

1. INTRODUÇÃO

A inclusão, nos dias atuais é alvo de debates, e provoca muitos questionamentos principalmente por ser um assunto voltado para grupos minoritários da sociedade.

Com o avanço na legislação referente às pessoas com necessidades educacionais especiais - e nesse contexto poderíamos citar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº. 9394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) - o aluno com NEE¹ precisa estar matriculado em uma escola de ensino regular, e para tal são necessárias alterações no sistema educacional não com o objetivo de integrá-lo apenas, mas na busca de uma inclusão que migre do campo da utopia para o campo da realidade.

Tratando da inclusão de pessoas surdas, este sujeito está inserido numa sociedade ouvinte, que possui uma linguagem diferenciada. Enquanto a maioria pratica uma modalidade de língua oral-auditiva (a Língua Portuguesa), a Língua Brasileira de Sinais, se coloca como ferramenta linguística na modalidade visual-motora, de grande importância na inserção e inclusão do surdo em sociedade, parcela essa minoritária da população. A escola por sua vez precisa mediar o desenvolvimento desse sujeito, enfrentando grandes desafios pela falta de profissionais capacitados para auxílio aos sujeitos com surdez.

Nesse sentido, esse trabalho tem por enfoque compreender as práticas educacionais que envolvem o bilinguismo e o social do sujeito surdo, visando melhorias nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, bem como na construção de sujeitos críticos e pensantes, numa perspectiva inclusivista.

A luta desses sujeitos vem ganhando força principalmente a partir da regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como previsto pela Lei nº. 10.436 de 24 de abril 2002, sancionada pelo presidente Fernando Henrique

¹Necessidades Educacionais Especiais.

Cardoso. Vale ressaltar ainda, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que ressalta a importância da Libras na educação das pessoas surdas. Destaca ainda a necessidade de se implantar a educação bilíngue, na qual se faz presente a Libras e a Língua Portuguesa, e ao mesmo tempo está claramente motivado pela perspectiva da inclusão.

Partindo dos desafios acerca da inclusão do surdo, emergem alguns questionamentos: como acontecem as práticas educativas direcionadas para alunos surdos? Escolas adotam o bilinguismo? O bilinguismo diglótico tem sido um desafio para o corpo docente e discente?

Entendemos que, enquanto o surdo precisar se adequar à escola, a inclusão continuará no campo utópico. Professores desqualificados, intérpretes sem formação específica, diretoria e alunos preconceituosos e sem conhecimentos necessários sobre a língua e cultura surda, ilustram a realidade de muitas escolas que erroneamente intitulam-se "inclusivas".

Acreditamos que a partir do momento em que a prática de Libras é respeitada no contexto educacional, esta se tornará importante para os membros desse grupo social e ferramenta amplificadora na inclusão do sujeito surdo em sociedade. Extrapolamos ainda para o fato de que a inclusão é benéfica não apenas para o sujeito surdo, mas para todo o corpo escolar, uma vez que:

Por meio de Grande (2006, p. 37).

Quanto mais à criança interage espontaneamente com situações diferenciadas mais ela adquire o genuíno conhecimento, sendo assim, a inclusão é benéfica a todos, pois faz com que as crianças tenham oportunidade de conhecer e conviver com a vida humana em todas as suas dimensões e desafios (GRANDE, 2006, p. 19).

É importante lutarmos pela inclusão do surdo, respeitando suas individualidades, e para que essa inclusão aconteça de forma plena é preciso compreender que, além da inserção do surdo no contexto social, devemos galgar pela educação e profissionalização desse sujeito.

Partindo desse pressuposto podemos afirmar que, para que aconteça a tão esperada formação do sujeito surdo é preciso que se ponha em prática o que diz a Lei, que o aluno esteja inserido na escola regular como partícipe do contexto social comum e que a escola, proporcione o atendimento adequado para esse sujeito se desenvolver.

É a partir das relações interpessoais que o sujeito passa perceber qual é o real sentindo estar inserido nesse contexto ouvinte e que a troca de conhecimentos serve como mola propulsora para seu desenvolvimento, profissional e também como um facilitador na sua formação quando se chega a Ensino Superior.

A inclusão de alunos surdos é um desafio educacional e social, e pretendemos por intermédio deste estudo, apresentar as dificuldades e possibilidades que envolvem a vida e a educação do mesmo numa perspectiva histórico-cultural predominantemente vigotskiana.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OS SURDOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

2.1 HISTÓRICO DA SURDEZ NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO

Segundo Strobel (2006), a história dos surdos inicia-se em 476 d.C em Roma, onde esses sujeitos não eram aceitos pela sociedade. Os surdos eram tidos como amaldiçoados, e sua condição era tida como castigo dos deuses. A solução para tamanho problema era jogá-los ao rio Tíger. (Dicle; na Bíblia Hiddekil) é o mais oriental dos dois grandes rios que delineiam a Mesopotâmia.

Os surdos nessa época eram escravizados, aprisionados e obrigados a realizarem trabalhos desumanos sempre vistos pela sociedade como inferiores, imbecis.

Na Grécia Antiga não era diferente, os surdos eram considerados peças incômodas e inválidas, condenados à morte e lançados do topo dos rochedos de Taygète nas águas de Barathere. Os que conseguiam sobreviver depois de tanta crueldade viviam como pedintes e muitas vezes abandonados e sozinhos.

Strobel (2006), a história ainda relata como viviam os surdos no Egito e na Pérsia. Lá eram visto como seres abençoados, enviados pelos deuses, e que tinham a capacidade de comunicarem em segredo com as divindades. Por isso o sentimento era mais humano, mas apesar de respeitados, não tinham grandes perspectivas de vida e não eram educados, pois se acreditava que esses sujeitos já eram iluminados e dotados de sabedoria.

De acordo Strobel (2006), de acordo com o filósofo Aristóteles, em (384-322) a.C a fala era precursora do pensamento, portanto afirmava que através da audição se adquiria inteligência e conseqüentemente aprendizado. Portanto sujeitos que nasciam surdos eram insensatos e incapazes de razão e não aceitava a ideia de ensinar o surdo a falar.

Para Strobel (2006), na Idade Média (476-1453), os surdos não recebiam tratamento digno. Eram dizimados em grandes fogueiras e alvos constantes de “chacotas”. Referente à questão religiosa eram proibidos de comungar, pois eram incapazes de confessar os pecados cometidos. Não podiam casar-se, somente com a permissão do Papa. Não recebiam heranças, não votavam, em fim não tinha nenhum direito sobre sua cidadania.

De acordo com Strobel (2006), já na Idade Moderna (1453-1789), Girolano Cardano (1501-1676) médico filósofo, Em 1526, depois de ter obtido o título de doutor em Medicina na Universidade de Pádua, afirmava que o sujeito surdo era dotado de habilidades de aprender através da escrita, que ser surdo-mudo não o impede de desenvolver seus conhecimentos, já nesse período utilizava a língua de sinais e a escrita.

Por meio de Juan Pablo Bonet (1579-1523), na Espanha o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584) criou a primeira escola para surdos, no Monastério de Valladolid. No início, a escola ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia para dois irmãos surdos - Francisco e Pedro Velasco - que eram filhos de uma família abastarda na sociedade naquela época. Usava-se como metodologia adaptológica e a oralização. Após sua morte todo o trabalho realizado caiu em esquecimento porque os métodos utilizados eram sigilosos.

De acordo com Juan Pablo Bonet (1579-1523) ainda na Espanha obteve êxito na educação de surdos utilizando sinais e o treinamento da fala. Fez uso do alfabeto manual, e foi tão bem sucedido em seu trabalho que recebeu o título de Marquês de Frenzo.

É de relevância citar Charles Michel de L'Épée (1712-1789) que atendia surdos carentes e humildes, sem distinção de classe econômica, que perambulavam pelas ruas de Paris. Charlestinha interesse em saber como esses sujeitos de comunicavam e iniciou estudos mais profundos sobre a língua de sinais. Inicialmente atendia em sua própria casa e usava combinações de língua de sinais e a gramática francesa sinalizada e embora muito criticada por outros

educadores oralistas. Todo seu trabalho dependia do apoio de familiares de surdos e da sociedade.

Segundo Strobel (2006), L'Épée criou a primeira escola pública para surdos - o Instituto Para Jovens Surdos e Mudos de Paris - onde também treinou vários professores para o trabalho com surdos. Em 1789, ano de seu falecimento, já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa.

Em 1802 Jean Marc-Itard, nos Estados Unidos, afirmou que o surdo podia ser treinado para ouvir palavras ficando conhecido pelo seu trabalho com Victor - um garoto selvagem que foi encontrado vivendo com lobos em uma floresta de Aveyron, no Sul da França. Considerava o comportamento de Victor semelhante aos animais com quem convivia por não ter tido contato com a educação humana. Tentou ensiná-lo a língua francesa, mas não alcançou sucesso.

Strobel (2006), já em 1814, na cidade de Hartford, nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) a partir da observação de crianças que brincavam em um jardim próximo à sua residência, percebeu uma menina -Alice Gogswell - que não brincava com as outras crianças. Por ser surda, era rejeitada por eles. Profundamente tocado com a situação e pelo fato de Alice não frequentar a escola comum, devido à inexistência de escolas para surdos nos Estados Unidos, Thomas tenta ensiná-la juntamente com o pai da menina - o Dr. Masson Fitch Gagswell. Gallaudet pensou na possibilidade de se criar uma escola para surdos, mas o mesmo não tinha conhecimentos suficientes da linguagem dos surdos. Nesse sentido parte à Europa em busca de métodos para ensinar deficientes auditivos.

Para Strobel (2006), Gallaudet foi então à Inglaterra para conhecer o trabalho de Braidwood, na escola *Watson`sAsylum*. Os métodos utilizados eram todos guardados sigilosamente e utilizam à língua oral na educação dos surdos. Gallaudet foi impedido e recusaram-se a mostrá-lo como se trabalhava naquele local. Diante das adversidades o mesmo parte para França.

De acordo com Strobel (2006), chegando à França, foi muito bem recebido e ficou impressionado com o método da língua de sinais utilizada pelo Abade Scardi. Lá conheceu um professor surdo cujo nome era Laurent Clerc, melhor aluno do Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris. Clerc foi convidado para vir para América e durante a viagem que durou 52 dias o mesmo ensinou a língua de sinais francesa para Gallaudet que por sua vez o ensinou a língua inglesa.

Strobel (2006), juntos, fundaram em 15 de Abril, a primeira escola para surdos nos Estados Unidos com o nome de *Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas*². A escola teve muito sucesso, então outras escolas foram abertas pelo país. Quase todos os educadores eram usuários fluentes de língua de sinais e surdos também.

Segundo Strobel (2006), em 1880 acontece um fato histórico e infelizmente retrógrado para a difusão da língua de sinais - o Congresso Internacional de Milão, na Itália. Nessa época a língua de sinais foi proibida alegando que o oralismo era superior à língua gestual. Os surdos eram “rotulados” como preguiçosos por se recusarem à oralização. Alexandre Graham Bell teve grande influência nesse Congresso que foi patrocinado e organizado por muitos especialistas ouvintes que atuavam na área da surdez, todos eram defensores do oralismo puro no ensino de surdos. Durante a votação todos os surdos que estavam presentes foram impedidos de votar.

As atas finais do Congresso, documentos que definiram as novas propostas educacionais no final do século XIX e, posteriormente, as políticas públicas até a cerca de 1970, indicavam o seguinte: O Congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para desenvolver o surdo à sociedade e para dar-lhe o melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para educação e instrução dos surdos-mudos. (...) O Congresso, considerando que o uso simultâneo da palavra e dos signos mímicos tem a desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão das ideias, declara que o método oral puro deve ser o preferido. (...) A terceira resolução é um voto em favor da extensão do ensino dos surdos-mudos. Considerando que uns grandes números de surdos mudos não recebem o benéfico da instrução; que essa situação provém dos poucos recursos das famílias e dos

² Nome traduzido para o português.

estabelecimentos, emite o voto que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos e mudos possam ser instruídos. (GRÉMION, 1991, p. 195)

De acordo com Mazzotta (1996), no Brasil o atendimento escolar especial deu-se início mais precisamente a partir da década de 1950. De acordo com Mazzotta (1996), a educação dos surdos no Brasil iniciou-se no século XIX inspirada em experiências positivas que foram realizados na Europa e Estados Unidos, a partir de então foi instituído o atendimento aos cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

Segundo Mazzotta (1996), no final do ano de 1855, chegou ao Rio de Janeiro o professor Hüet-cidadão francês e diretor do Instituto de Bourges - que com suas credenciais foi apresentado ao Marquês de Abrantes. Hüet foi levado ao Imperador D. Pedro II e depois de algumas conversas decidem organizar uma escola para surdos, o que já era a intenção de Hüet, pois esse este o real motivo de vir para o Brasil. A escola para surdos-mudos começou a funcionar no prédio do Colégio Vassimon, com apenas dois alunos e em outubro de 1956 já ocupava todo o prédio da escola.

Mazzotta (1996), a criação do ISM, (Instituto de Saúde Mental), segundo a lei nº. 839 de 26 setembro de 1857, com a denominação mudada posteriormente para Instituto Nacional dos Surdos – Mudos (INSM) e pela Lei Nº. 3.198 de 6 de julho de 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) constitui-se única escola de surdos do Brasil, até hoje mantida pelo governo, situada no Rio de Janeiro. A instituição funcionava com intuito educacional, com ensino profissionalizante, para apenas surdos de sexo masculino com idade entre 7 e 14 anos.

2.2 ASPECTOS LEGAIS DA SURDEZ NO CONTEXTO BRASILEIRO

As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. (BRASIL, 2002, p.30)

BRASIL (1996), o que tange os aspectos legais que orientam e apoiam a inclusão e educação do surdo, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Até a década de 1990, as políticas públicas educacionais, na área da surdez, desenvolveram e apoiaram ações favorecendo a permanência das crianças surdas em escolas especiais e, sempre que possível, sua integração em escolas regulares.

A LDB/96 (Lei 9394) apresenta a educação especial como parte integrante do sistema educacional brasileiro e que sua oferta deve passar por todos os níveis de educação e ensino. O artigo 58 da Lei supracitada afirma:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitado para a integração desses educandos nas classes comuns.

SÁ (2003), no Brasil, a construção de políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino, foi um processo denominado inclusão escolar. Porém, durante muitas décadas, esse processo permaneceu aquém do real sentido da palavra inclusão e no caso do deficiente auditivo, essa realidade não foi diferente.

No Brasil têm sido desenhados discursos e práticas alternativos, que buscam uma recolocação da discussão num contexto mais apropriado à situação da cultura, da língua e da identidade do surdo. Visto que a educação oralista tradicional para surdos vem sendo um fracasso que se arrasta por tanto tempo quanto tem a sua história, essa pedagogia não considerou o surdo com a sua diferença, sua língua, sua cultura e suas identidades, que por supervalorizar a voz, lhes negou a vez. (SÁ, 2003, p. 90)

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

BRASIL (1996), a maior barreira encontrada por um surdo é a comunicação, pois a maioria dos profissionais de educação e sociedade desconhece a Língua de Sinais. Com a legislação, a Libras foi reconhecida como a língua materna dos surdos, e assim, diretrizes, decretos devem ser postos em prática, assegurando uma vida digna para esses cidadãos brasileiros.

Concernente às legislações específicas para o deficiente auditivo é de relevância citar a Lei nº. 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão em que o sistema lingüístico é o de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Em seu parágrafo único a referida lei aponta:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Vale ressaltar ainda, o Decreto nº. 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos. O Decreto dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

O Ministério da Educação criou no ano de 2003 o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

O Ministério Público Federal divulga no ano de 2004 o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Ao contemplarmos os aspectos históricos da educação e inserção do surdo na sociedade, percebem-se práticas e atitudes que estão registradas há anos e como se lá tivesse ficado; no entanto, vivem-se e defrontam-se as situações de forte exclusão, seja ela física ou simbólica, que remete àqueles momentos históricos. Observa-se que a ignorância, falta de conhecimento e um preparo inadequado têm sido grandes aliados de atitudes excludentes.

De acordo com Mazzotta (1996), é importante salientar que a inclusão social é algo muito além de legislações, ela demanda ações reflexivas, dialogadas. Apenas conhecer a história dos surdos não é suficiente para obter conhecimento sobre sua trajetória. É preciso fazer reflexões e levantar questionamentos sobre os vários fatos ocorridos e relacionados a essa

educação desde o início. Em nossa sociedade, poucas pessoas têm conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais o que representa uma problemática para a comunicação com os surdos, uma vez que os ouvintes não têm como objetivo a visualidade.

Para Mazzotta (1996), cabe a nós, portanto, o exercício de nosso papel como educadores no sentido de sensibilizar pais, alunos, comunidade escolar e sociedade acerca da invalidade dos discursos e rótulos de incapacidade em torno do sujeito surdo. Se bem refletirmos, os entraves advêm não do sujeito deficiente em si, mas de uma sociedade inapta e escassa de recursos no atendimento às suas peculiaridades. Uma linguagem visual-motora como a Libras não é o verdadeiro desafio para a inclusão do surdo. A origem do problema está em uma sociedade onde a grande maioria não domina esse tipo de língua genuinamente brasileira.

3. LÍNGUA DE SINAIS NAS ESCOLAS REGULARES

Assegurada a inscrição legal da instituição da Língua de Sinais e da garantia legal da presença do professor especializado em instituições de ensino regular, quando houver necessidade, para se efetivar a inclusão, se faz necessário tomar ciência do que se trata essa “nova língua”.

3.1 LINGUAGENS DE SINAIS

Segundo Brito (1995), a linguagem através de sinais é uma língua independente, portanto, não é nem uma tradução da linguagem oral, e não se limita a uma imitação, ou seja, quando um sinal tem a tendência de ser usado e entendido por mais de uma pessoa, o sinal é formalizado e não mais um gesto natural, sem sentido. Dessa forma, admite então um significado próprio e se torna um signo de linguagem.

Northens e Downs (1989) alertam que o signo gestual é de grande relevância na associação da expressão facial quanto a essa modalidade de linguagem, a fim de que seja possível comunicar ao outrem as emoções, abstrações, humor, metáforas, ironia e outros.

Ainda, segundo os autores, a padronização da Linguagem de Sinais se deu graças à valiosa contribuição do “Dicionário da Linguagem Americana de Sinais”, e o estabelecimento do “Registro Nacional de Intérpretes”, existentes em três níveis de certificados.

Estes níveis são estabelecidos de acordo com a habilidade de cada um, avaliada através de testes padronizados, aplicados por peritos que ouvem, e por intérpretes surdos.

Todavia, a Linguagem de Sinais, segundo Koslowski (2000) é independente das línguas faladas, difere-se de um país para outro, e não há correspondência termo a termo com a língua oral.

A língua de sinais segundo Koslowski (2000), é considerada difícil envolve todo um processo de mecanismos necessários aos objetivos, porém, objetivas para o surdo porque servem para atingir todos esses objetivos de forma rápida e eficiente e até certo ponto de forma automática.

Dessa forma, para Koslowski (2000), a língua de sinais se distingue das línguas orais porque se utilizam de um meio ou canal visual especial e não oral auditivo. Assim, se articulam especialmente e são percebidas visualmente.

Todavia, as línguas de sinais são tão naturais quanto às orais: apresentam complexidades e facilidades léxicas como qualquer outra língua.

3.2 LIBRAS

De acordo com SASSAKI (1997), cada Língua de Sinais, dependendo de sua nacionalidade têm seu conjunto de signos, utilizados convencionalmente, dentro daquela língua.

SASSAKI (1997) representa seus referentes ainda que de forma icônica, ou seja, por vezes os gestos simulam as formas do que se deseja expressar, de acordo com a convenção utilizada. Embora cada dessas línguas veja os objetos, seres e eventos representados em seus sinais ou palavras sob uma determinada ótica ou perspectiva.

Segundo Aurélio (2001), a Língua Brasileira de Sinais possui sua própria institucionalização dos signos e também de uma gramática constituída a partir de elementos organizados nas palavras ou itens lexicais: o conjunto de palavras da língua, que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos que apresentam especificadamente, mas seguem também princípios básicos gerais.

Segundo Koslowski (2000), o léxico pode ser definido, como o conjunto de palavras de uma língua. No caso das LIBRAS, as palavras ou itens lexicais são os sinais. Pensa-se frequentemente que as palavras ou sinais de uma Língua de Sinais constituída a partir do alfabeto manual. E estes símbolos são usados na construção de regras linguísticas de forma evolutiva propiciando a possibilidade de inúmeras produções a partir de um determinado ponto de regras.

É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas de LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metamórficos, ironias e outros significados não literais.

Por meio de Salgado (2006), onde estaria a clientela que supostamente que seria privilegiada com a inclusão? Aqui no Espírito Santo somente nas escolas estaduais, não possui uma media, relatos da quantidade de alunos com um grau de surdez, de acordo com os dados da OMS – Organização Mundial de saúde, 1,5% da população geral tem um grau de surdez. Esses alunos estariam divididos em escolas próprias para surdos, classes especiais, ou salas de recursos.

4. LIBRAS E A ESCOLA DE ENSINO REGULAR

O desenvolvimento da linguagem se faz do social para o individual, visto ser por meio da interação comunicativa que fazemos a aquisição da linguagem (VIGOSTSKI, 1993).

De acordo com VIGOSTSKI (1993), é nesse ponto que surge o problema da pesquisa, pois, para que se possa conhecer, perceber e articular facilmente para se efetivar a comunicação entre as pessoas com surdez e elas mesmas, ou com as pessoas ouvintes, o ensinamento da Língua de Sinais, no caso a LIBRAS, se faz necessário.

VIGOSTSKI (1993), contudo para que seu potencial linguístico e, conseqüentemente, outros potenciais sejam desenvolvidos no âmbito da escola regular, e para que esta possibilite de fato a atuação na sociedade como cidadãos, que são ou logo serão, se faz necessária uma educação de qualidade, uma educação que forme cidadãos conscientes de seus direitos.

Segundo Koslowski (2000), de forma que, possuem o potencial. Falta-lhe, apenas, o meio, o respeito e a concretização dos direitos adquiridos. E a Língua Brasileira de Sinais é o principal meio que se apresenta para deslanchar esse processo, para que a aluno com surdez tenha sucesso na escola regular e que as potencialidades deste se concretizem.

Koslowski (2000) relata que processo ensino-aprendizagem está intimamente ligado com a qualidade dos intercâmbios com o outro. Quanto ao aluno com surdez a situação é mais complexa, porque há um fator concreto: a falta ou diminuição da audição. E para se ensinar na escola regular, o recurso mais utilizado é a voz do professor, o que o deixa em evidente desvantagem.

Por meio de Koslowski (2000), percebe-se a importância do professor de LIBRAS e do intérprete, para articular as experiências vivenciadas pelo aluno com surdez em diferentes espaços, portanto é o essencial ao processo ensino-aprendizagem desta clientela.

Koslowski (2000) define o fracasso escolar, no que tange o aluno com surdez, pode ter como origem o bloqueio do pensamento, resultante da falta da interação com colegas e professores. A falta de audição pode contribuir para uma repetição do fracasso, o que provoca reações distintas e sentimentos de angústias, vergonha e baixa auto-estima, o que resulta por diversas vezes na evasão da escolar regular por estes alunos.

É importante frisar, que o fracasso escolar vai muito mais além dos muros da escola e não só remete às aprendizagens escolares, muitas vezes o aluno com surdez se sente incapacitado de exercer uma atividade colaborativa.

É imprescindível compreender que em consonância com as concepções aqui apresentadas sobre o aluno com surdez, a adoção do professor de LIBRAS e do intérprete na escola de ensino regular é fundamental. Pois, se justifica pelo fato deles possibilitarem aos alunos com surdez, as mesmas condições de desenvolvimento lingüístico, social, cognitivo, emocional e cultural das pessoas ouvintes.

Sendo assim, quando o surdo tem a mediação adequada e compreende a língua de sinais como forma de comunicação, e tem a percepção de que é sua língua primeira, já estará preparado para o aprendizado da língua portuguesa, sendo capaz de produzir e construir seu conhecimento através da leitura e aperfeiçoando sua escrita não de forma mecânica, mas interativa, o que chamamos de bilinguismo.

Nesse sentido, o sujeito surdo tem mais chances alcançar o sucesso. E a apropriação da linguagem ocorre de forma consciente, ou seja, o aluno com surdez não age apenas como um mero repetidor da língua oficial do país, mas é capaz de colocar-se como sujeito ativo. Isso ocorre exclusivamente, porque através da mediação, temos a oportunidade de reconhecer regras e conceitos impossíveis de serem compreendidos apenas pela imposição de cópias e repetições orais.

Cabe à escola conhecer as dificuldades de seus alunos, e, a partir delas, construir condições para que todos aprendam e tenham domínio da língua independente de suas dificuldades, ou condições físicas.

Portanto, cabe cumprir os ditames legais no que tange ao professor especialista, assim com o intérprete, no sentido de melhor atender a essa diversidade que se apresenta. Até porque, qualquer pessoa, independentemente de sua situação social, cultural, física, tem direito à educação formal, ao acesso à escola regular e às salas regulares de ensino. No entanto, o sucesso se dá através do crescente conhecimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

O reconhecimento da língua de sinais como base do trabalho com esses indivíduos, mesmo ao considerar-se que existem dificuldades para o aprendizado da mesma é cogente. Por isso, a necessidade dos profissionais na escola regular. Nessa perspectiva, é necessário se garantir a educação bilíngüe, para que haja transformação da situação monolíngüe da escola, fundada na Língua Portuguesa.

Segundo Fernandes (2006, p.112), constata-se que:

[...] o contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os alunos com surdez em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno 'lugar' do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas lingüísticas.

Mais que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

Por isso a necessidade de reestruturação pedagógica na sala de aula, e do atendimento especializado, com a presença do professor de LIBRAS e o intérprete.

4.1 QUE EDUCAÇÃO QUEREMOS?

De acordo com Carneiro (2008, p.15).

“Uma escola regular sem foco para desenvolver a inclusão corre o pior de todos os riscos, pois pode, ao incluir um aluno, excluí-lo”. Quando os princípios da educação inclusiva são realmente implementados, os resultados podem ser a transformação das escolas regulares em unidades inclusivas, do mesmo modo que as escolas especializadas tornam-se parceiras de apoio e capacitação. Além disso, obtêm-se a adequação e viabilidade das necessidades dos alunos em relação à acessibilidade arquitetônica, comunicacional,

É necessário a oferta de uma educação mais humana, contribuindo com o desenvolvimento de cidadãos e que sejam respeitados em sua plenitude todos os seus direitos para que faça parte de uma educação inclusiva de qualidade.

Os responsáveis pela educação percebam que se faz necessário à criação de escolas de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio para surdos. Sejam criadas nos municípios e capital do Espírito Santo quando não houver, e estimuladas às ampliações das já existentes.

Sendo assim, a utilização da Libras de forma que aprimorem nos educandos a comunicação, sem a obrigação de utilizar a linguagem oral, uma vez que se comprovou que o surdo necessita do suporte da língua de sinais e que somente a escola de surdo, ou a classe de surdo pode lhe proporcionar este ambiente lingüístico adequado.

Que se regularize a política de educação de surdos no Estado do Espírito Santo, garantindo a utilização de Libras, de modo a assegurar a especificidade de educação bi cultural e bilíngüe das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes proporcionando ao aluno o acesso e permanência no sistema de

ensino pelo fomento das escolas de surdos, classes de surdos e intérprete de Libras quando inseridos em classes regulares.

Procurar adequar o Currículo dentro do Projeto Político Pedagógico para que o aluno surdo aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola.

Que os projetos educacionais que priorize o ensino de Libras, com intuito de estabelecer a qualidade do ensino na rede estadual e municipal de ensino.

É necessária a criação de ações e estratégias através de parcerias do MEC, Secretaria de Educação de Estado, SEDU (Secretaria Educação do Estado Espírito Santo) visando o acompanhamento e a avaliação do processo de reestruturação da política de educação de surdos no Estado Espírito Santo. Bem como, processo de estabelecimento do desenvolvimento do estudo da metodologia do ensino de segunda língua, papel atribuído à língua portuguesa para surdos pensada numa perspectiva de educação bilíngüe. Sugerimos também, que os gestores atentem para as necessidades tecnológicas pertinentes a educação de surdos, pela já afirmativa da compreensão da experiência visual.

4.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO REGULAR

De acordo Haddad (2008, p.78). Estudos têm nos mostrado a necessidade de se promover uma nova estrutura das escolas de ensino regular e da educação especial. De acordo com as novas práticas de ensino tem mostrado algumas definições irregulares e mistura de papéis entre diferentes segmentos que participam deste contexto.

Contudo, devem ser feitas algumas adaptações neste sentido. Isso se acontece devido à necessidade de adequar o tempo para aprimorar a escola

atual, não esta preparada em seu espaço físico metodológico para inclusão do aluno surdo.

É necessário destacar que, tradicionalmente, a educação especial se organizou como um atendimento especializado que substituiria o ensino comum, o que na época levou à criação de instituições especializadas (Brasil, 2008). Com o advento da inclusão, entendemos que a educação especial deve complementar/suplementar ensino regular comum ao invés de simplesmente substituí-lo.

Segundo Haddad (2008, p.79).

Historicamente estruturou-se, no meio escolar, uma cultura excludente, que veio a reforçar essa oposição entre a escola regular versus escola especial. Atualmente, as políticas públicas devem proporcionar a inter-relação entre essas duas modalidades, com vistas a garantir as condições de acessibilidade aos seus educando de maneira integral. O primeiro ponto a considerar é o papel da escola comum e da escola especial na questão da escolaridade dos alunos com NEs. O paradigma de inclusão preconiza que o acesso à escola comum se dê indistintamente, incluindo em sua clientela heterogênea esses alunos e responsabilizando-se por sua escolaridade regular. Já a escola especial deverá posicionar-se como elemento de apoio à escola comum, buscando complementar e não substituir a mesma.

A educação especial necessita de um caminho promissor somente a escola regular pode proporcionar, e não cabe a escola criar dificuldades nessa trajetória.

Neste sentido, Mantoan (2006, p. 26) diz:

As escolas especiais se destinam ao ensino do que é diferente da base curricular nacional, mas que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem destes conteúdos quando incluídos nas turmas comuns do ensino regular; oferecem atendimento educacional especializado, que não tem níveis, seriações, certificações.

A escola existe para construção do conhecimento e a escola especial em interação com a escola comum, na busca do desenvolvimento das dificuldades e da inserção do aluno no campo social e econômico, com o objetivo de desenvolver o direito de aprendizagem.

Assim, a educação especial é uma modalidade de ensino que tem como foco principal a inclusão de todos os alunos com necessidade especiais realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando e orientando sobre recursos e serviços que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ensino regular.

Com relação ao atendimento especializado, o mesmo deve ser realizado no contra turno, na própria escola ou em instituição especializada que o ofereça (Brasil, 2008).

Outro aspecto importante é que:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades especiais não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas, e sim apropriado pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos (PRIETO, p. 58, 2006).

Citado por Prieto, a inclusão requer o estabelecimento de parcerias com as escolas especiais e a formação dos educadores, especialmente os professores das escolas regulares, para que o aluno com necessidades educativas especiais tenha seus direitos garantidos.

Segundo Glat e Fernandes (2005, p. 37),

[...] o papel da educação especial não visa apenas importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, mas sim constituir-se um suporte permanente e efetivo para os alunos e professores, como um conjunto de recursos. É importante, primeiramente, salientar que o papel do docente neste novo cenário da educação é decisivo para a construção de uma escola inclusiva.

Segundo Glat e Fernandes (2005), relatam um avanço histórico no processo de inclusão escolar é reconhecer esta diferença de papéis entre a escola comum e

a especial, e tendo a consciência de que as duas não estão disputando direitos, mas defendendo um bem comum, mas devendo interagir em prol do conhecimento dos alunos com necessidades educativas especiais.

4.3 OBSTÁCULOS A SUPERAÇÃO E OS PRINCIPAIS ACESSOS

Acesso é um conceito que se encontra expresso em vários aspectos. Segundo Sasaki (2005, p. 39) trata-se de uma “gama de condições que possibilita a qualquer sujeito, independente das necessidades específicas que apresente transitar, relacionar-se, comunicar-se em todos em seus ambientes sociais com segurança, autonomia e independência”.

Para que a inclusão realmente aconteça é preciso pensar na educação como direito de todos. As escolas devem promover as condições de acessibilidade aos ambientes, aos seus recursos pedagógicos, à comunicação, à informação e ao diálogo sobre a valorização das diferenças (BRASIL, 2008).

De acordo com Sasaki (2005, p.135).

As áreas de acessibilidade podem ser descritas em arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática, compreendendo da prevenção à eliminação de barreiras ambientais, de preconceitos, de estigmas, de estereótipos, de discriminações e, estendendo isso às barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias e leis.

A acessibilidade está relacionada também à adequação de códigos de comunicação, assistência, teorias, diagnósticos, métodos disciplinares, materiais pedagógicos, aparelhos, equipamentos, utensílios, computadores e vídeos.

Geralmente o conceito de acesso está ligado apenas à barreira do físico e, como forma de eliminá-lo basta a construção de rampas, as quais, muitas vezes, encontram-se fora das especificações das estruturas físicas.

É neste ponto que insistimos na construção desse acesso de fato nas instituições, em todos os seus aspectos, com destaque não somente para as atitudes físicas e arquitetônicas. No caso do surdo, por exemplo, ter um intérprete ou vivenciar a prática do bilinguismo na escola, também significa acessibilidade.

Por meio de Rodrigues (2008), as instituições educacionais têm que estar preparadas para romper as barreiras que dificultam ou mesmo impede o recebimento de aluno com necessidades especiais.

Segundo Rodrigues (2008, p.107):

Muitas vezes as barreiras estão escondidas, oriundas de condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Fica claro que os conceitos de inclusão e acessibilidade são indissociáveis, sendo que um depende do outro para acontecer de fato. A inclusão, para sua efetivação, está na dependência direta do rompimento e quebra de todas as barreiras que impedem a acessibilidade, sejam elas físicas atitudinais ou comunicacionais. Nas instituições escolares, a equipe de gestão deve estar sensibilizada e consciente sobre o real papel da escola e, em todos os níveis, desenvolver o valor da inclusão como princípio norteador da educação. Junto a isso, deve desenvolver estratégias e níveis de acessibilidade que contemplem a diversidade. É preciso entender que a acessibilidade é a garantia do direito de ser, ir e vir de todo indivíduo e que desenvolver essas condições é fazer a inclusão acontecer. Quando se amplia esse papel, as dimensões da acessibilidade são desenvolvidas de modo a desencadear ações nesse sentido.

De acordo com Rodrigues (2008), o ato de se comunicar é o mais dos valiosos dos recursos e das tecnologias que eliminem essa barreira, tais como linguagem gestual, corporal, libras, textos em braile, textos ampliados, acessos digital.

Rodrigues (2008) define que o acesso e os métodos são considerados apoio a novas técnicas de pesquisa, com o objetivo de contribuir com a participação no desenvolvimento de todas as suas habilidades.

Dessa forma em seu relato Rodrigues (2008), oferece condições de permitir a participação, autonomia e independência, tanto na escola como no contexto social.

Por meio de Rodrigues (2008), o acesso dentro do programa e atitude descobre as muralhas invisíveis nas leis e nas políticas públicas, promovem a conscientização da convivência para a diversidade, quebram preconceitos e permitem a abertura para o novo.

Segundo Rodrigues (2008), o indivíduo com ou sem necessidades especiais devem exigir o seu direito de acessibilidade, pois a não devemos parar de lutar por direitos iguais, respeitando as diferenças em reivindicar melhores condições de vida.

Dessa forma, criar projetos bem definidos de acordo com a legislação e enviá-los para os órgãos encarregados de execução e fiscalização tais como instituições de ensino, prefeituras e ministério público a fim de reivindicar as condições de acessibilidade necessárias para que todos tenham o direito de ser, ir e vir, contemplando, assim a diversidade.

Esta atividade permite uma iniciativa pessoal envolvida por um sentimento coletivo, além da compreensão de que se é único e simples, mas que ninguém vive só, e que vivemos em sociedade.

Portanto, é dever de todos, com ou sem uma necessidade especial, lutar por direitos que incluam a todos, inclusive suas diferenças, pois com isso se terá um mundo diversificado e de valores solidificados.

Para Costa-Renders (2007, p.22)

“Quando se trilha caminhos pedagógicos diferenciados, pode-se então promover a construção do conhecimento acessível a todos, sendo que o desafio de aprender com as diferenças possibilitam a construção de um paradigma educacional flexível à inovação”.

4.4 A EXPERIÊNCIA DO BILINGUISMO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: UM NOVO OLHAR

A Prefeitura de Vitória – ES para o exercício no ano de 2008, editou uma proposta de Educação Bilíngüe, intitulada: *Educação Bilíngüe: ressignificando o processo sócio educacional dos alunos com surdez*, no Sistema Municipal por meio do ensino, uso e difusão das LIBRAS.

Na tentativa de atender às normatizações vigentes que dizem respeito à Educação Bilíngüe, a Prefeitura Municipal de Vitória, através da Secretaria Municipal de Educação, promove o acesso à educação por meio da utilização da Língua de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, dessa forma apresenta as proposições para a reestruturação da política pública para a educação dos alunos com surdez matriculados nas Unidades de Ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Vitória.

Essa proposta se encontra fundamentada nos ditames legais referentes à Educação Bilíngüe, assim como em referenciais teóricos que apontam para a inclusão dos alunos com surdez em escolas regulares de ensino, a fim de que se possibilite o acesso e também a permanência com qualidade destes alunos. Como já foi descrito na pesquisa, e é importante ressaltar, a barreira da comunicação pode ocasionar a evasão e fracasso escolar desses alunos.

Também se pretende deixar registrado que a escola inclusiva tem o marco da valorização e possibilita que se compartilhem os saberes necessários para a vida social, há que se compreender, portanto, que é a escola que deve adaptar-se ao aluno com surdez e incorporar em seus processos sócios educacionais sua singularidade lingüística e especificidade de ensino-aprendizagem.

Conforme aponta Bakhtin:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência começa a operar... Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. Bakhtin (1929/1992: 108):

Sendo assim, é descabível negar aos alunos com surdez o direito de acesso à sua língua natural e a língua oficial do país. Isso embasa a importância da educação bilíngüe que define a execução da situação da língua de sinais na escola, tendo como referência a Língua Portuguesa.

É por meio da Língua de Sinais que o aluno com surdez adquire a linguagem que lhe é própria, com possibilidade de adentrar ao mundo representativo com todas as suas nuances e estabelece trocas simbólicas com o meio físico e social, por conseguinte amplia as probabilidades de desenvolvimento do pensamento. (PIAGET apud BATTRO, 1978).

Diante do exposto, a Prefeitura Municipal de Vitória-PMV, através da Secretaria Municipal de Educação-SEME dá início a implantação de um projeto educacional bilíngüe, que visa atender aos pressupostos inclusivos e às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez em Unidades de Ensino referência.

Foram escolhidas, nesta primeira etapa, apenas dez unidades de ensino, dentre estas, duas de Ensino Infantil, uma de Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos-EJA, e sete de Educação Regular. Nestas unidades os alunos com surdez contam com o quadro de profissionais pertinentes àquela unidade e, além disso, com professor Bilíngüe, instrutor de LIBRAS, tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa – LIBRAS.

Esta experiência iniciou-se neste ano e ainda não se é possível avaliar seus efeitos, todavia é uma tentativa que procura atender os anseios da comunidade surda, assim como aos ditames legais vigentes. Pretende-se garantir as

condições de acesso e permanência com qualidade ao aluno com surdez na escola para que este aluno utilize os recursos que necessita para superar as barreiras em seu processo educacional, e dessa forma poder usufruir seus direitos escolares, exercer sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

5. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo em questão é de base qualitativa, calcado em pesquisa exploratória, envolvendo, dessa forma, levantamento bibliográfico compatível, a pesquisa é a atividade básica das Ciências em seus questionamentos a respeito da realidade humana sendo como um processo inacabado e permanente; uma combinação entre as teorias e os dados coletados; reflete posições frente à realidade, preocupações e interesses de classes e grupos determinados.

A metodologia se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência. Seu objetivo é avaliar as características dos vários métodos conhecidos, avaliarem suas contradições e potencialidades, procurando modos mais eficazes de captar e processar informações.

Este estudo optou-se por usar a metodologia de pesquisa bibliográfica por esta ser um caminho que possibilita fazer descobertas, significados a respeito do tema estudado, discutir e avaliar alternativas ou confirmar o que já é conhecido, reconhecendo o conhecimento que todo estudo é inacabado, pois todo pesquisador envolve-se com seu sujeito de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica busca diversos caminhos que revela fatos, fenômenos, considerando valores, emoções e visões de mundo, na análise da realidade. Numa pesquisa bibliográfica confrontam-se os dados, evidenciar as informações sobre determinado assunto e conhecimento teórico a respeito do problema a ser estudado.

A pesquisa bibliográfica em educação não está, nem poderá estar isolada da realidade; ao contrário, é necessário aproximá-la do cotidiano do educador, tornando-a um instrumento a mais para enriquecer o seu trabalho que reúne o pensamento e a ação, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que contribuirão para a apreensão de possíveis soluções para o problema pesquisado. O desafio da pesquisa educacional é tentar captar a realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, assim o papel do

pesquisador é ser o elo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências estabelecidas a partir da pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas adaptações deverão ser pensadas pela escola para iniciar o processo de inclusão do aluno com necessidades especiais de aprendizagem antes que o mesmo desista de tal aprendizado e manifeste o processo de regressão e desistência escolar.

A primeira adaptação é o acolhimento do indivíduo pela equipe educacional e o entendimento das dificuldades do aluno questão. Muitas vezes se faz necessário a intervenção de profissionais externos, para auxiliar esse entendimento.

Teoricamente entendemos que a escola tem o papel de educar para a vida social e é de suma importância que a mesma desempenhe com competência as aprendizagens do indivíduo independente de suas limitações.

Conseqüentemente, não se concebe mais uma escola de ensino regular, a ausência do professor de libras e um intérprete. Uma vez que a Lei nº. 10.436/2002 institucionalizou a LIBRAS como língua materna do surdo, utilizamos também esse argumento para a defesa desse propósito.

Vale ressaltar que o princípio da linguagem é a comunicação e que a linguagem falada é apenas uma das modalidades possíveis. A LIBRAS, como modalidade visual-motora de língua atende tanto quanto a fala, o princípio norteador da comunicação: o de permitir as interações sociais, os processos de ensino e aprendizagem e de formação e constituição humana.

Nesse contexto, cabe à escola viabilizar recursos de ensino-aprendizagem que valorizem a memória e o pensamento que se dão pelo aspecto visual, característico desses sujeitos, porque a língua de sinais propicia o desenvolvimento lingüístico dos mesmos, facilita, inclusive, o processo de aprendizagem de línguas orais, serve de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorece a produção escrita.

Precisamos, além de refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas e sobre os métodos educacionais que delas fazem parte, nos instrumentalizar teoricamente, no sentido de conhecermos os variados estudos e enfoques que têm permeado as discussões sobre a educação de surdos no ensino regular, no Brasil e no mundo. E, sobretudo valorizar as experiências que tem como propósito atender as reivindicações das comunidades surdas.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Éden Veloso, **MAIA FILHO**, Valdeci. **Aprenda Libras com Eficiência e Rapidez**. Paraná: Mãosinais, 2009.

BEHARES, L.E. Novas correntes da Educação do Surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. **Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria**, 1991.

BRITO L. F. **O discurso ideológico das Filosofias Educacionais para os surdos e sua língua de sinais**. In Boletim Geles, nº 4, ano 4. Revista do grupo Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994**. Brasília, 1994

BRASIL. **Constituição Federal de 1998**. Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial e na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Resolução CNE/CEB nº. 2/2001.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298/99**

BRASIL. **Lei nº. 10.436/2002**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2000)**

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, na Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 a 1997**

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Especial**. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

COUTO, A. **Orientação Básica sobre Deficiência Auditiva**. Rio de Janeiro: Scorpios, 1980.

COUTO, A. **Cinqüenta anos: uma parte da história da educação de surdos**. Vitória: AIPEDA, 2004.

FERNADES, Eulália (Org.) **Surdez e Bilingüismo**. Porto alegre: Mediação, 2005.

GRANDE, R. M. C. **Inclusão: privilégio de conviver com as diferenças**. 2006. 37 f. Monografia – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2006.

[Http://www.prefeituradevitoria](http://www.prefeituradevitoria). Acessado em: 19/07/2014

INES – **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Disponível em: <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078>. Acesso em 09 abr. 2014.

KOSLOWSKI, L. **A educação bilíngüe para surdos: modelo bilíngüe/bicultural na educação do surdo**. In: V seminário Nacional do INES – Surde: Desafios para o próximo milênio. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 47-52.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Historia e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez. 1996.

18 NORTHENS, J. L. e DOWNS, M. P. **Audição em crianças**. São Paulo: Manoele, 1989, 3ª ed.

PERLIN, Gladis, **STROBEL**, Karin Lílian. **Fundamentos da Educação de Surdos**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharel em Letras-Libras na Modalidade a Distância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

Rio de Janeiro: **Arqueiro/INES**, V. 9., p. 32-37, jan./jul. 2004. · MACHADO, Aline Dubal; TONIOLO, Ivone M. Faguindes.

SÁ, Nídia Regina de. **Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos**. Espaço: Instituto Nacional de Educação de Surdos. N° 19 (julho/ 2003) Rio de Janeiro: INES, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de janeiro, WVA, 1997.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre, Mediação, 1997.

STROBEL, Karin Lílian. **História dos Surdos: Representações ‘Mascaradas’ das Identidades Surdas**. Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (Orgs).– Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

STROBEL, Karin. **História da Educação dos Surdos**. Licenciatura em Letras-Litras na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VITÓRIA. **EDUCAÇÃO BILÍNGÜE**: ressignificando o processo sócio educacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso de difusão da LIBRAS. SEME, 2008.