ALFABETIZAÇÃO PARA SURDOS

LUIZ AUGUSTO TADEU GOMES

RESUMO

Dentre as metodologias de ensino para a alfabetização de pessoas surdas, temos o bilinguismo que consiste em ser a estruturação do processo educacional baseado em duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de mediação pedagógica e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A primeira língua a ser ensinada ao sujeito surdo é a Libras, já a língua portuguesa deve ser adquirida posteriormente quando o sujeito surdo já possui uma boa relação com a Língua de Sinais. E assim se constitui o processo de alfabetização para surdos no Brasil atualmente. Ao pesquisar sobre o tema, pouco material foi encontrado, portanto neste artigo buscarei expor vertentes que implicam na importância da formação dos professores bem como nas dificuldades encontradas nas classes bilíngues. A comunicação é o meio pelo qual os indivíduos se tornam seres sociais, no entanto, havendo alguma barreira de acessibilidade os sujeitos se tornam incapacitados de viver neste meio, sendo assim, é necessário reverter este quadro e um dos caminhos possíveis é por meio da educação, tornar o ambiente educacional acessível aos educandos surdos é possibilitar a vida futura destes indivíduos em sociedade.

Palavras-chave: Bilíngue; Aprendizado; Surdos.

INTRODUÇÃO

O presente estudo diz respeito à inclusão de alunos surdos no ensino regular e questiona a preparação dos professores para atuar junto a estes alunos. Para tanto, objetiva analisar como tem sido realizada a inclusão de alunos surdos em âmbito escolar, uma vez que esta é uma questão de urgente e importante discussão na educação brasileira. Partindo desse pressuposto, foram analisados inúmeros trabalhos científicos acerca do tema, que contribuíram, grandemente, para a conclusão deste estudo. Listamos as diversas metodologias utilizadas na educação de surdos, durante a história e identificamos a metodologia mais adequada para tal educação, respeitando seus aspectos culturais e sociais. Por fim, apresentamos como vem sendo feita a formação do professor da educação de surdos e como deveria ser tal formação, visando atender às necessidades destes alunos, valorizar suas potencialidades e habilidades e, sobretudo, reconhecer a importância de sua identidade e cultura surda, realizando uma inclusão, verdadeiramente, educacional, social e humana.

CONCEITO DE INCLUSÃO

O processo de consolidação da Educação Inclusiva foi permeado por dois termos: integração e inclusão. O primeiro, segundo Sassaki (1997), consiste na inserção da criança com deficiência na escola, desde que ela esteja capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes na instituição, bem como no "esforço unilateral da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade) abracem a causa da inserção social" em adequar-se aos padrões da sociedade vigente. Em contrapartida, a inclusão prevê a eliminação de tais barreiras, visando a equidade de oportunidades, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, mas, sim, todos os demais presentes no âmbito escolar, para que obtenham sucesso na caminhada educativa.

Na perspectiva inclusiva, não é o aluno quem deve adequar-se à escola e/ou à sociedade, mas sim, estas adequar-se ao aluno com deficiência e ter um olhar de igualdade sobre ele. Concordamos com o seguinte pensamento, que diz:

> O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional. [...] As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p.16).

A inclusão não consiste somente na inserção das pessoas com deficiência nos espaços escolares. A inclusão diz respeito à inserção de "todos em todos os espaços sociais" (WERNECK, 1999).

A integração se difere pelo fato de a pessoa com deficiência estar inserida no espaço escolar, mas, ao mesmo tempo, segregada, pois é vista como o ser diferente, que tem potencialidades minimizadas e limitadas e, consequentemente, oportunidades negadas e desiguais, frente às demais, ditas normais.

A inclusão ultrapassa o âmbito escolar, pois a partir da conscientização e transformação do pensamento da comunidade escolar, o olhar de igualdade estende-se à toda sociedade. Sendo assim, incluir significa possibilitar ao aluno exercer sua cidadania, tornando-se um sujeito ativo, político e que tenha acesso aos diferentes saberes.

A perspectiva da inclusão nos siste-

mas de ensino visa abolir a segregação implícita na integração, em que os programas de reforço escolar, as salas de aceleração e as classes especiais evidenciam as diferenças e a separação. A meta da inclusão é oferecer uma educação de qualidade a todos, sem deixar ninguém de fora do sistema escolar e adaptar-se às peculiaridades de todos os alunos, contribuindo para seu desenvolvimento em conjunto e integral (cognitivo, afetivo, social e físico).

Portanto, educação para todos é sinônimo de educação inclusiva e, reforçando essa ideia:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializarem em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidades para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico (MANTOAN, 1998, p.44).

Incluir significa criar condições para que o aluno exerça sua cidadania e tenha acesso a diversos conhecimentos. Significa dar assistência a toda comunidade escolar, e não, somente aos alunos que apresentam dificuldades na escola. Significa, ainda, adequar seu currículo e seu Projeto Político Pedagógico para atender, efetivamente, as reais necessidades de cada indivíduo presente nessa escola.

CONSIDERAÇÕES E COMENTÁRIOS SOBRE INCLUSÃO

Segundo Costa (2007), os ideais de Educação Inclusiva foram evidenciados a partir da realização de conferências e congressos: a Convenção de Direitos da Criança em 1988, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994, com o apoio de órgãos internacionais, como a UNESCO e a UNICEF.

Costa (2007) afirma que, no Brasil, as discussões sobre inclusão começaram a eclodir, apenas na década de 1980, quando se criou, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que diz respeito a um órgão federal, com o objetivo de coordenar ações das secretarias e instituições relacionadas às pessoas com deficiência e que busca sintonizar programas, potencializar recursos e elevar resultados.

De acordo com Costa (2007), muitos avanços aconteceram, nas últimas décadas, nos aspectos político, social e educacional e na área da ciência e tecnologia, que ocasionou na mudança do olhar da sociedade em relação aos alunos com deficiência, fazendo-a repensar a importância dos mesmos como sujeitos pertencentes a essa sociedade. Congressos internacionais contribuíram para a fundamentação de uma política educacional mundial mais inclusiva e menos excludente, lançando os seguintes documentos: Convenção dos Direitos da Criança (1988), Declaração sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). Tais documentos desencadearam uma preocupação mundial com a educação dos alunos com deficiência, gerando assim, uma revolução educacional, pois enfatizam a inclusão social como a forma mais efetiva da implantação da Educação Inclusiva.

Costa (2007) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, (Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996), define em seu capítulo V, a educação especial como "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (art. 58), sendo sua oferta um dever constitucional do Estado. A LDB prevê, ainda, "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos" para o atendimento adequado de alunos com

Necessidades Educacionais Especiais (art. 59, I) e "...professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns"

(art. 59, III).

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: AS DIVERSAS METODOLOGIAS PARA SUA REALIZAÇÃO

As pessoas surdas foram consideradas, por muitos anos, incapazes de aprender e não frequentavam instituições escolares. Os surdos, principalmente os que não falavam, eram excluídos da sociedade, sendo proibidos de se casarem, de possuir ou herdar quaisquer tipos de bens e viver como as demais pessoas da sociedade. Sendo assim, eram privados de seus direitos básicos e possuíam sua sobrevivência social comprometida.

Diante do fato dos surdos serem vistos como seres ineducáveis, eram inúteis à coletividade sob o argumento de que:

O pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender (MOURA, 2000, p.16).

Até o final do século XV, não havia escolas especializadas para surdos, haja vista a existência evidente de preconceitos, cujo estereótipo mais chocante era o de loucos. Pessoas ouvintes tentavam ensinar aos surdos, como o italiano Gerolamo Cardamo, que utilizava sinais e a linguagem escrita, bem como o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon, que utilizava treinamento de voz e leitura labial, além de sinais.

O primeiro acreditava que a surdez não prejudicava a aprendizagem, pois os surdos poderiam aprender a ler, a escrever e a expressar os seus sentimentos. O italiano afirmava, ainda, que o surdo possuía a habilidade de raciocinar e que as ideias e os sons do seu pensamento poderiam ser representados através da escrita, logo, a surdez não configurava um obstáculo para adquirir conhecimento. O segundo foi reconhecido como o primeiro professor de surdos, cujos ensinamentos, segundo Reily (2007), direcionavam-se apenas aos filhos da nobreza, pois deveriam ter conhecimento para que, no futuro, pudessem administrar os bens familiares; enquanto os surdos, que viviam à margem da elite social, sofriam com a miséria, a falta de trabalho e o isolamento social. A autora comenta, ainda, que o monge espanhol trabalhava com rótulos, nomes escritos pregados e indicações de palavras escritas, a fim de fazer com que o surdo as associasse às suas respectivas pronúncias, além de fazer uso de alfabetos fônicos, com o objetivo de valorizar a representação sonora de cada elemento gráfico. Ambas as experiências demonstram a possibilidade de aprendizagem do surdo. Contudo, os procedimentos metodológicos utilizados possuíam o intuito de ensinarem a língua dos ouvintes, isto é, tentando fazer os surdos falarem e/ou se comunicarem por intermédio da escrita.

Dentre os séculos XVI e XIX, alguns professores dedicaram-se à educação dos surdos, entre eles Ivan Pablo Bonet (Espanha); Abbé Charles Michel de l'Epée (França), que fundou, em Paris, a primeira escola para surdos em que utilizavam uma língua de sinais; Samuel Heinicke e Moritz Hill (Alemanha); Alexandre Gran Bell (Canadá e EUA) e Ovide Decroly (Bélgica). Esses professores divergiam quanto ao método adequado ao ensino dos surdos. Uns eram favoráveis à priorização da língua falada, o Método Oral Puro; e outros, ao Método Combinado, em que mesclavam a língua de sinais, já conhecida pelos alunos, e o ensino da fala.

No Brasil, a educação de surdos só teve início no ano de 1857, quando o professor francês surdo, Hernest Huet, que utilizava o Método Combinado, veio para o país, a convite do imperador D. Pedro II, com o objetivo de fundar a primeira escola para meninos surdos em terras brasileiras. O Imperial Instituto de Surdos e Mudos, hoje INES (Instituto Nacional de Educação para Surdos), mantido pelo Governo Federal, atende em seu Colégio de Aplicação crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos. Vale ressaltar que as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX, com a criação do Instituto Santa Terezinha, em São Paulo.

Em 1880, o Congresso Mundial de Professores Surdos, em Milão, na Itália, definiu o Método Oral Puro como metodologia única para a educação de surdos. A. J. de Moura e Silva, professor do INES, visitou o Instituto Francês de Surdos, em 1896, enviado pelo governo brasileiro, para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o Método Oral Puro não era funcional para todos os surdos.

A história da educação de surdos relata o surgimento de várias maneiras de atuação, ou seja, várias práticas, que servem para "facilitar" a comunicação dos mesmos, com a intenção de inseri-los na sociedade. Entre elas: o Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo.

A LÍNGUA DE SINAIS

Existem muitas pessoas surdas, no mundo, que estão inseridas em "Culturas Surdas" e possuem suas próprias línguas, existindo, portanto, muitas línguas de sinais diferentes, como: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Brasileira, Argentina, Venezuelana, Peruana, Inglesa, Urubus-Kaapor (Índios), etc.

Embora cada língua de sinais tenha sua própria estrutura gramatical, surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se com facilidade entre si, o que não acontece entre falantes de línguas orais, que precisam de um tempo consideravelmente grande para um entendimento. Tal fato acontece devido à capacidade que as pessoas surdas têm em desenvolver e aproveitar gestos para a comunicação e estarem atentas às expressões faciais e corporais das pessoas. A comunicação é facilitada, também, devido ao fato dessas línguas terem muitos sinais que se assemelham às coisas representadas.

Reconhecida como meio legal, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, é definida como:

A forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil. (BRASIL, 2002).

A Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que torna a Língua Brasileira de Sinais a segunda língua oficial da comunidade surda – sendo a primeira, a Língua Portuguesa – embora tenha sido instituída, há mais de 10 anos, ainda é pouco difundida no Brasil.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – define a LIBRAS como a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada em comunicar-se com essa comunidade.

Muitas pessoas acreditam que a LIBRAS é a Língua Portuguesa feita com as mãos, que os sinais substituem as palavras desta língua, bem como que a LIBRAS é limitada e expressa, exclusivamente, informações concretas, e que não é capaz de transmitir ideias abstratas. Tais pensamentos são mitos, visto que a LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade visual-gestual que é utilizada como canal ou meio de comunicação, que utiliza movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Diferencia-se, portanto, da Língua Portuguesa, uma vez que esta possui modalidade oral-auditiva, que utiliza, como canal ou meio de comunicação, sons articulados, que são percebidos pelos ouvidos.

Assemelhando-se às demais línguas, a LIBRAS possui todos os níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Portanto, ao atribuir às línguas de sinais o status de língua é devido ao fato de, embora sendo de modalidades diferentes, possuem, também, certas características devidas às diferenças regionais, socioculturais etc. O que é denominado palavra ou item lexical nas línguas orais auditivas, são denominados sinais nas línguas de sinais.

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato, em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e, às vezes, aos morfemas, são chamadas de parâmetros.

Nas línguas de sinais, podem ser encontrados os seguintes parâmetros: Configuração das Mãos; Ponto de Articulação; Movimento; Orientação; Expressão facial e/ou Corporal. O sinal nasce da combinação destes 05 (cinco) parâmetros. Logo, falar com as mãos é combinar estes elementos que formam as palavras e frases em um contexto.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Formar professores para educar os surdos requer proximidade da identidade linguística e cultural, bem como uma escola de surdos também deve conter essa proximidade linguística e cultural. Notadamente, requer olhar a filosofia, a cultura e a pedagogia. (PERLIN E MIRANDA, 2011)

A formação dos professores que atuam junto aos alunos surdos tem sido discutida com frequência, nos últimos anos, visto que tais profissionais são, em sua maioria, ouvintes e necessitam reconhecer e, sobretudo, ser membro da comunidade surda 1 para que, assim, respeitem a diferença linguística e cultural dos mesmos e não estigmatizem a surdez como patologia.

Atender um aluno com deficiência é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, nos dias atuais. A inquietação que fomenta a discussão acerca da formação profissional é, justamente, a respeito da falta de qualidade no processo de inclusão desses alunos. Como está sendo formado o professor? Como deveria ser essa formação?

É evidente que não é possível realizar a inclusão sem levar em conta as características, as peculiaridades e as diferenças dos alunos, sendo eles deficientes ou não. O Brasil tem diversas legislações que regulamentam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, ainda existem lacunas na formação dos professores que atuam no processo de inclusão, pois esta formação não chega, efetivamente, às escolas, embora exista ampla legislação garantindo esse direito ao professor.

Mesmo sem um investimento apropriado, seja na formação inicial ou continuada, são cobradas dos docentes práticas flexíveis e novas competências. Exige-se do professor a compreensão da diversidade cultural que permeia a escola, mesmo que ele nunca tenha aprendido a respeito, na sala de aula da graduação. A docência é um ofício complexo e de grande dedicação, embora para muitos pareça ser fácil, que o professor deve, apenas,

"passar" o conhecimento, configurando uma educação bancária, conforme critica Freire (1997, p.27) ao afirmar que "ensinar não é transmitir conhecimento" e os professores não são meros transmissores de "conteúdos".

Comunidade surda: Não é somente composta por pessoas surdas, há também sujeitos ouvintes – membros da família, intérpretes, professores de surdos, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização (...) em que lugares? Geralmente em associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (STROEBEL, 2008, p.29).

Ensinar exige muito mais do que aprender conteúdo para depois transmiti-lo; ensinar exige sensibilidade, durante o processo educativo, pois como afirma Nóvoa (1992, p.26) "aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão".

Freire (1997, p.22) diz que "na formação docente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando, criticamente, sobre a prática de hoje, ou de ontem, que se pode me-

lhorar a próxima prática". A reflexão acerca da prática docente deve ser pensada, criticamente, a fim de transformar o conhecimento a ser ensinado aos alunos. Tal reflexão deve começar a ser trabalhada, primordialmente, na formação inicial dos futuros professores. Com isso, retoma-se à questão inicial: Como está sendo formado o professor?

A partir da Constituição de 1988, ao determinar que a educação seja um direito de todos, inclusive dos alunos com deficiência, sendo estes atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, formalizando a escola na perspectiva inclusiva, tornou-se necessária a formação dos professores de classe comum, uma vez que qualquer formação na área da Educação Especial era voltada, exclusivamente, ao professor especializado. Logo, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, n° 9.394/96), em seu artigo 59, inciso III, o Poder Público, assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais "professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular para a integração desses educandos nas classes comuns".

Para Saviani (2009), embora a LDB tenha contemplado a educação especial, ela deixa em aberto a questão relacionada à formação docente, uma vez que não explicita quem seriam esses professores.

Outra questão a ressaltar diz respeito à diferença entre especialização e capacitação. Especialização é a formação mais profunda, a nível de pós-graduação, com no mínimo, 360h, enquanto capacitação refere-se a cursos, encontros e oficinas, geralmente, com carga horária reduzida, configurando-se mais como um treinamento, muitas vezes, aligeirado e fragmentado, cujo aprendizado não assegura novas e necessárias práticas inclusivas.

Percebe-se, segundo Saviani (2009), a maneira superficial com que é colocada a formação docente para a Educação Inclusiva e, ainda, faz um alerta, ao afirmar que "será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores dessa modalidade de ensino". Sem isso, continua Saviani, essa área continuará em declínio, como sempre foi, e de nada adiantará a "modernidade" da lei sem a garantia da formação adequada dos professores.

O resultado disto são professores despreparados e inseguros para "enfrentar" a escola, incapazes de executar o seu verdadeiro papel com dignidade.

Vamos à outra questão inicial: Como deveria ser essa formação?

Feldmann (2009, p. 71) afirma que o professor, nos dias de hoje, "é o sujeito que professar saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e a reinterpretação do mundo". A formação do professor não é individual, pois é no coletivo que se constrói o alicerce de sua formação. É na troca com os demais envolvidos, que o professor desenvolve sua prática. É no âmbito escolar que ele valoriza as diferenças culturais, convivendo e aprendendo com elas. Compreender esta multiculturalidade e reconhecer sua legitimidade, no espaço escolar, é essencial à formação do professor, principalmente, daquele que atua junto a alunos surdos.

O Brasil passou por uma mudança na educação, quando incluiu a disciplina de Libras na grade curricular, conforme determina o Decreto n°5626/05:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores 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 dos 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.§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A inserção da Libras caracteriza um passo de fundamental importância na formação do professor, haja vista a necessidade de o mesmo utilizar a língua de sinais para comunicar-se com seu aluno e fomentar o processo de ensino-aprendizagem, bem como fazê-lo sentir-se incluído no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ao docente reconhecer a identidade e a cultura surdas, para, assim, exercer práticas pedagógicas determinantes no processo de ensino aprendizagem, com metodologias e adaptações curriculares, que proporcionem aos alunos surdos fazerem o uso habitual de sua língua, nos mais diversos contextos, bem como refletirem sobre o mundo que os cerca e seu poder de transformação.

Contudo, a formação oferecida a este profissional não é suficiente para compreender e atender o alunado surdo em sua totalidade, uma vez que o educador não consegue aprender a Libras na graduação e necessita da presença diária do intérprete em sala de aula. Logo, se o docente não possui o conhecimento básico para a troca de experiências e saberes com seu educando surdo, este não

poderá reconhecer a importância da valorização da identidade e da cultura surdas, bem como pautar sua prática pedagógica em prol das mesmas. Com isso, concluímos que os professores não estão preparados para atuar junto a alunos surdos, no ensino regular.

Por isso, Brito e Sá (2011), afirmam que a escola regular, na perspectiva inclusiva, atualmente no Brasil, preferência o domínio da língua majoritária – ouvinte – em detrimento da língua minoritária – Libras, uma vez que subjuga sua capacidade e potencialidade.

Entretanto, não podemos transferir apenas para o professor a responsabilidade por sua formação, visto que, compete ao Estado oferecer formação continuada aos que exercem função na escola, como também materiais didáticos, recursos financeiros para a adequação do espaço, visto que a inclusão é uma ação política e social, cuja função é promover uma acessibilidade responsável. Tal oferecimento deve acontecer, a fim de que o profissional se capacite e se especialize para atender com qualidade e equidade os alunos surdos na rede regular de ensino, incluindo-os de fato, bem como transformando sua realidade, potencializando seu conhecimento e valorizando sua cultura.

Embora a legislação nacional determine uma educação bilíngue para os surdos nas escolas regulares, esta ainda não está concretizada no Brasil, pois a realidade educacional se mantém centrada na estrutura ouvinte, sem as condições de contemplação da cultura surda e de uma educação significativa às suas diferenças.

A situação que a educação de surdos atravessa no Brasil requer um novo olhar sobre a educação como um todo e, mais ainda: um novo olhar sobre o mundo, sobre o outro, sobre a nós mesmos. Defendemos a luta por uma educação que, verdadeiramente, ensine, inclua e reconheça os surdos em suas peculiaridades, diferenças, cultura e potencialidades. Trata-se de uma conquista multicultural a ser alcançada, bem como de avanços sonhados por muitos educadores e surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96.

BRITO, Jane Lindoso; SÁ, Nídia Regina Limeira de. Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. 5, p. 195 - 224.

CAPOVILLA, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população especial surda. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. 3. p. 77-100.

COSTA, Maria Cristina Sanches da. Sentimentos dos professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental. Pontifica Universidade Católica. São Paulo, 2007.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura C. Desdobramentos político pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial. v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. Santa Maria, 2009.

FERNANDES, Eulália (Org). Surdez e bilinguismo. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LOPES, Maura Circini. (Im) possibilidade de pensar a inclusão. In: 30ª Reunião anual

LOPES, Maura C. Surdez e Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LORENZINI, N.M.P.. Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental. 2004. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1998.

MANTOAN, M. T. Eglér. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, Maria Cecília de. O surdo: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação, Rio de janeiro, v.12, n.35, p.308-326, maio/ago. 2007.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando

as práticas discursivas na educação de surdos. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SÁ, Nídia R. L. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011.

SACKS, O. Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SASSAKI, K. R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

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

WERNECK, Cláudia. Inclusão: qualidade para todos. In: Revista Nova Escola, São Paulo, n°. 123, 1999.

ANEXOS



Figura 1- Fonte: libras.



Figura 2- Fonte: libras.
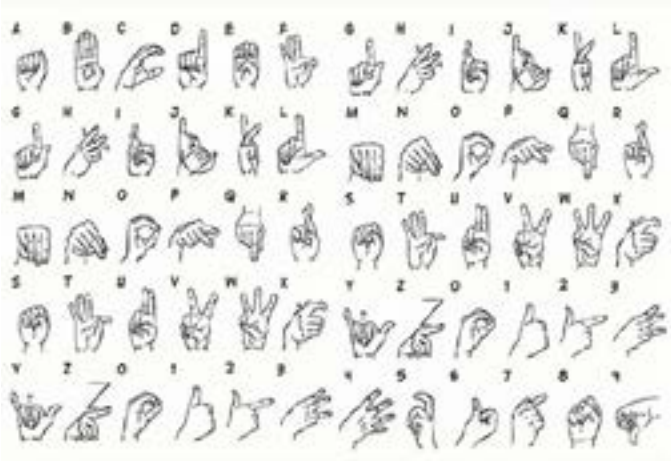


Figura 3- Fonte: libras.