



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS - CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES - DLH
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

FRANCISCA JOILMA FILGUEIRAS DOS SANTOS

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2017**

FRANCISCA JOILMA FILGUEIRAS DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientador (a): Prof^a. Esp. Eianny Cecilia de Abrantes Pontes.

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237i Santos, Francisca Joilma Filgueiras dos
Inclusão de surdos no ensino regular: desafios e possibilidades da educação inclusiva [manuscrito] / Francisca Joilma Filgueiras dos Santos. - 2017.

39 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2017.

"Orientação: Esp. Eianny Cecilia de Abrantes Pontes., Departamento de Letras e Humanidades".

1. Educação de surdos 2. Educação inclusiva 3. Ensino regular I. Título.

21. ed. CDD 371.9

FRANCISCA JOILMA FILGUEIRAS DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientador (a): Prof^a. Esp. Eianny Cecilia de Abrantes Pontes.

Aprovada em: 10/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Eianny Cecilia de Abrantes Pontes

Prof^a Esp. Eianny Cecília de Abrantes Pontes (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

José Marcos Rosendo de Souza

Prof. Me. José Marcos Rosendo de Souza
Universidade Estadual do Ceará (UECE/FAFIDAM)
Examinador

Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas

Prof^a Me. Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Examinadora

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2017**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus por tudo, pois sem a permissão dele não estaria concluindo mais uma etapa importante da minha vida hoje.

A minha mãe Maria José por sempre me apoiar e me dar força para seguir em frente.

As minhas irmãs Juçara e Jaene, e meus sobrinhos Mateus e Maria Cecília por todo carinho.

Ao meu marido Klênio e minha filha Ana Luiza por sempre estarem comigo, dando apoio, atenção e compreensão em todos os momentos que precisei.

Agradeço a toda minha família que de forma direta ou indireta contribuíram para minha formação.

A professora Eianny Cecilia de Abrantes Pontes por ter aceitado me orientar, pela paciência que teve comigo, pelo seu esforço, dedicação, estímulo, apoio e amizade, por acreditar no meu trabalho e a sua insistência em me passar o seu conhecimento.

A Universidade Estadual da Paraíba, Campus IV, por ter me concedido a oportunidade de fazer o curso de Licenciatura em Letras, proporcionando condições adequadas para realizações das atividades e pesquisas.

As colegas da turma, a turma das 15 mulheres.

Á irmão Neto que sempre esteve disponível em me ajudar.

Á todos os professores da UEPB-Campus IV, que lecionaram na turma.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para execução deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma análise teórica, sobre a inclusão de surdos no ensino regular: onde apresentam-se desafios e possibilidades de promover um maior crescimento no incentivo na perspectiva de acessibilidade e participação ativa no contexto da educação inclusiva no processo educacional das Escolas Brasileiras. Ao mesmo tempo, o trabalho busca de forma coerente, enfatizar as mais diversas características das questões que norteiam o processo de inclusão. Dessa forma, foram realizadas análises contextualizadas de acordo com as diferentes percepções e perspectivas da inclusão escolar, por diferentes autores e obras da área notória, dentre eles, destacam-se: Goldfeld (2002), Mantoan (2003), Caiado (2009), Lodi (2013), Carvalho (2015), Lima (2015). Assim, constata-se as várias metodologias que foram introduzidas no ensino dos alunos surdos no Brasil, entre as quais está o Oralismo, a Comunicação Total, o Bilinguismo e a Pedagogia Surda. Assim bem como os índices de participação desses alunos no ensino regular, que mostra um crescente aumento no número de alunos surdos na educação regular, fruto das diferentes propostas e cumprimentos das políticas de inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Educação de surdos, Ensino regular.

ABSTRACT

The present work consists of a theoretical analysis on the inclusion of deaf people in regular education: where challenges and possibilities are presented to promote greater growth in the incentive in the perspective of accessibility and active participation in the context of inclusive education in the educational process of the Brazilian Schools . At the same time, the work seeks consistently to emphasize the most diverse characteristics of the issues that guide the inclusion process. In this way, contextualized analyzes were carried out according to the different perceptions and perspectives of the school inclusion, by different authors and works of the notorious area, such as: Goldfeld (2002), Mantoan (2003), Caiado (2009), Lodi (2013), Carvalho (2015), Lima (2015). Thus, we can see the various methodologies that were introduced in the teaching of deaf students in Brazil, among them Oralism, Total Communication, Bilingualism and Surda Pedagogy. As well as the participation rates of these students in regular education, which shows a growing increase in the number of deaf students in regular education, fruit of different proposals and compliments of inclusion policies.

Keywords: Inclusive education , Education for the deaf, Regular education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular21

Figura 2- Matrículas de ensurdecidos e pessoas com deficiência auditiva no Brasil.....24

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2 – REVISÃO DE LITERATURA.....	12
2.1- Educação inclusiva e a Inclusão escolar em diferentes perspectivas	12
2.2- Surdez e suas implicações	15
2.3- Algumas considerações sobre a Educação de surdos no Brasil.....	17
2.4- Reflexões sobre o ensino dos surdos na educação regular	19
2.5- Desafios e possibilidades da educação inclusiva no Brasil.....	25
2.5.1- Oralismo.....	26
2.5.2- Comunicação Total	28
2.5.3- Bilinguismo.....	29
2.5.4- Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	31
3- CONCLUSÕES	32
REFERÊNCIAS	33

1. INTRODUÇÃO

A educação pode ser compreendida por diversos fatores que estão presentes nas mais diversas vertentes do meio social, cultural, político, econômico, etc. De tal forma que se pensarmos em uma perspectiva mais eminente, podemos entendê-la como uma aplicação de métodos para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano.

Dessa forma, percebe-se que os processos que legitimam a inclusão em suas diferentes perspectivas no contexto educacional se faz necessário, de modo que, as formas e os métodos de aprendizagem que os compõem, vem se solidificando de maneira mais integrada e acessível, de acordo com as demandas sociais.

Assim, a disseminação de novas formas de pensar a educação visando a inclusão e as diferentes concepções do mundo contemporâneo tem sido bastante discutidas. Dentre elas, destacamos a inclusão do bilinguismo, como proposta para a educação de surdos, uma vertente teórica que surgiu na década de 70, e defende de forma bastante incisiva o aprendizado da Língua Sinalizada como forma de preceder a Língua Oral, utilizada na comunidade a qual o surdo pertence.

Essa proposta compreende a Língua de Sinais como materna para o sujeito surdo, devido suas características, por primazia visual, que compensam eficazmente a falta de audição, situação imposta pela deficiência auditiva.

A inclusão dos surdos na Educação Brasileira assim bem como os parâmetros sociais, norteiam em um contexto mais inclusivo sobre as questões de acessibilidade. Dessa forma, observa-se que as propostas vem sendo debatidas em diferentes concepções e percepções constituem os processos educacionais.

De tal forma, que políticas de incentivo, além de cursos de qualificação e recursos como infraestrutura estão sendo adequados em algumas escolas da rede pública Brasileira. Porém, mesmo apesar de todos esses avanços, ainda encontramos certas resistências dentro e fora do ambiente escolar, sobre as diferentes perspectivas de inclusão para portadores de necessidades auditivas.

Sobretudo a inclusão do ensino bilíngue na escola, nesse contexto podemos observar que a escola tem o papel de desenvolver, juntamente com a comunidade, iniciativas que viabilizem e proporcionem uma inclusão, visando promover e articular novas possibilidades de construir e desenvolver práticas que sejam pautadas na unificação e fortalecimento da inclusão.

Nessa perspectiva, Cavalcante et al., (2005), destaca que a Educação Inclusiva visa romper com velhos paradigmas existentes em nossa sociedade, tendo como ponto de partida que todos são seres humanos e os indivíduos aprendem por meio da sua singularidade, cada um com suas diferenças que os definem, tendo por intuito à busca de uma aprendizagem satisfatória, a contemplação de suas necessidades e o desenvolvimento pleno de cada um.

Diante desse contexto, este estudo justifica-se pela necessidade de explorar e desenvolver reflexões sobre as conjunturas, e os desafios da perspectiva inclusiva do bilinguismo na educação Brasileira, mediante os estudos e as propostas difundidas dentro do processo que compõe a educação inclusiva no Brasil.

Vale salientar que diante da proposta desse estudo que parte de uma análise contextualizada a partir das percepções e perspectivas da referida área, dessa forma, adotou-se como reflexões centrais para o desenvolvimento e discussões as concepções e percepções as obras dos autores: Goldfeld (2002), Mantoan (2003), Caiado (2009), Lodi (2013), Carvalho (2015), Lima (2015), entre outros estudiosos, e demais materiais científicos da notória área.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo central analisar e identificar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no Brasil, além de apresentar algumas possibilidades para disseminação e inclusão dessa proposta nas escolas.

Partindo desse, se estabelecem os seguintes objetivos específicos: Contribuir para os processos de inclusão de surdos na educação regular; Enfatizar a importância e a necessidade da educação inclusiva; Apresentar reflexões sobre os processos e os desafios dessa modalidade na educação Brasileira; Promover reflexões sobre as políticas desenvolvidas na educação; Contribuir para as realizações de trabalhos futuros nessa vertente tão importante;

Assim sendo, o trabalho foi estruturado em 3 seções principais: revisão da literatura, e conclusões. Na introdução observamos uma composição geral do trabalho e uma breve apresentação da estrutura do trabalho,.

Na segunda seção, temos a revisão de literatura, onde foi estabelecida a síntese da literatura estudada para se obter uma base teórica que atendesse as necessidades deste trabalho no que se refere aos conhecimentos científicos e análises para o cumprimento dos objetivos estabelecidos. Por fim, a última seção estão expostas as conclusões desse trabalho.

2 – REVISÃO DE LITERATURA

2.1- Educação inclusiva e a Inclusão escolar em diferentes perspectivas

Durante milhares de anos, os seres humanos veem passando por um ciclo evolutivo natural, e conseqüentemente diante dessas mudanças ocasionais, a humanidade sempre buscou formas de desenvolver “competências” que pudessem atender suas necessidades, contudo, no contexto social atual, vivemos um dado momento histórico em que a sociedade tem como dependência processual a comunicação e a informação, onde destaca-se o conhecimento, como uma necessidade inerente do ser humano.

Os processos que compõe e estruturam esses eixos, estão na sua totalidade promovendo transformações significativas, porém, observamos que em determinados contextos, que o ensino e a aprendizagem, não satisfazem as necessidades dos indivíduos, levando em consideração diferentes perspectivas.

Entre elas podemos destacar primeiramente, a alto ressignificação das informações, de modo que, toda informação é transformada e conseqüentemente isso acarretar uma nova perspectiva informacional, segundo a forma de como as instituições de ensino (nesse contexto a escola), lida com as transformação decorrentes no processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, podemos enxergar as delimitações ou paradigmas educacionais que permeiam a nossa educação. Nesse contexto, é importante destacar Mantoan (2011), em sua fala quando a mesma ratifica que:

“Os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar.” (MANTOAN, 2003, p.11).

A educação vem passando por mudanças constantes, obviamente que tais mudanças vislumbram o estabelecimento de concepções e perspectivas para o desenvolvimento social, intelectual e conseqüentemente profissional dos indivíduos que compõe a sociedade. Uma das grandes preocupações da educação é a inclusão, assim bem como a qualidade do ensino em suas diferentes concepções.

Diante desse contexto, Dutra (2005), acentua que, a educação inclusiva, é fundamentada no princípio da atenção à diversidade e educação de qualidade para todos. Levando em consideração, o paradigma da inclusão, e a perspectiva da garantia do acesso à educação, a melhoria das condições de aprendizagem e a participação de todos os alunos.

A Educação Inclusiva se caracteriza pela disparidade inerente à espécie humana, buscando compreender e atender as necessidades educativas especiais de todos, em um ambiente escolar congênere a todos, diante de um sistema regular de ensino, como forma de promover uma aprendizagem e um desenvolvimento pessoal a todos que compõe os processos que formam a educação. Assim percebemos que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007).

Ainda nesse contexto, é importante salientar que a escola diante das conjunturas socioeconômicas de nossa sociedade, marcadas pelos diversos fatores sociais, detém a grande tarefa de incidir e integrar suas concepções educacionais com os aspectos que viabilizam a inclusão escolar. Dessa forma, Mantoan (2003) ratifica que:

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. (MANTOAN, p.8. 2003).

Por bastante tempo a escola caracterizou-se pela visão da educação em uma perspectiva mais delimitada a um processo de escolarização como privilégio de determinados grupos. Porém, a partir do processo de democratização da escola, evidenciou-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2007).

É importante salientar que o processo de inclusão escolar tem como proposta legitimar o direito escolar para todos, assim a escola tem a possibilidade de se tornar aberta incondicionalmente, ou seja, inclusiva.

Nesse contexto, Dutra (2005), destaca que, “a inclusão escolar impõe a abertura de novas frentes de trabalho especializado, mas só conseguem percebê-las e encontrá-las os que conseguem se desvencilhar das amarras do passado e vislumbrar o futuro, como tempo de novos desafios, conquistas, mudanças de toda ordem.”

Ainda nessa perspectiva, Mantoan (2003), destaca que a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.

O processo de inclusão escolar no contexto proposto pela autora, caracteriza um rompimento de concepções fustas. Assim, a inclusão implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo.

É evidente que não se pode obliterar os imemoráveis fatores e paradigmas da modernidade, como por exemplo o acesso à educação, a inclusão escolar, e a busca pela qualidade do ensino, assim bem como os questionamentos que norteiam essa vertente no contexto de integração e consolidação. A inclusão escolar é definitivamente uma concepção significativa e transformadora para a sociedade, levando em consideração a crescente necessidade educacional, assim bem como as diversos fatores sociais. Nesse contexto, Mantoan ratifica que:

“Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.” (MANTOAN, p.12, 2003)

Ainda nessa perspectiva Lima (2006), acentua que nenhuma escola pode excluir um aluno alegando não saber com ele atuar ou não ter professores capacitados. Logo toda

escola (regular ou especial) deve organizar-se para oferecer educação de qualidade para todos. Assegurando assim um direito legítimo e igualitário para todos em suas diferentes vertentes, raças, religiões e etnias.

2.2- Surdez e suas implicações

A surdez caracteriza-se perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Assim, verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição.

Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido. (LIMA, p.19, 2006).

Como já mencionamos existem vários tipos de surdez, o grau de deficiência é classificado quanto a déficit de captação auditiva, sendo analisado em duas áreas, que são: pela área da saúde e, tradicionalmente, pela área educacional. Dessa forma, o indivíduo com surdez pode ser considerado:

Parcialmente surdo (com deficiência auditiva – DA), nesse caso a pessoa com surdez leve – apresentada pelo indivíduo consiste uma perda auditiva de até 40 dB (quarenta decibéis). Esse grau de déficit impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio na leitura e/ou na escrita.

Pessoa com surdez moderada, consiste no indivíduo que apresenta perda auditiva entre 47 dB (quarenta e setenta decibéis). Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. Indivíduos com esse nível de déficit tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual.

O surdo, ou uma pessoa com surdez severa, se consiste em um indivíduo que apresenta perda auditiva entre 79 dB (setenta e noventa decibéis). Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal

vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

Pessoa com surdez profunda, significa que um indivíduo apresenta perda auditiva superior a 90 dB (noventa decibéis). Nesse caso, a gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões.

Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais. Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “Surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda.

Dessa forma, em uma perspectiva voltada ao desenvolvimento educacional, o surdo tem por essência a língua de sinais como materna. Nesse contexto observamos que:

A princípio, a língua materna é uma língua adquirida naturalmente pelos indivíduos em seu contexto familiar. Imersa no ambiente linguístico, qualquer criança ouvinte chega à escola falando sua língua materna, cabendo à escola apenas a sistematização do conhecimento. Como a maioria das crianças surdas não têm imersão linguística idêntica à dos ouvintes em suas famílias, a escola passa a assumir a função também de oferecer-lhe condições para aquisição da língua de sinais e para o aprendizado da língua portuguesa. (LIMA, p.20, 2006).

Observa-se que o aprendizado nesse contexto está associado diretamente a escola, dessa maneira a tarefa de promover alternativas de atendimento para os alunos com surdez está intimamente relacionada às condições individuais do educando e às escolhas da família.

Nesse contexto, Lima (2006) acentua ainda que, o grau e o tipo de perda auditiva, assim como a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou a sua educação, são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento a ser desenvolvido com o aluno, e em relação aos resultados.

Assim, quanto maior for a perda auditiva, maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado para o aprendizado da língua portuguesa oral. Tal perda, no entanto, não traz nenhum problema linguístico para o desenvolvimento e aquisição da língua brasileira de sinais – LIBRAS. (LIMA, p.20, 2006).

Nessa perspectiva, notamos claramente que o atendimento a pessoa com necessidade auditiva está vinculado aos fatores constituintes ao longo de sua vida, logo quanto maior seu déficit de percepção maior a necessidade de atendimento especializado.

2.3- Algumas considerações sobre a Educação de surdos no Brasil

O contexto da educação de surdos no Brasil está marcada pela diversidade de fatos e das postulações sociais construídas ao longo do tempo, na sua totalidade oprimida por vozes de autoridade e de circulação de conceitos sobre deficiência, linguagem e a constituição do sujeito surdo.

Dessa forma, Albres (2005), destaca que a educação dos surdos só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla que abranja a sua história e que mostre quais as fundamentações teóricas, filosóficas e ideológicas que a embasaram.

A educação dos surdos sempre esteve preocupada com as habilidades linguísticas, reflexo da concepção da linguagem como espelho da mente. Nessa perspectiva, pode-se inferir que pessoas que não falassem bem não pensavam bem, portanto todos deveriam ter o direito à educação, preceitos estes da escola nova e da luta pela democratização do ensino. (ALBRES, p. 20-21, 2005).

A educação de surdos no Brasil teve seu início em 1850 a partir de debates sobre poder e disciplina na educação de surdos, no então período imperial, sobre requerimento de Dom Pedro II, tendo como primeiro precursor o professor surdo E. Huet que iniciou o trabalho com surdos no Brasil (FELIPE, 2007). Tendo em vista que até aquele dado momento ainda não se tinha nada produzido ou exposto nessa magnitude no país.

A partir de então se deu origem a diversas descobertas, dentre aquela que seria o marco da educação de surdos Brasil. A língua de sinais francesa combinada com os sinais já utilizados pelos surdos brasileiros deram origem à LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). (FESTA e OLIVEIRA, p.6, 2012).

Diante dos inúmeros avanços fruto de estudos, além da crescente necessidade educacional, em 26 de setembro (hoje instituído como o Dia Nacional do Surdo) de 1857

foi instituída a primeira escola para surdos, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação de surdos – INES. Estando permanente até os dias atuais.

Mesmo apesar dos grandes marcos iniciais, somente a partir dos anos 80, o movimento e a luta pela democratização do surdo na educação regular toma maiores incitamentos com o despontamento do Bilinguismo, partindo da concepção de que o “Surdo precisa ser bilíngue ou deve adquirir como língua materna a língua de sinais, sendo essa considerada a língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial do seu país. Já no final dos anos 80, no Brasil, os surdos começaram a liderar o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. (FESTA et al., 2012, p. 8).

Dez anos depois na década de 90, o que marcou tendência foi o projeto de Lei de legalização e regulamentação da LIBRAS, em âmbito federal (STROBEL, 2008). Diante desse contexto Quadros (2006, p. 160), destacou que “a Língua Brasileira de Sinais é uma linguagem espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira”.

Hoje claramente observamos que a LIBRAS já é reconhecida, instituída pela Lei nº 10.436/2002. O que nos mostra que, a LIBRAS é considerada como língua oficial da comunidade surda, defende a educação bilíngue para os surdos e reconhece existência da cultura surda. O Decreto Federal nº 5.626/2005 apresenta uma definição de sujeito surdo, sendo aquele que: “por ter perda auditiva, compreender e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”.

Diante desse contexto, Goldfeld (2002) salienta que, infelizmente a aceitação da educação bilíngue ainda é pequena no Brasil, mesmo essa sendo oficializada em documentos nacionais. Assim Festa et al (2012), acentua que:

Existe a necessidade de respeitar e compreender o sujeito surdo, assegurando a este o direito de oportunidades educacionais de qualidade. A partir da compreensão de que a língua de sinais permite o desenvolvimento das pessoas surdas, estas reivindicam o direito de usar esta língua, o que tem levado, nos últimos anos, algumas escolas a adotarem a filosofia bilíngue na educação dos alunos surdos. Portanto, ao aceitar o Bilinguismo na educação de surdos, aceita-se a diferença do outro. (FESTA et al, p.7, 2012)

O contexto que a educação de surdos se configura no cenário atual no Brasil, é realmente inquietante, porém, vale ressaltar que diante desse contexto supracitado, notamos que as ações e as dinâmicas que compõe todo o processo de desenvolvimento da educação sob essa perspectiva se distendem, dentre os mais diversos aspectos podemos destacar as políticas de inclusão.

A inclusão escolar foi um processo de construção e aprimoramento da educação, em uma perspectiva para a educação de surdos no Brasil. Diante das propostas de inclusão escolar e término gradativo das classes especiais, os alunos com necessidades especiais passam a ingressar nas escolas regulares, em conformidade com a LDB 9.394/96, artigo 4º, inciso III: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Diante dos fatores dificultosos existentes dentro do processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular, é importante destacar que se faz necessário uma atenção, devido à diferenciação e peculiaridades linguísticas.

Nesse contexto, Glat (2009), destaca que a complexidade da questão reside no fato de que a surdez não acarreta apenas uma dificuldade de comunicação, mas afeta o processo “normal” de aquisição da língua oral e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento verbal e da aprendizagem acadêmica, de modo geral, que não podem ser alcançados pelo mesmo caminho que os ouvintes.

Ainda nessa perspectiva Lima (2012) enfatiza que o ponto crucial é a interação a ser estabelecida para que lhe sejam assegurados a construção da aprendizagem e acesso ao currículo escolar. Dessa forma, o processo de ensino aprendizagem tem como finalidade central a inclusão de forma ativa e atuante.

2.4- Reflexões sobre o ensino dos surdos na educação regular

A educação inclusiva desenvolve-se de forma competente aos processos que compõe a aprendizagem, ou seja, a educação inclusiva vai mais além do acesso à educação de diferentes perspectivas sociais, ela permite e estabelece parâmetros que solidificam diferentes vertentes educacionais como por exemplo o ensino transversal nos diferentes níveis e modalidades.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular. (MEC, 2008)

Ainda nessa perspectiva, podemos observar que, a Política orienta os sistemas de ensino para garantia do ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras. (MEC, 2008)

Dessa forma, observamos que o ensino do surdo na educação regular está fundamentado em conformidade com propostas e programas que incentivam e estimulam a participação e atuação de professores e alunos dentro do processo de ensino aprendizagem. Assim:

A formação de professores bilíngues para atuar na educação infantil e no ensino fundamental facilita muito o processo de aprendizagem dos alunos surdos. Isso quer dizer que crianças surdas serão alfabetizadas, primeiro, na língua materna, a libras; depois, na segunda língua obrigatória, o português. (MEC, 2008)

Ainda nesse contexto, Albres (2005), destaca que os projetos educacionais desenvolvidos, respaldados no princípio de inclusão, há o encaminhamento de apoio específico, de forma permanente, para alcançar o objetivo da educação, como por exemplo, as Modalidades de Atendimento em Educação Especial, também, oferecidas pelo Estado. Logo observamos que essas perspectivas de capacitação se caracteriza-se como ferramenta primordial para amenizar e compor a qualidade na formação dos profissionais da educação. De modo que:

A formação de professores, no Brasil, é basicamente deficiente, por uma série de razões conhecidas. A formação de professores alfabetizadores padece de problemas adicionais relacionados com os conteúdos e orientações. [...] As orientações para a formação de professores baseiam-se em pressupostos semelhantes ao do PCN – são de caráter muito geral, quase sempre voltados para aspectos formais, como carga horária a distribuição de disciplinas entre várias áreas, etc. Não há orientações concretas e específicas sobre as competências que o professor deve dominar para exercer sua função (CARDOSO et. al., 2003, p.137).

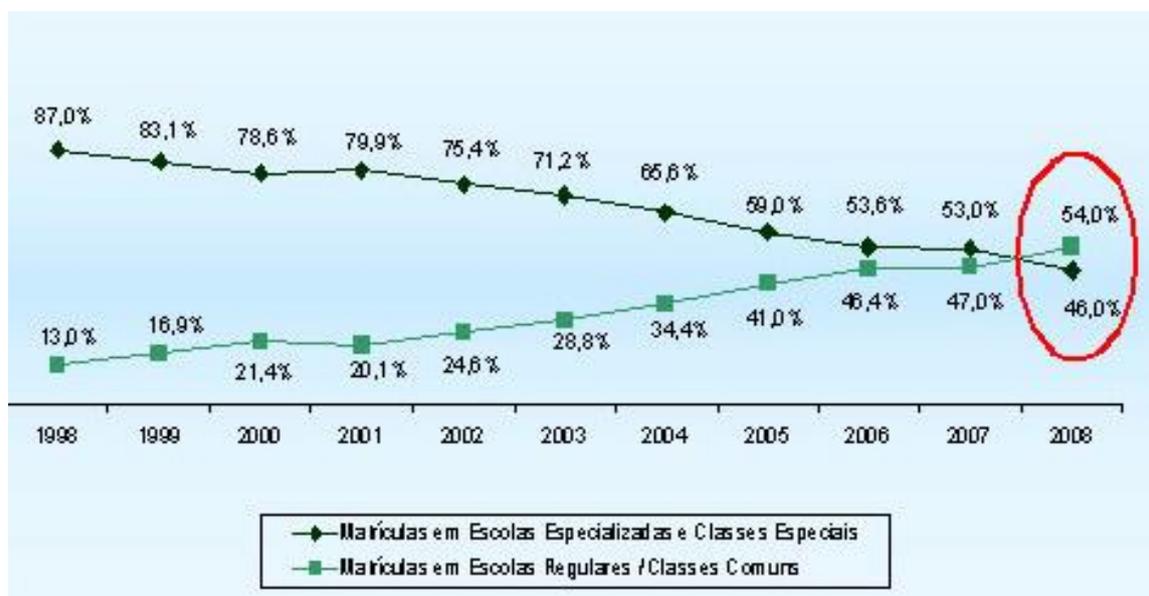
É importante destacar a necessidade em investimentos na estrutura da educação, desde a formação dos profissionais, passando pelo uso de metodologias eficazes

adequada as exigências do processo de ensino aprendizagem, para que a educação venha atingir sua plenitude.

Uma questão central no contexto da educação de surdos no Brasil é a implementação da política de inclusão no sistema de ensino. Nesse contexto, observamos que os dados do último censo do MEC/INEP, em 2008, indica que 54% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em escolas e classes comuns do ensino regular, contrapondo a 46% de matrículas do alunado da educação especial em instituições de educação especial e classes especiais.

Os dados apontam uma real mudança significativa no contexto educacional sob a perspectiva inclusiva, sobretudo na gestão escolar, de modo que o sistema educacional tem buscado sempre uma efetivação, para a construção da garantia do direito à educação constitucional. Desse forma, esse processo é correspondente a luta pelo direito à diferença, que é marcado por avanços que podem ser observados na movimentação das matrículas, conforme destaca-se no gráfico a seguir:

Figura 1- Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular



Fonte: Adaptado de MEC/INEP

Podemos observar também que o gráfico traduz a realidade da inclusão dos deficientes dentro do processo de ensino aprendizagem, sobre a perspectiva do ensino regular, o que nos mostra que o número de alunos com necessidades especiais é maior no

ensino regular do que propriamente nas escolas com metodologias e abordagens especializadas, o que comprova que as escolas regulares tem se estruturado, e resignificado sua forma de pensar e atuar diante das perspectivas inclusivas.

Ainda nesse contexto, percebe-se que além das propostas de incentivo a inclusão no ensino regular, existe um grande esforço nas políticas de desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, o que tem estimulado a inclusão do surdo nesse processo. Dessa forma, compreende-se que:

Várias ações são desenvolvidas pela unidade para promover o ingresso desse público. Tanto no processo seletivo como em todo o curso o aluno surdo recebe acompanhamento pedagógico com auxílio do professor intérprete, não só durante as aulas, mas no estudo e na compreensão dos conteúdos vistos em sala de aula, possibilitando que aluno obtenha êxito em seu processo de aprendizagem. (MEC, 2008)

Sobre está perspectiva ainda, podemos constatar que em conformidade com os dados apresentados pelo Ministério da Educação (**MEC/INEP**), um crescimento significativo dos surdos na educação regular.

O crescimento do número de matrículas de surdos na educação regular evidencia a constante luta e aceitação da proposta inclusiva dentro da perspectiva que compõe o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, Alves & Barbosa (2006), destaca que, a educação especial é uma modalidade de ensino que oferece e prefere que os educandos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE's) sejam matriculados na rede regular de ensino. Sendo assim, todos os educandos que tem alguma deficiência poderão matricular-se na rede pública de ensino, que compreende o ensino regular.

É importante destacar nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996 do Capítulo V da Educação Especial, destacamos os Art. 58°, 59° e 60° que estabelecem as diretrizes para a Educação Especial. Dessa forma, observamos respectivamente:

Art.58° Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1° Haverá, quando necessário, serviços especializados, na escola regular, para as peculiaridades da clientela da educação especial.

§2° O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Nesse contexto, Alves & Barbosa (2006), acentuam que de acordo com o artigo 58º, a educação especial é uma modalidade de ensino que oferece e prefere que os educandos com N.E.E sejam matriculados na rede regular de ensino. Ainda nesse contexto, o Art 59º que enfatiza métodos, técnicas e dos mais diversos recursos para atender as necessidades dos sujeitos com N.E.E, a fim de melhorar suas condições para sua inserção no ensino regular assegurando, assim, seus direitos legislativos. Caso essas medidas não sejam atendidas. Dessa forma temos:

Art.59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive, condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação superior com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Por fim temos o Art 60º, que ratifica, delibera e caracteriza que outras instituições de ensino, particulares ou mesmo filantrópicas podem oferecer à comunidade serviços de educação especial, independente de qual seja a deficiência de seu alunado, além do apoio técnico e financeiro. Assim observamos que:

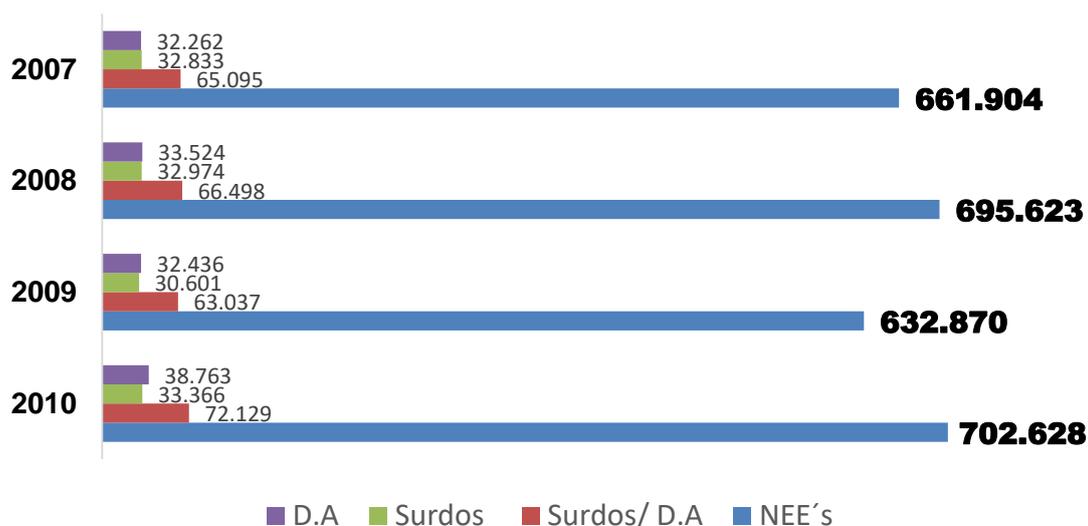
Art.60º Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único: O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente, do apoio às instituições previstas neste artigo.

Podemos observar que o cumprimento da LDB de 1996 do Capítulo V da Educação Especial, contribuiu para que todos os portadores de NEE's tivessem acesso ao ensino regular de forma assegurada, um dos pontos positivos dessa lei assim como das demais que estabelecem parâmetros que asseguram o direito a educação, é o aumento significativo dos alunos no ensino regular como já enfatizamos anteriormente.

O número de alunos surdos na educação regular tem aumentado de forma bastante significativa. A seguir, é apresentada uma figura que evidencia o crescimento das matrículas de surdos e Deficientes Auditivos (D.A), no país em comparação com o número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE's) matriculados, no período de 2007 a 2010.

Figura 2- Matrículas de surdos e deficientes auditivos no Brasil.



Fonte: MEC/INEP. Censo escolar da Educação Básica: microdados, 2007 a 2010.

Ao analisarmos a figura, podemos observar que a matrícula de surdos e deficientes auditivos (D.A) juntos significa, em média, 10% do número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. Assim bem como, o número de alunos surdos e deficientes auditivos matriculados acompanha o crescimento e queda de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais no total.

Logo, observamos uma queda de matrículas de 2008 para 2009, e um salto quantitativo no ano de 2010, tanto na matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais quanto dos alunos com surdez e com deficiência auditiva.

O crescimento de matrículas no ano de 2010 associa-se a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, de modo que, em 2009 ocorreu uma queda de matrículas, assim entende-se que a implementação de uma política não é imediata, mas gradativa.

Nesse contexto, Resende e Lacerda (2013), destacam que um outro ponto a ser norteado é o fato de haver mais deficientes auditivos matriculados do que surdos, a partir

do ano de 2008, o que leva ao seguinte questionamento: será que com o passar dos anos foi havendo uma clareza maior da distinção entre esses dois grupos de alunos? A escola teria acompanhado a luta dos surdos brasileiros pelo reconhecimento de sua identidade a partir da singularidade linguística? Hipotetizando que sim, isso explicaria, em partes, o fato de haver uma diminuição na matrícula de surdos e um crescimento na matrícula de deficientes auditivos, considerando que a partir do próprio conceito de surdez do INEP surdo é aquele que tem uma perda auditiva maior, acima de 71 decibéis, o que inclui, obviamente, um grupo menor de alunos.

2.5- Desafios e possibilidades da educação inclusiva no Brasil

A educação inclusiva no Brasil, tem se manifestado de forma, gradativa e eficazmente inerente aos problemas, assim bem como ao contexto transformador que compõe a educação como um todo. É evidente que na sua totalidade as políticas educacionais desenvolvidas afim de legitimar e assegurar o direito a educação em sua plenitude tem cumprido o papel social e transformador.

Porém, não se pode deixar de notar que quando falamos de inclusão, observamos ainda certa resistência e desconforto nas questões que norteiam a inserção do surdo na educação regular. Sobretudo no cumprimento formativo e qualitativo de suas possibilidades.

Dentre os grandes desafios que compõe a educação inclusiva, podemos destacar a qualificação do profissionais, em lidar com novas competências educacionais especiais, para que o ensino possa ser desenvolvido de forma eficaz, cumprindo todos os requisitos pedagógicos. Além da perspectiva de infraestrutura adaptada as condições de cada indivíduo.

Dessa forma, Lima (2006), ratifica que, ao matricular crianças com surdez, a primeira providência que a direção da creche ou da pré-escola deverá tomar será comunicar-se com a secretaria de educação e solicitar a capacitação de seus professores e demais elementos da comunidade escolar. A forma como a escola vai desenvolver o currículo com as crianças surdas vai depender de sua proposta pedagógica e do número de crianças surdas matriculadas. É importante ter a clareza de que o que faz a diferença na educação do surdo não é se a escola é especial ou se é escola comum, mas sim a excelência de seu trabalho.

Lima (2006), destaca ainda que entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e uso de línguas orais, como é o caso da língua portuguesa. Sabe-se que quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento maiores serão as dificuldades educacionais, caso não receba atendimento adequado. No que se refere à língua portuguesa, segundo Fernandes (1990), a grande maioria das pessoas surdas já escolarizadas continua demonstrando dificuldades, tanto nos níveis fonológico e morfosintático quanto nos níveis semântico e pragmático

Portanto, o mais importante é que a escola tenha um programa pedagógico que atenda às necessidades do aluno com surdez, que ofereça capacitação para a comunidade escolar, que busque parcerias e que tenha em seu quadro de profissionais todos os elementos necessários para o desenvolvimento do trabalho, de forma a educar um indivíduo socialmente ajustado, pessoalmente completo, autônomo e competente, ou seja, um cidadão.

Diante desse contexto, é importante situar como grandes possibilidades para a educação inclusiva na perspectiva do surdo no contexto do ensino regular, diferentes abordagens, dentre elas destacam-se o Oralismo, a comunicação total, o bilinguismo, e a LIBRAS.

2.5.1- Oralismo

De acordo com Goldfield (1997), o grande defensor do Oralismo foi Alexander Graham Bell (1847-1922), que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880. Que na época discutiu, votou e elegeu o Oralismo como sendo o método a ser utilizado na educação dos surdos.

O Oralismo é um método de ensino para surdos, caracterizado por vários estudiosos como uma das maneiras mais eficazes de ensinar o surdo através da língua oral, ou falada. Nesse contexto, o Oralismo se coloca como uma possibilidade norteadora da aprendizagem, de modo que introduz e desperta nos alunos diferentes perspectivas de aprendizagem por ser um método de ensino a ser considerado.

Em 1979, o MEC, assumiu o Oralismo como proposta de ensino no Brasil, justificando o uso exclusivo da língua oral e escrita, com objetivo de preparação do

educando para a participação efetiva na sociedade, e considera ser a abordagem multissensorial a mais indicada para realidade brasileira.

Como a comunicação oral utiliza-se primordialmente da via auditiva, nossos esforços serão dirigidos para utilização máxima possível dos restos auditivos do educando, através de treinamento auditivo, com a utilização adequada do aparelhamento proposto. [...] A via visual será também utilizada, em sua aplicação ampla, não se restringindo apenas à leitura orofacial, mas ao uso das informações decorrentes de postura, expressão facial, gestos do falante e observação de outros eventos que ocorrem no ambiente durante a comunicação [...] devem ser utilizadas, também, as pistas táteis, cinestésicas, proprioceptivas e gráficas como meios de se conseguir uma programação adequada da emissão, baseados na informação recebida destas vias, agregadas às informações auditivas e visuais (MEC, 1979/v.3, p. 32,33).

A primeira proposta curricular mediada pela perspectiva do Oralismo no Brasil para deficientes auditivos, foi elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, em convênio com o Centro Nacional de Educação Especial. (ALBRES, p.30, 2005).

Nessa perspectiva, Crochik (2002), enfatiza que:

Nesse período de desenvolvimento, a educação especial era encarada como educação para pessoas com deficiência, com prática e ritos especiais, ou seja, diferenciados. “[...] Centram-se os esforços na criança, ou melhor, em suas dificuldades, para adaptá-las à classe de alunos normais” (CROCHIK, 2002, p. 279).

Nesse contexto, Santos (1995), acentua que essas práticas compõem o movimento de integração de modo que:

A maioria das leis educacionais formuladas nessa época terá, como ponto central, a transferência dos indivíduos, até então considerados “excepcionais”, dos serviços de saúde e assistência social para o setor educacional. É a educação vista como veículo de promoção e ascensão social, assim como de habilitação do indivíduo para que ele, ou ela, possa contribuir socialmente. (SANTOS, p. 23,1995).

Kalatai e Streiechen (2012), enfatiza que nesse contexto, o oralismo é visto como a melhor opção para desenvolver as habilidades de fala, leitura orofacial e escrita para que o aluno seja integrado socialmente. A Língua de Sinais, já existente no Brasil, é diminuída e desconsiderada nessa proposta, visto as argumentações do MEC (1979):

Todos os deficientes auditivos possuem esse tipo de linguagem sem que lhes tenha sido ensinado a linguagem mímica é natural” (MEC, 1979/v.3, p.25). “O deficiente auditivo forma grupos mímicos segundo os ambientes [...] a linguagem mímica tem vida própria e modifica-se com o transcorrer do tempo e, como toda a linguagem, vai se enriquecendo com novos termos. Seu principal e maior defeito é que só expressa o concreto, prescindindo do abstrato. Apresenta alterações e simplificações gramaticais e sintáticas, criando incorreções na linguagem escrita”. (MEC, 1979/v.3, p.26).

Contudo, podemos observar que o oralismo é o “processo educacional pelo qual se pretende capacitar o surdo a compreensão e na produção da linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir como interlocutor por meio da linguagem oral” (SOARES, 1999, p. 01).

Assim, o oralismo se coloca como instrumento que possibilita atingir uma espécie de digressão sobre a educação de surdos no Brasil, de modo que apresentam-se duas fases que podem ser claramente delineadas e uma terceira fase, a atual, que se configura um processo de transição.

A primeira fase constitui-se pela educação oralista, que segundo Couto (1988), se apresenta resquícios de sua ideologia até os dias de hoje. Assim, a proposta oralista fundamenta-se na recuperação" da pessoa surda, chamada de "deficiente auditivo." O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos. Nessa perspectiva Lenzi (1995) menciona os estados linguísticos sobre a linguagem com base e conclui o seguinte:

(...) os surdos, como seres humanos que são, possuem, também, essa capacidade, o que explica sua possibilidade de adquirir a língua falada em seu país. Desenvolvendo a função auditiva e dispondo dessa capacidade inata, o surdo precisa receber a linguagem de maneira natural, como acontece com a criança que ouve. (LENZI, 1995,p.44)

2.5.2- Comunicação Total

Apesar das particularidades e benefícios da proposta oralista, constatou-se a necessidade de promover novas perspectivas pedagógicas. Dessa forma, quando se constatou que os surdos educados por meio da metodologia Oralista nunca conseguiriam se comunicar ou falar como os ouvintes de maneira satisfatória e que, mesmo com a imposição das práticas oralistas, as pessoas surdas insistiam em se comunicar por meio da língua de sinais, decidiu-se então que os surdos poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação. (ALBRES, p.25, 2005).

Assim surgiu, o método que ficou conhecido como Comunicação Total. O principal foco da proposta era o uso de estratégias que possibilitassem o resgate na comunicação das pessoas surdas. Este modelo combinava a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que colaborasse com o desenvolvimento da língua oral (SCHELP, 2008).

Ainda nessa perspectiva Ciccone (1996, p.06-08) acentua que:

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

Dessa forma, Marchesi (1995), destaca que, o método da Comunicação Total não surge para fazer negação ao Oralismo, que até então vigorava na educação de surdos: “[...] a Comunicação Total não está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar”.

Toda via Kalatai e Streiechen (2012), destacam que a Comunicação Total também não surtiu resultados satisfatórios, visto que a sua abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas: a fala e os sinais (bimodalismo) e por serem duas línguas distintas e com estruturas diferentes dificultava a aprendizagem dos alunos. Fazendo-se necessário fundamentar novas propostas que vinhessem promover reais transformações na aprendizagem dos surdos.

2.5.3- Bilinguismo

O bilinguismo, abordagem considerada recente na educação dos surdos, veio como proposta para substituir as concepções anteriores com vistas no reconhecimento linguístico do surdo, não considerando sua língua um resultado imposto pela deficiência, mas uma condição desenvolvida por uma diferença social e cultural. (BORDINHON, p.317, 2010).

Essa perspectiva enfatiza o uso de no mínimo duas línguas pela pessoa surda, de modo que a primeira seja a sua língua natural/materna, assim, a língua de sinais de seu país e a sua língua oficial do país podendo ser trabalhada na modalidade oral.

[...] o bilinguismo tem como origem a insatisfação dos surdos com a proibição da língua de sinais e a mobilização de diversas comunidades em prol do uso dessa língua, aliado aos estudos linguísticos e comprovando o status das línguas de sinais enquanto verdadeiramente uma língua. (GOLDFELD, p. 108, 2002).

Em 2002, o MEC, evidenciou que Programa Nacional de Educação de Surdos, adotou abordagem bilíngue como proposta para a educação de surdos. O Programa destina-se a diferentes populações e, para desenvolvê-lo, o MEC buscou parcerias para a produção intelectual dos materiais, tendo três objetivos:

- Promover cursos para formação de professores/instrutores surdos para ministrarem cursos de Língua de Sinais - “LIBRAS em contexto”, em parceria com a FENEIS e Universidade de Pernambuco.
- Promover cursos para formação de tradutores/intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa, em parceria com a FENEIS.
- Promover cursos, para formação de professores de Língua Portuguesa para surdos, em parceria com a Universidade de Brasília – UNB e Associação de Pais e amigos do Deficiente Auditivos – APADA.

Nesse contexto, Lima (2006), enfatiza que o bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo, alarga horizontes e amplia o pensamento criativo da criança surda. Ao abordar a questão da “cultura surda”, a proposta bilíngue chama a atenção para o aspecto da identificação da criança com seus pares, que lhe possibilita e permite construir a compreensão da sua “diferença”, e, assim, de sua própria identidade.

No contexto atual, o Bilinguismo tem estado bastante em pauta nas questões que norteiam à inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, assim como nas políticas públicas desenvolvidas no Brasil nos últimos 10 anos.

Dessa forma, Lacerda (1998) argumenta que o Bilinguismo na área da surdez, propõe um espaço efetivo para que a língua de sinais seja utilizada no trabalho educacional, propondo que sejam ensinadas duas línguas à criança surda: a língua de sinais por ser sua língua natural e a língua oficial do país (no caso do Brasil, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e o Português).

Contudo Festa e Oliveira (2012), destacam que o Bilinguismo no Brasil começa a despontar, tendo como pressuposto básico de que surdo precisa ser bilíngue ou deve adquirir como língua materna a língua de sinais, sendo essa considerada a língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial do seu país. Já no final dos anos 80, no Brasil, os surdos começaram a liderar o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

2.5.4- Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a forma gestual de comunicação usada pela maioria dos surdos no Brasil, foi estabelecida, na Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2012a), como língua oficial das pessoas surdas.

De acordo com o próprio termo, a Libras é utilizada somente no Brasil, assim como a Língua Portuguesa: Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (SCHLÜNZEN et al., 2011, p.45)

Pelo exposto em Lei, devemos pensar na Libras como um idioma de mesmo estatuto que o inglês, francês ou qualquer outro, sendo, assim, utilizada e reconhecida em seu país de origem.

Além disso, a Libras é uma língua de sinais e cada país possui uma linguagem para as pessoas surdas, como por exemplo: a “American Sign Language” (língua de sinais norte-americana); a “British Sign Language” (utilizada na Inglaterra); a “Lengua Española de Signos” (utilizada na Espanha); e a “Langue des Signes Française” (LSF) (utilizada na França). De acordo com Honora, 2009, p. 41:

No Brasil, a lei (Lei nº 10.436/02) que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como segundo idioma oficial da nação traz em texto que esta língua de modalidade visuo-gestual não poderá substituir a modalidade escrita do português, desta forma, entendemos que a Libras será a forma de educação dos surdos e prestar atendimento em todas as situações comunicativas garantindo seu direito de exercer cidadania.

A Libras é direcionada para pessoas surdas, surdo-cegas e até mesmo para pessoas surdas que não possuem braços. As pessoas surdas ‘escutam’ com os olhos, através dos sinais direcionados a elas. Já as pessoas surdo-cegas usam o toque para ‘ouvir’, elas

seguram as mãos do emissor (pessoa que faz os sinais) para entender o que está sendo dito.

As pessoas surdas que não possuem braços/mãos fazem sinais com os pés, porém os sinais são adaptados para esse tipo de comunicação. Além das pessoas surdas, a Libras pode ser aprendida e difundida por intérpretes de Libras, que podem ser pessoas ouvintes especializadas em trabalhar com pessoas surdas, bem como foi citado acima. Apesar de ainda estar em crescimento, a profissão de Intérprete de Libras já foi reconhecida através da Lei nº 12.319/2010.

Esta lei regulamenta o exercício da profissão de Intérprete de Libras, exigindo desse profissional a capacidade de realizar a interpretação de duas línguas, a tradução e interpretação da Língua Portuguesa para a Libras e da Libras para a Língua Portuguesa, independentemente da modalidade ser simultânea ou consecutiva (BRASIL, 2012b).

3- CONCLUSÕES

Este trabalho teve como proposta realizar uma análise das perspectivas da inclusão do aluno surdos no ensino regular: onde verificou-se desafios e possibilidades da educação inclusiva, dentro do contexto que compõe a Educação Brasileira.

Dessa forma, podemos indicar as adversidades que norteiam todo o processo de inserção do aluno surdo no ensino regular, desde a concepção da necessidade ao atendimento diferenciado ao mesmo. Assim, a escola na sua totalidade tem estado sempre em busca de promover ações e concepções que norteiem a inclusão em seu ambiente. Porém, observou-se também que diante das perspectivas estipuladas e amparadas pelas diversas leis que asseguram e fundamentam o direito a educação inclusiva, dentre é importante destacar a LDB 9.394/96.

Ainda nesse contexto, compreendeu-se que as políticas de inclusão escolar, tem se solidificado fortemente e gerado um crescimento no número de alunos surdos no ensino regular, dessa forma, é possível aferir que o processo de ensino aprendizagem na perspectiva no aluno surdo tem se expandindo, devido a diversos fatores, dentre eles a capacitação de professores.

Contudo, percebeu-se as propostas apresentadas pelo MEC, desde a ideia inicial que partiu da proposta de aceitação do surdo no processo de ensino aprendizagem, algumas metodologias bastante satisfatórias dentre elas, o Oralismo, a comunicação e mais recente o bilinguismo e a Linguagem de sinais Brasileira (LIBRAS).

Dessa forma, o grande desafio para a inclusão do surdo no ensino regular, é o cumprimento das políticas de inclusão e o aumento no investimento estrutural e a capacitação de professores que mesmo apesar dos grandes avanços ainda estamos distante do que poderíamos considerar bom.

REFERÊNCIAS

_____. Lei nº1.791, que institui o Dia Nacional dos Surdos (1999). Disponível em: Acesso em: 10 jan.2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **MEC/SEESP**, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. “Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002 pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (**LIBRAS**). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 5 nov.2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 mar. 2017.

ALBRES, N. A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. Campo Grande, 2005, 129p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) Curso de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Socias, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

ALBRES, N. A. **Intérprete de Língua de Sinais: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. GT10 - Processo de Ensino, aprendizagem e educação especial**. I encontro dos cursos de Pós-graduação (lato sensu) da Região CentroOeste. 19 a 21 de novembro de 2003. Campo Grande – MS, 2003.

ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALMEIDA, F. J. **Política pública de inclusão de minorias e maiorias**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. Letramento e minorias. 6ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, p 81-86, 2013.

ALUNOS, O. QUE DIZEM. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

ALVES, D. O.; BARBOSA, K. A. M. **Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar**. In: Programa Educação Inclusiva. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

BARBOZA, A. A. S. **Bilinguismo e a educação de surdos**. junho de 2011 - Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/bilinguismo-e-a-educacao-de-surdos/67821/> Acesso em 22 fev 2017.

BERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

BORDINHON, T. **O Tradutor-interprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais): Função e procedimentos para a tradução e interpretação**. 2009. 167. Monografia (Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas e da Educação Centro de Letras, Comunicação e artes. Universidade Estadual Norte do Paraná - UENP. Jacarezinho 2009.

BRASIL, Lei nº10.436. Presidência da República, Casa Civil – **Brasília**, 2002. Disponível em <http://www.leidireto.com.br/lei-10436.html>, acesso em 26 fev/2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 Dez de 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: fev/2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, **Brasília**, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 03 fev 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2012. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: fev/2017.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 04 fev 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: fev/2017.

BRASIL. MEC. Números revelam avanço da política de educação inclusiva no Brasil. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. SECADI. 2011. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/19591>. Acesso em Mar/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas ISSN 1984-22793650 Educacionais. Microdados do Censo Escolar 2009. **Brasília: MEC/INEP**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado e dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação. Disponível em: Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: fev/2017.

CAIADO, K. R. M.; DE LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade-uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 303-315, 2009.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, nº1, 2000, p.99-116.

CARDOSO-MARTINS, C; CAPOVILA, F. C.; GOMBERT, J. E.; OLIVEIRA, J. B. ^a MORAIS, J. C. J.; ADAMS, M. J.; BEARD, R. B. **Alfabetização infantil: os novos caminhos**. Brasília, DF: Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Congresso Nacional, 2003.

CARVALHO, Kelly Kozlowski. Inclusão de surdos nas escolas regulares. 2015.

CAVALCANTE, M. Inclusão promove justiça. **Revista Nova Escola**. Ed. Abril, maio de, 2005.

CICCONI, M. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2^aed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CICCONI, M.M.C. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COUTO, A. Como posso falar. **Aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo**. Rio de Janeiro. Aula, 1988.

CROCHÍK, J. L. **Apontamentos sobre a educação inclusiva**. In: SANTOS, Gisele A.; SILVA, Divino José. (orgs.) Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

DOS ANJOS, H. P.; DE ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 117, 2009.

DUTRA, C. P. **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Secretaria de Educação Especial/MEC, reunião do CONADE. Brasília, DF, v. 5, 2005.

FELIPE, T. A. **A função do intérprete na escolarização do surdo**. In: Surdez e escolaridade, Desafios e Reflexões. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de setembro de 2003.

FELIPE, T. **LIBRAS em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1990.

FESTA, P. S. V.; OLIVEIRA, D. C. **Bilinguismo e surdez: conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países**. Revista eletrônica do curso de pedagogia das Faculdades OPET. ISSN 2175-1773, 2012.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C.; **Método e técnicas de pesquisa social**. 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1999. 206 p.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, R. **Inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva /surdez**. Aula 11 da disciplina eletiva Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar (CEDERJ), p. 1-15. 2011.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras Editora, p. 15-35. 2009.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7ª ed., São Paulo: Editora Plexus, 2002, 173p.

GOTTI, M.O. Português para deficientes auditivos. Brasília: EdUnb, 1992.

HONORA, M. Livro Ilustrado de Línguas de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KALATEI, P.;STREIECHEN, E. M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. Irati, 2012.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LACERDA, C. B. F.; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. **Anais da**, v. 27, p. 1-15, 2004.

LENZI, A. F. C. **O método perdoncini**. In **Surdez: Abordagem geral**. Editora UFSC. Serie Didática. 1988. p. 211-252, 1988.

LIMA, C. M. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015, 156p.

LIMA, C. M. **Inclusão de surdos na rede municipal de ensino Nova Iguaçu: Reflexões a partir do discurso dos professores**. 2012. IN: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

LIMA, D. M. C. A. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 4 ed, 8v, 89p. Brasília, 2006.

LIMA, V. A. P. **A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação: uma questão linguística**. Rio de Janeiro, 2010, 20p. Especialização (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

LODI, A. C. B. **Letramento e minorias**. 6 ed. Mediação, Porto Alegre, 160p. 2013.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. Letramento e minorias. 6ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 35-46, 2013.

MACHADO, P. C. **A política Educacional de Integração/Inclusão – Um Olhar do Egresso Surdo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª ed., São Paulo: Editora Moderna, 2003, 50p.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. 2. ed. 125 p., Porto Alegre, 2006.

QUADROS, R. M.; STUMPH, M. R. **Estudos Surdos III: Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R.M. A educação de surdos: enfoque bilíngüe com pressupostos lingüísticos, 1996.

RESENDE, A. A. C.; LACERDA, C. B. F. **Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de Ensino Pública de um município de Médio porte do Estado de São Paulo: Dissonâncias.** Relato de pesquisa. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 3, p. 411-424, 2013.

SANTANA, A. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo, Plexus, 2007.

SANTOS, S. R. **"Políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos."** Lex Humana, Petrópolis, v.4, n.2, p.135-156, 2012. ISSN 2175-0947.

SANTOS, M. P. **Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa.** In: Revista Brasileira de Educação Especial. Volume II, no 3, 1995.

SCHELP, P. P. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva.** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SCHLÛNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. **Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 148 – 160, v.9, 2011.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil.** 2 ed. 133p., Campinas, SP, 2005.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOUZA, R. M. **Educação de surdos e questões de norma.** In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. Letramento e minorias. 6ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, p. 136-143.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.