inclusive a deficiência, não dá apenas com pequenos ajustes curriculares, mas com autonomia, idealização e a busca mútua de convivência entre profissionais da educação, alunos Surdos e familiares.

Nota-se que é importante uma capacitação dos profissionais que atuam na educação de Surdos. Apesar da Secretaria de Educação do Distrito Federal promover a capacitação de seus profissionais, estas ainda não acontece de forma satisfatória, como podemos notar na formação do intérprete, onde muitas vezes não é suficiente, pois o profissional intérprete tem que conviver com a comunidade Surda, participar ativamente do movimento em prol da cultura surda e buscar constantemente o aperfeiçoamento, visto que o contato com a língua e cultura são dissociáveis. Como os professores têm direito a organizar materiais, dentre outras atividades, o intérprete precisa aproveitar este momento para estudos e convívio com os profissionais Surdos e a comunidade surda.

O professor Surdo, habilitado em Letras-Libras, tem uma formação voltada para o ensino da LSB. Entretanto, esta formação possibilita ao profissional Surdo a adoção de metodologia de ensinamentos diferentes, como a metodologia de ensino da LSB como L1, a metodologia de ensino da LSB como L2 e a metodologia de ensino da Literatura Surda. Assim, é vantajoso para uma escola ter um profissional Surdo, pois este pode trabalhar e ministrar aulas em LSB ou em Língua Portuguesa escrita para todos os alunos.

O silêncio também é um tipo de comunicação e quando se propõem a entrar no silêncio dos Surdos, há uma visão de que não há diferenças intelectuais, nem sociais, mas há um instinto que nos leva a compreender, e ser compreendido. Assim como para um ouvinte que está em país diferente do seu e não consegue se adaptar a convivência é difícil, para um Surdo que está no meio de ouvintes que não sabem sua linguagem, e não estão dispostos a aprendê-la, o sentimento de solidão e a exclusão são muito maiores. Mas quando este Surdo encontra com alguém que entra em seu mundo, e consegue quebrar as barreiras do silêncio e fazer parte da sua vivência, esta é uma alegria sem tamanho.

Este assunto não termina aqui, ainda busca-se através de discussões a implantação da educação de Surdos, do uso e disseminação da LSB, dentro da sala de aula, em instituições educacionais e de atendimento público, porque as necessidades de pôr em prática aquilo que identificamos como inclusão hoje, provavelmente

serão diferentes amanhã, porque os excluídos de hoje não serão, necessariamente, os mesmos de amanhã, nem os motivos que os excluem serão os mesmos.

## REFERÊNCIAS

---

BAKHTIN, M. VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992, 200 p

BEHARES, Luis Ernesto. *Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais*. Santa Maria: UFSM, 2000.

BLANCO, Rosa. *Aprendendo na diversidade: implicações educativas*. Conferência apresentada no III Congresso Ibero-americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu/PR, 1998.

BRASIL. *Lei N° 2.698*, de 27 de Dezembro de 1955.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 02 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei N° 10.436*, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.296*, de 2 de dezembro de 2004.

BRASIL. *Decreto N° 22.912* de 25 de Abril de 2002.

BRASIL. Ministério público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2a Ed. ver. e atualização. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Resultados do Censo Escolar*. <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>, 2004. Acesso em 18/02/2011.

BRASIL. *Decreto N° 6.094* de 24 de Abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Resultados do Censo Escolar*. <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>, 2008. Acesso em 18/02/2011.

BRASIL. *Lei N° 12.319*, de 1º de Setembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Resultados do Censo Escolar*. <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>, 2008. Acesso em 18/02/2011.

BRASÍLIA/DF: Ministério da Educação – *Secretaria da Educação Especial*, 2005.

BERGAMO, Alexandre.SANTANA, Ana Paula..Cultura e Identidades Surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da educação*. São Paulo: Campinas. v. 26 n.91. Maio / Ago.2005.

CAMACHO, R. A variação linguística. In: *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. da Educação do Estado de São Paulo, 1988.

CASTRO JÚNIOR. Gláucio de. *PSICOBIOLOGIA NA SALA DE AULA: UMA MEDIAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS*. Projeto de iniciação científica desenvolvido na UnB, e apresentado no XIV Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *Variação regional lexical na Língua de Sinais Brasileira: inteorizando a prática educativa*. Projeto de iniciação científica desenvolvido na UnB. 2009.

\_\_\_\_\_. *Grupos de Surdos no Brasil*. Projeto apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina Lexicologia e Terminologia do mestrado em Lingüística. 2011.

CORDE; Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. In: *Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Brasília, 1994.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria . *Ensino oro – áudio - visual para os deficientes da audição*. 1ed.Rio de Janeiro: MEC, 1958. 104 p.

DORZIAT, Ana. *Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos*. São Carlos / SP: Trabalho de Tese (Doutorado), UFSCar (mimeo.), 1999.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito.CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.*Educação & Sociedade: Revista de Ciência da educação*. São Paulo: Campinas. v. 26 n.91. Maio / Ago.2005.

FAULSTICH, Enilde.Formação de termos: do constructo e das regras às evidências empíricas. In: FAULSTICH, E.; ABREU, S. P. *Linguística aplicada à terminologia e à lexicologia* – Cooperação Brasil e Canadá. 2003. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, NEC, 2003. p. 11-31.

- FERNANDES, E. *Surdez e bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura*. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Deficiência Auditiva (Vol. I, PP. 309 – 331). Brasília: Secretaria de Educação Especial MEC. 1997.
- FERREIRA, Windyz B. Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v.1, n.1, outubro, 2005 . p.40- 46.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo, SP: Plexus, 1997.
- GORGATTI M. G. et al. *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com deficiência*. 2 ed. rev. e ampl. Barueri, SP: Manole, 2008.
- IBGE. *Censo Demográfico 2000 - Resultados do universo*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 18/02/2011.
- KARNOPP, L. Língua de sinais na educação dos surdos. 2004. In: A.S.THOMAS. e M.C. LOPES, *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, p. 103-113. 2004.
- KELMAN, C.A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: E. FERNANDES (org.), *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre, Mediação, p. 87-102. 2005.
- LACERDA, Cristina B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos cedex: a nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Campinas. n.46 Setembro 1998 p.68-80
- LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da Gaivota*. São Paulo: Ed. Best Seller, 1994.
- LANE, Harlan. *A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Instituto Piaget, 2000.
- LIMA, Priscila A. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp, 2005.
- LYONS, John. *Linguagem e linguística*. Rio: Zahar, 1987.
- MAZZOTTA, M. J. S. Direito do portador de Deficiência à Educação. *Revista Integração*,

ano 5, n.11, p. 14, set. 1994.

McCLEARY, Leland. *O orgulho de ser surdo*. Encontro paulista entre intérpretes e surdos. São Paulo: FENEIS-SP [Local: Faculdade Sant'Anna], 2003.

MEC/SEESP. *REVISTA INTEGRAÇÃO*. Brasília: MEC/SEESP, ano 5, n. 14, mar. 1994.

MEC/SEESP. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. 2. Ed. rev. - Brasília: MEC, SEESP, 2003. 89 p. (Educação Infantil; 7)

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. "LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)" (Verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2005.

Ministério da Educação, Cultura e Desporto. *Política Nacional de Educação Especial*. Secretaria Nacional de Educação Especial. Brasília, DF, 1994.

MANTOAN, M.T.E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 2001.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PERLIN, Gladis T. T. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais*. Mediação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.135-146, jun. 2006.

SÁ, N. R. L. de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: C. Skliar. (Org.). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p. 169-192, 1999.

SÁ, Nídia Regina L. *Cultura, poder e educação dos surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. [et al.]. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC / SEESP, 2004. V.1. 139 p

\_\_\_\_\_. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógicas*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v.2: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, Ed. WVA 1997.

STROBEL, Karin Lílian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Dissertação

de mestrado em fase de elaboração, na área de educação GES / UFSC, 2006.

\_\_\_\_\_. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1995.

\_\_\_\_\_. *A forma visual de entender o mundo*. In *Educação para todos. Revista especial, SEED/DEE* Curitiba, Editora Expediente, 1998- a

\_\_\_\_\_. *Una mirada crítica sobre la educación bilingüe para sordos. Política de las identidades sordas y multiculturalismo*. I Congresso Ibero- Americano, Lisboa, Portugal, julho de 1998- b

QUADROS, Ronice Muller de. *Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda*. In: III Seminário Internacional de Lingüística, 1996, Porto Alegre. Anais do III Seminário Internacional de Lingüística. Porto Alegre: Gráfica Epecê, 1997. v.1. p. 67-74.

WRIGLEY, Oliver. *Política da Surdez*, Washington: Gallaudet University Press, 1996.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Obras Escojidas: fundamentos de defectología*. Tomo 5 Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.