

FACULDADES EST  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM TEOLOGIA

CIBELLE EURÍDICE ARAÚJO TORRES

**AS MARGENS DO SILÊNCIO: A HISTÓRIA DOS PASSOS DA INCLUSÃO PARA  
PESSOAS SURDAS NO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE**

São Leopoldo

2018



CIBELLE EURÍDICE ARAÚJO TORRES

**AS MARGENS DO SILÊNCIO: A HISTÓRIA DOS PASSOS DA INCLUSÃO PARA  
PESSOAS SURDAS NO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE**

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Teologia  
Área de Concentração: Religião e  
Educação  
Linha de Pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e Juventude

Orientadora: Dra. Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T693m Torres, Cibelle Eurídice Araújo

As margens do silêncio: a história dos passos da inclusão para pessoas surdas no município de Crateús-CE / Cibelle Eurídice Araújo Torres; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.  
68 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2018.

1. Surdos. 2. Surdos – Educação. 3. Educação inclusiva. 4. Inclusão escolar. 5. Língua brasileira de sinais. I. Brandenburg, Laude Erandi, orientadora. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

CIBELLE EURIDICE ARAÚJO TORRES

**AS MARGENS DO SILÊNCIO: A HISTÓRIA DOS PASSOS DA INCLUSÃO PARA  
PESSOAS SURDAS NO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE**

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Teologia  
Área de Concentração: Religião e  
Educação  
Linha de Pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e Juventude

Data de Aprovação: 5 de dezembro de 2018.

Laude Erandi Brandenburg– Doutora em Teologia – Faculdades EST

---

Laura Franch Schmidt da Silva – Doutora em Teologia – Faculdades EST

---

Regina Urmersbach – Doutora em Educação – UNISINOS

---



*Dedico ao meu esposo Liandro pelo amor  
e cuidado comigo.*





## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida. Ao meu esposo que me incentiva tanto a prosseguir adiante não importando quantos obstáculos temos no caminho e preocupação em querer sempre o melhor pra mim, à minha filha amada Alessa, que sofre com minha ausência quando estou nas aulas do mestrado. A minha mãe que me apoia para conquistar meus objetivos. E aos alunos e alunas e amigos surdos e amigas surdas que foram o incentivo maior e a meta principal, sem os quais este mestrado não teria razão de ser, as escolas pesquisadas pela colaboração de ceder as instituições para esta pesquisa, aos professores e intérpretes pesquisados, à minha orientadora Laude Erandi Brandenburg que colaborou para o desenvolvimento deste trabalho com seus conhecimentos que serão importantes para minha vida profissional. Às professoras da banca examinadora, agradeço pelas contribuições. Finalmente, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. Meu muito obrigada a todas as pessoas mencionadas!



*"Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.  
Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós  
mesmos.  
Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre  
em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los,  
devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser"*

Terje Basilier



## RESUMO

O presente trabalho final tem com objetivo analisar as contribuições e reflexões desenvolvidas por instituições, docentes e intérpretes acerca da educação inclusiva de pessoas com surdez e relatar as dificuldades que os alunos e alunas enfrentam nas escolas regulares de Crateús – Ceará. Para sua efetivação foi realizado uma pesquisa com abordagem qualitativa, utilizando como instrumento o estudo de caso, com uso de observações em nove escolas inclusivas de Crateús e entrevistas com oito intérpretes, com doze professores e professora destes alunos e um aluno com surdez destas salas inclusivas pesquisadas. Ainda utilizamos pesquisa bibliográfica, em que nos nortearam autores como Manieri (2011) e Strobel (2006, 2007), dentre outros. O trabalho foi estruturado em três capítulos, iniciando com um breve histórico da educação dos surdos no mundo, no Brasil e em Crateús e ainda as filosofias educacionais, passando para a abordagem acerca da inclusão de alunos surdos na educação, e concluindo com a descrição e análises dos dados da pesquisa. Apesar do esforço das secretarias de educação em disponibilizar às escolas intérpretes para efetivação da educação das pessoas surdas, notamos que os professores e funcionários das escolas necessitam de capacitação na área de Libras. Há a necessidade de fazer com que o aluno surdo tenha contato diariamente com a sua língua materna (Libras) para proporcionar uma melhor comunicação e conseqüentemente uma melhoria na sua educação. O estudo revelou a importância de aumentar a demanda de intérpretes nas escolas, de preferência especializados em componentes curriculares distintos para que haja uma melhor comunicação do conteúdo abordado. O planejamento das aulas poderia contar com a participação dos alunos surdos, para que se pudesse obter uma metodologia de ensino mais adequada.

**Palavras-chave:** Discentes surdos. Educação Inclusiva. Intérpretes. Docentes.



## **ABSTRACT**

The goal of this final paper is to analyze the contributions and reflections developed by institutions, professors and interpreters about inclusive education for deaf people and report the difficulties which students confront in the regular schools of Crateús – Ceará. To fulfill this, research was carried out with a qualitative approach using as an instrument the case study, with the use of observations in nine inclusive schools of Crateus and interviews with eight interpreters, and with twelve professors of these deaf students of these researched inclusive classrooms. We also used bibliographic research guided by authors such as Manieri (2011) and Strobel (2006, 2007), among others. The work was structured into three chapters, beginning with a brief history of the education of deaf people in the world, in Brazil and in Crateus and educational philosophies, going through the approach about the inclusion of deaf students in education, and concluding with the description and analysis of the research data. In spite of the effort of the education departments to try to provide interpreters for the schools for carrying out education for deaf people, we observed that the professors and staff of the schools need training in the area of Brazilian Sign Language (Libras)). It is necessary for the deaf student to have daily contact with their maternal language (Libras) to propitiate better communication and consequently improvement in their education. The study revealed the importance of increasing the provision of interpreters in the schools, preferably specialized in specific curricular components so that there can be a better communication of the content dealt with. The planning of the classes could take place with participation of the deaf students, so that a more adequate teaching methodology could be obtained.

**Keywords:** Deaf students. Inclusive education. Interpreters. Professors.





# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1 No mundo</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2 No Brasil</b> .....	<b>24</b>
<b>2.3 Em Cratéus - Ceará</b> .....	<b>26</b>
<b>2.4 Filosofias educacionais</b> .....	<b>29</b>
2.4.1 <i>Oralismo</i> .....	29
2.4.2 <i>Comunicação total</i> .....	30
2.4.3 <i>Português sinalizado (bimodalismo)</i> .....	32
2.4.4 <i>Bilinguismo</i> .....	32
<b>3 INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>35</b>
<b>3.1 Legislação</b> .....	<b>35</b>
<b>3.2 Formação docente</b> .....	<b>39</b>
<b>3.3 Currículo</b> .....	<b>42</b>
<b>4 AS INFERÊNCIAS EDUCACIONAIS DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS E ALUNAS SURDAS</b> .....	<b>51</b>
<b>4.1 Metodologia da Pesquisa</b> .....	<b>51</b>
<b>4.2 Os alunos e as alunas com surdez</b> .....	<b>52</b>
<b>4.3 Professores</b> .....	<b>54</b>
<b>4.4 Intérpretes</b> .....	<b>58</b>
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>65</b>



# 1 INTRODUÇÃO

Em sociedades democráticas a educação representa um direito de toda a população, incluindo então as pessoas denominadas com necessidades educacionais especiais. Ou seja, o sistema educacional deve atender qualquer tipo de alunado, independente de características físicas, cognitivas, comportamentais, psicossociais que as diferenciem da maioria da população.<sup>1</sup>

Segundo Goffredo<sup>2</sup>, o direito à educação para todos os brasileiros e todas as brasileiras foi estabelecido na Constituição de 1824, à época do Brasil Império. As Constituições brasileiras de 1934, 1937 e 1946, da mesma maneira, garantiam a todos o direito à educação. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, afirma o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação. Em 21 de abril de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, assegurando, no seu Princípio 7º, o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível elementar.

A partir de então houve interesse maior para integração escolar, que trata-se de um processo gradual e dinâmico, que assume várias formas segundo as necessidades e características de cada aluno, sempre levando-se em consideração o seu contexto socioeconômico.

Nesta perspectiva, começaram a surgir no Brasil entidades ligadas à Educação Especial como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, PESTALOZZI e associações todas em prol do desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais.

Com o passar do tempo, pessoas com surdez sofreram muita humilhação, sofrimento, pois eram abandonadas, massacradas, sem direito a vida. Mas na atualidade o que se vê são políticas públicas voltadas à inclusão destas pessoas na

---

<sup>1</sup> MAGALHÃES, R. C. B. P. Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Especial: uma perspectiva inclusiva**. 2. ed. Demócrito Rocha, 2003. p. 35- 45.

<sup>2</sup> GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: Direito de todos os brasileiros. In: **SALTO PARA O FUTURO: Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, 1999.

sociedade, mostrando que as autoridades têm uma forma de cuidado para com essas pessoas.

A prática de inclusão tem como filosofia transformar a estrutura social (escolas, empresas, programas, serviços, ambiente físico, etc...) a fim capacitá-la para atender a diversidade de pessoas, comuns e especiais, respeitando seus limites e necessidades. Promover a inclusão significa não adaptar as pessoas deficientes, mas acolhê-las de forma que as suas necessidades específicas sejam contempladas.

Segundo Peyerl e Zych<sup>3</sup>, a inclusão no ambiente escolar consiste em possibilitar à criança um desenvolvimento dentro dos seus limites pessoais, e não de padrões impostos pela sociedade. Também consiste em acreditar que a criança portadora de necessidades especiais é capaz de uma aprendizagem rica e construtiva. Esta inclusão vem desmistificar a questão do convívio e da educação da criança portadora de necessidades especiais e, para isto, é da máxima importância o papel dos profissionais e especialistas que atuam nesta área. Inclusão é atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A inclusão é uma inovação que exige da escola, novos paradigmas, implicando na necessidade de aprimoramento dos professores para que auxiliem os alunos surdos e as alunas surdas de maneira que propicie possibilidades de se alcançar progressos significativos.

A função de cada sentido é tão importante que a ausência de um deles priva o organismo de um conjunto de informações fundamentais causando uma lacuna na sua experiência integral e, conseqüentemente, alterando a integração e funcionamento dos demais sentidos.<sup>4</sup>

A presente dissertação foi desenvolvida a partir de análises dos dados obtidos através de entrevistas com aluno com surdez, e questionário com 12 professores/as e 8 intérpretes que trabalham nas escolas inclusivas municipais e estaduais do município de Crateús no estado do Ceará e tem como objetivo analisar as contribuições e reflexões desenvolvidas por instituições, professores e intérpretes

---

<sup>3</sup> PEYERL, A. T. G.; ZYCH, A. C. A inclusão educacional dos surdos e seus desafios. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Santa Cruz, v.3 n.1, p. 1-13, 2008.

<sup>4</sup> COSTA, M. da P. R. da. **O deficiente auditivo**: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e escrita. São Carlos: EDUFSCar, 1994.

acerca da educação inclusiva de pessoas com surdez e relatar as dificuldades que os alunos surdos e alunas surdas enfrentam nas escolas inclusivas de Crateús – Ceará.

A escolha do tema se deu pela inquietação em explorar o assunto, no sentido de deixar algo documentado sobre a educação inclusiva das pessoas com surdez no município de Crateús – Ceará, haja vista que não há referências sobre este assunto e sentimos no dever de, como futuros profissionais da área, realizar este estudo de valor excepcional para a região.

Nesse sentido pretendemos aprofundar essa temática desenvolvendo uma pesquisa de natureza qualitativa com o objetivo de analisar como é realizada a educação de pessoas com surdez, no município de Crateús-CE, identificando os as dificuldades e as estratégias utilizadas pelos educadores/as para promover a inclusão destas pessoas.

A dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro mostramos como se deu a educação das pessoas surdas (como eram tratadas na antiguidade até atualidade) e as metodologias utilizadas para a sua educação. Em seguida, abordamos as questões da inclusão das pessoas surdas no âmbito escolar. Por fim, mostramos a descrição e análises dos dados da pesquisa.

Pretendemos com este estudo contribuir com os profissionais da área de Educação Especial para conhecerem o trabalho desenvolvido dentro das escolas inclusivas de Crateús, visando identificar as dificuldades para desenvolver a aprendizagem nos discentes com surdez, além de conhecer as metodologias aplicadas pelos professores e professoras e intérpretes e verificar o desenvolvimento dos discentes que utilizam a Língua Brasileira de Sinais - Libras.



## 2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

Neste capítulo iremos apresentar o decorrer da história, como se formaram os preconceitos com o diferente, e contextualizar sobre a trajetória histórica da educação de surdos e surdas, no mundo, no Brasil e no município de Crateús, Ceará, e também mostrar as metodologias aplicadas por educadores ao longo da história, até chegar ao bilinguismo, o método que atualmente é utilizado no Brasil.

### 2.1 No mundo

No período primitivo as pessoas viviam como nômades, conforme já destacava Maniere:

Os primeiros habitantes não tinham por hábito o plantio e a organização em tribos, o que exigia deles uma vida nômade, na qual, para se manterem vivos, precisavam caçar, derrotar inimigos e explorar com agilidade o ambiente, e, após essa exploração, buscar novos espaços a serem novamente usufruídos.<sup>5</sup>

Maniere ressalta ainda que:

Possivelmente pessoas com deficiência não sobreviveriam ao ambiente hostil da Terra nesse tempo. Sobretudo os surdos, como se sabe, ouvir representou e ainda representa não só uma habilidade para desenvolver a oralidade, mas uma percepção da defesa, altamente importante nesse período, pois com ela era possível ouvir sons que pudessem oferecer algum perigo, como sons da natureza, de animais.<sup>6</sup>

Antigamente as pessoas com deficiência eram praticamente exterminadas por meio do abandono. Kanner relatou que “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes”.<sup>7</sup>

A história evidencia que vem de longo tempo a resistência à aceitação social destas crianças. Honora afirma que:

---

<sup>5</sup> MANIERI, C. M. P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos**: cognitivo, afetivo e social. Curitiba: IESDE, 2011.p. 27.

<sup>6</sup> MANIERI, 2011, p. 27.

<sup>7</sup> KANNER apud ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos, volume 1.. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.p. 7.

Na antiguidade, a educação de Surdos variava de acordo com a concepção que se tinha deles. Para os gregos e romanos, em linhas gerais, o Surdo não era considerado humano, pois a fala era resultado do pensamento. Logo, quem não pensava não era humano. Não tinham direito a testamentos, à escolarização e a frequentar os mesmos lugares que os ouvintes. Até o século XII, os Surdos eram privados até mesmo de casarem.<sup>8</sup>

Em outros lugares do mundo, como o Egito, os surdos e as surdas eram tratados como deuses, pois estes serviam de intermediários entre os Faraós e seus deuses. Já a Igreja Católica, não os via como seres de alma imortal, pois acreditavam que para isso ser possível devia proferir os sacramentos exigidos pela igreja. O casamento entre surdos e a surdas era proibido pela igreja, bem como o recebimento de heranças e outros direitos devidos aos cidadãos normais.<sup>9</sup>

Portanto, na idade Média as pessoas com deficiência, incluindo os surdos e as surdas, não poderiam ser exterminadas, em função das ideias cristãs, eram vistas como criaturas de Deus. Mas sempre denominadas como seres demoníacos e impedidos de conviver em sociedade.

Ao longo da idade média nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e as aos atos de feitiçaria, eram perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria a dos excluídos. Então, deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo sacrificados. Comenta que havia posições ambíguas: uma seria marca da punição divina, a expiação dos pecados; a outra, a expressão do poder sobrenatural, o privilégio de ter acesso às verdades inatingíveis.<sup>10</sup>

As pessoas que nasciam com alguma deficiência eram tidas como um castigo divino. Em alguns lugares do mundo, durante a idade média, eles eram tratados indignamente, postos a morte em fogueiras (durante a inquisição) ou apedrejados. Muitos eram mortos ao nascerem e outros, cuja família não tinha coragem, eram escondidos e passavam a vida sem a sociedade saber de sua existência.<sup>11</sup> Segundo Gaurinello:

A primeira alusão à possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral foi feita por Bartolo della Marca d'Ancona, escrito

<sup>8</sup> HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.p. 23.

<sup>9</sup> STROBEL, K. L. **O Que vem a ser cultura surda?** Florianópolis: 2007.

<sup>10</sup> CARDOSO, M. da S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. Revista Educação. Porto Alegre: PUCRS, n. 49, p. 137-144, 2003. In: STOBÁUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.p. 14.

<sup>11</sup> STROBEL, 2007.



do século XIV. Seria esse impulso inicial para que o surdo pudesse ser notado como uma pessoa capaz de fazer discernimentos, ou seja, tomar suas próprias decisões.<sup>12</sup>

Maniere destaca que:

Os primeiros educadores surgiram na Europa, no século XVI, momento em que se acreditava que o surdo poderia ser "educado". O acesso ao trabalho pedagógico era restrito aos filhos surdos de famílias nobres e abastadas que viam na possibilidade da oralização o gozo dos direitos civis previstos na época, negados para aqueles que não falavam.<sup>13</sup>

Segundo Manieri<sup>14</sup> ainda no século XVI, na Espanha o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) desenvolveu uma metodologia de educação para pessoas surdas que incluía datilologia (alfabeto manual), escrita e fala, sendo assim considerado o primeiro professor de pessoas surdas. Em 1620, Juan Bonet, outro espanhol, publicou o primeiro livro de educação de pessoas surdas, com o alfabeto manual. De acordo com Poker,

Em 1750, na França, surge Abade Charles Michel de L'Epée que aprende com as pessoas surdas a língua de sinais criando os "Sinais Metódicos". Teve grande sucesso na educação das pessoas com surdez transformando sua casa em uma escola pública. L'Epée e seu seguidor Sicard defendiam que todos as pessoas com surdez, independentemente de seu nível social, deveriam ter direito à educação pública e gratuita.

Na Alemanha, nesta mesma época, com Samuel Heinick, surge a filosofia educacional do oralismo que defendia o ensino da língua oral, e a rejeição à língua de sinais, é a melhor forma de educar o aluno com surdez. Heinick funda a primeira escola pública para crianças com surdez baseada no oralismo.

Em 1817 Thomas Hopkins Gallaudet, junto com Laurent Clerc, fundou a primeira escola permanente para alunos com surdez nos EUA, que utilizava como forma de comunicação o francês sinalizado, adaptado para o inglês. A partir disto, surgiu os primeiros esboços da Comunicação Total. Após 1821, todas as escolas públicas americanas passaram a caminhar na direção da ASL (Língua de Sinais Americana). Em 1864 foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> GUARINELLLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007. p. 20.

<sup>13</sup> MANIERE, 2011, p.95.

<sup>14</sup> MANIERE, 2011, p. 95

<sup>15</sup> POKER, Rosimar Bortolini. UNESP. **Abordagem de ensino da educação da pessoa com surdez**. Marília: Unesp, 2002. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec\\_texto2.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf)> Acesso em: 26 abr. 2018.p. 2.

Como haviam surgido vários professores, educadores de pessoas surdas, foi surgindo a necessidade de confirmar se havia aprendizagem significativa para as pessoas com surdez, comprova a autora:

Esta preocupação educacional de surdos deu lugar às aparições de numerosos professores que desenvolveram, simultaneamente, seus trabalhos com sujeitos surdos e de maneira independente, em diferentes lugares da Europa. Havia professores que se abocavam na tarefa de comprovar a veracidade da aprendizagem dos sujeitos surdos ao usar a língua de sinais e o alfabeto manual e em muitos lugares havia professores surdos.<sup>16</sup>

De acordo com Costa,

Isto propiciou a realização do evento científico (1878) reunindo professores com a finalidade de discutir qual seria a melhor opção. Vamos conhecer as metodologias aplicadas durante todo o percurso histórico da educação dos surdos. As conclusões resultaram ambíguas contribuindo para confundir os professores. Outros eventos foram realizados com a mesma finalidade: indicar a supremacia da tendência manualista ou da oralista.<sup>17</sup>

Em 1880 aconteceu o Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão para discutirem a educação de pessoas surdas, como deveriam ser ensinados oral ou gestualmente. Segundo Honora:

As instituições de educação de surdos se disseminaram por toda Europa, e em 1878, em Paris, aconteceu o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, instituindo que o melhor método para a educação dos surdos consistia na articulação com leitura labial e no uso de gestos nas séries iniciais. Esta determinação somente durou dois anos, pois em 1880, em Milão, ocorreu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, que promoveu uma votação para definir qual seria a melhor forma de educar uma pessoa Surda. A partir desta votação com os participantes do congresso, foi reconhecido que o melhor método seria o oral puro, abolindo oficialmente o uso da Língua de Sinais na educação de Surdos. Vale ressaltar que apenas um Surdo participou do congresso, mas não teve direito de voto, sendo convidado a se retirar da sala de votação.<sup>18</sup>

## 2.2 No Brasil

Segundo Lanna Júnior, o Brasil foi pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência. Esse protagonismo remete a 1854, com a

---

<sup>16</sup> STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na historia. Dissertação (Mestrado em Educação) Grupos de estudos surdos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.p. 248.

<sup>17</sup> COSTA, M. da P. R. da C. **Compreendendo o aluno portador de surdez e suas habilidades comunicativas**. p. 125-134. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.p. 128-129.

<sup>18</sup> HONORA, 2009, p. 24.

criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC). Em seguida,

[...] e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Essas instituições, que funcionavam como internatos, inspiravam-se nos preceitos do ideário iluminista e tinham como objetivo central inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais.<sup>19</sup>

Honora aponta que:

No Brasil, a educação dos surdos teve início durante o Segundo Império, com a chegada do educador francês Ernest Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, que trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. Deu-se origem a Língua Brasileira de Sinais, com grande influência da Língua Francesa de Sinais. Huet apresentou documentos importantes para educar os Surdos, mas ainda não havia escolas especiais. Solicitou, então, ao Imperador Dom Pedro II, um prédio pra fundar , em 26 de setembro de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos em Rio de Janeiro, atual Instituto de Educação dos Surdos-INES. O Instituto inicialmente utilizava a Língua de Sinais, mas em 1911 passou a adotar o Oralismo puro, seguindo a determinação do Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Milão.<sup>20</sup>

Através da Lei nº 839 de 1857, o mesmo imperador funda o “Imperial Instituto dos Surdos-mudos” que posteriormente em 1957 passou a denominar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” (INES), que inicialmente utilizava a língua de sinais, mas que em 1911 passou a adotar o oralismo.

Na década de 1970 e 1980 surgiram os estudos sobre a comunicação total. Posteriormente, começou a aparecer o bilinguismo com as pesquisas da professora Lucinda Ferreira Brito<sup>21</sup>, que em 1994 propôs a abreviação “LIBRAS” para a língua brasileira de sinais no Brasil. Atualmente a maioria dos países convive com diferentes visões filosóficas sobre pessoas surdas e sua educação.

Algumas filosofias educacionais ganharam destaque em relação à educação de pessoas surdas, no decorrer da história: “[...] apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de pessoas surdas, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do

---

<sup>19</sup> LANNA JÚNIOR, M. C. M. **As Primeiras Ações e Organizações Voltadas para as Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>> Acesso em: 29 de mar. de 2018.s/p.

<sup>20</sup> HONORA, 2009, p. 29.

<sup>21</sup> BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo”<sup>22</sup>. Observemos brevemente os princípios de cada uma destas filosofias.

### 2.3 Em Crateús - Ceará

Para conhecermos a história da educação das pessoas surdas no município de Crateús, procuramos a professora Zeneide Melo que, por meio de conversa informal, em setembro de 2017, relatou que na década de 1970 e 1980 foram implantadas salas especiais na rede pública:

Crateús viveu a experiência da implantação de classes especiais na rede pública estadual – Escola de 1º Grau Lourenço Filho e na Escola de 1º Grau Manoel Mano. Ambas as experiências fracassaram por terem ocorrido de forma isolada, fragmentada e sem condições financeiras.<sup>23</sup>

Ainda de acordo com Melo:

Em 1992, foi realizada uma pesquisa para conhecer o público alvo que necessitaria deste trabalho, pois no município não existia nenhum trabalho voltado para as pessoas com designadas portadoras de deficiências. Foi realizado o I Simpósio Sobre Educação Especial que contou com a participação de muitos setores da sociedade civil de Crateús. Ainda no mesmo ano a Sociedade foi legalizada com aprovação do estatuto e eleita também a primeira diretoria, que teve com presidenta Francisca Marques Macedo, Secretária de Educação do Município na época. Em seguida foram convidadas quatro professoras para atuarem na escola que estava sendo montada. Três destas professoras fizeram um estágio na Sociedade Pestalozzi de Fortaleza-CE. A outra professora, autora desta monografia, fez um curso de Estudos Adicionais para professores na área da deficiência no Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, no Rio de Janeiro.<sup>24</sup>

O município de Crateús começa a caminhar em passos lentos no que tange à educação de pessoas surdas, sabendo que não seria fácil e que muitos desafios estariam por vir. Segundo Santiago,

Em 1993, é realizada a tiragem para detectar as pessoas com deficiência que necessitam de atendimento especializado e em agosto de 1993, iniciou-se o trabalho na Sociedade Pestalozzi de Crateús com uma sala especial para surdos e sala de aula para pessoas com deficiência mental, autista, síndrome de down e física.<sup>25</sup>

<sup>22</sup> DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**. 1999. Disponível em: [www.ines.gov.br/ines\\_livros/13/13\\_PRINCIPAL.HTM](http://www.ines.gov.br/ines_livros/13/13_PRINCIPAL.HTM). Acesso em: 25 de fev de 2018.p. 13.

<sup>23</sup> MELO, M. Z. B. **O Projeto Político Pedagógico na construção de uma escola inclusiva**. Crateús: UECE/FAEC, 1999.p. 67.

<sup>24</sup> MELO, 1999, p. 67.

<sup>25</sup> SANTIAGO, L. I. B. **A inclusão do surdo na escola regular e na sociedade**. Crateús: UECE/FAEC, 2005.p. 26.

Melo relata que:

Em 1994, a sala de aula dos alunos portadores de deficiência auditiva passou a funcionar na Escola Municipal Carlota Colares, como anexo da Sociedade Pestalozzi, por dois motivos: espaço pequeno na escola especial e em virtude da professora, no caso a autora deste trabalho monográfico, acreditar que a classe especial pode ser um caminho para integração. Em 1996, esta sala é transferida para CAIC Antonio Anísio da Frota, onde funciona até hoje.<sup>26</sup>

Confirma os relatos de Zeneide:

Em 1994, no curso de Graduação em Pedagogia – FAEC/ UECE, na Disciplina Educação de Excepcionais com a professora Rita de Cássia B. P. Magalhães são realizados estudos e pesquisas na área de educação Especial, surgindo um grupo: Diana, Dirce, Zeneide, Quitéria e Pedro- que mostraram interesse pelos conhecimentos trabalhados, inclusive a Professora Zeneide que relaciona teoria e prática, buscando um espaço menos segregativo possível para alunos surdos, sugeriu o funcionamento de uma sala de aula para surdos na Escola Municipal Carlota Colares da Penha Oliveira, como anexo da Sociedade Pestalozzi.

Em 1995, o grupo continua estudando sobre Educação Especial nas diversas disciplinas que existem no curso de Pedagogia e a sala especial continua na Escola Municipal Carlota Colares da Penha Oliveira.<sup>27</sup>

Então, segundo os relatos no trabalho monográfico da professora Zeneide, apenas a partir de 1992, teve o primeiro contato com a língua de sinais, e em 1996 no CAIC que começou de fato a primeira sala de pessoas surdas para que seja repassada a língua de sinais que a professora citada havia aprendido no INES as pessoas com surdez da cidade e conseqüentemente alfabetizá-los em sua língua materna. A professora Zeneide relata que:

Em 1996, a professora da Classe Especial para Deficientes Auditivos desenvolveu um projeto de acompanhamento e orientação dos professores da zona rural do município que tinham em sala de aula regular um ou dois alunos portadores de deficiência auditiva, contando com o apoio da fonoaudióloga cedida pela Secretaria de Saúde do Município. Na época, contávamos com 12 alunos portadores de deficiência auditiva que eram recebidos pelos professores espontaneamente, pois não tinham informações e até afirmavam recebê-los por caridade. Em algumas falas ouvia-se: “eles são bonzinhos, não dão trabalho e copiam bonito no quadro”. Vale ressaltar que os professores faziam o que estava dentro de suas possibilidades. Em 1997 este trabalho foi interrompido devido à aprovação de sua coordenadora em concurso público estadual. Neste percurso histórico a Escola de Ensino especial vem enfrentando várias dificuldades. Entre tais dificuldades destaco: falta de um prédio próprio que lhe permita ampliar o atendimento e convênios que lhe permita obter recursos, pois a mesma conta com recursos materiais e professores cedidos

---

<sup>26</sup> MELO, 1999, p. 68.

<sup>27</sup> SANTIAGO, 2005, p. 26.

pela Prefeitura Municipal de Crateús e recursos financeiros da sociedade civil, dos sócios contribuintes (2% do salário mínimo) e sócios beneméritos. Atualmente, conta com 50 alunos na faixa etária de 4 a 50 anos e recebe também os 20 alunos da sala especial, portadores de deficiência auditiva, que funciona na Escola CAIC Antonio Anísio da Frota.<sup>28</sup>

O início da experiência de Integração entre os alunos surdos e a alunas surdas com ouvintes se deu através das relações entre eles e elas no pátio, em atividades de artes e ampliada com a realização do trabalho de Estágio realizado no curso de pós-graduação em Gestão Escolar – FAEC/UECE.<sup>29</sup> Com isso, pode-se dizer que a escola inclusiva se dá não somente dentro da sala de aula, mas em todos os espaços e tempos. Complementa Santiago informando que:

Em 2000, há o início de experiência de inclusão de alunos surdos na sala de aula regular, onde a professora Zeneide assumiu a sala de aula do telecurso 2000 – Ensino Fundamental – com quatro alunos surdos que já estudavam com a mesma desde agosto de 1993 e apresentavam avanços significativos na aprendizagem.<sup>30</sup>

A implementação de uma sala de aula específica também contribuiu para a aprendizagem, uma vez que possibilitou dar atenção exclusiva às pessoas surdas. Um aluno no 1º ano do Ensino Médio; um aluno no 4º ciclo; um aluno no 2º ciclo; um aluno na sala de aceleração III; e, dois alunos na sala de aceleração II.<sup>31</sup> Ao analisarmos toda a trajetória da educação de pessoas surdas em Crateús percebe-se que ainda há muitos desafios que estão por vir, conforme constata Melo:

Portanto, Escola de Ensino Especial de Crateús engatinha. Percebe-se que o número de portadores de deficiência que recebem atendimento educacional ainda é irrisório. Se a Educação é um direito de todos e a todo o momento ouvimos nos discursos: “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, precisamos refletir e nos organizar para lutar por esta educação que até o momento tem sido privilégio de alguns, principalmente quando se refere aos portadores de necessidades educativas especiais.<sup>32</sup>

Os desafios e as reflexões dizem respeito, inclusive, acerca das metodologias aplicadas para a educação de surdos e surdas, como se destaca a seguir.

---

<sup>28</sup> MELO, 1999, p. 68.

<sup>29</sup> SANTIAGO, 2005, p. 27.

<sup>30</sup> SANTIAGO, 2005, p. 27.

<sup>31</sup> SANTIAGO, 2005, p. 29.

<sup>32</sup> MELO, 1999, p. 69,

## 2.4 Filosofias educacionais

Manieri elenca três modelos educacionais partilhados pela pedagogia e que estão em vigência na contemporaneidade para a educação de pessoas surdas: oralismo, comunicação total e bilinguismo.<sup>33</sup>

### 2.4.1 Oralismo

Moura<sup>34</sup> destaca que tentativa de diminuir as dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas, principalmente em relação à construção de linguagem e de fornecer a língua que lhes falta, a história da Educação de pessoas surdas foi profundamente marcada por uma abordagem educacional denominada Oralismo.

Surgiu na Alemanha em 1750 a filosofia oralista, para extinguir a língua de sinais e assim acreditando que a pessoa com surdez iria falar através do ensino da língua oral.

De acordo com Goldfield<sup>35</sup> o oralismo, ou a filosofia oralista, visa a inserção da criança surda na comunidade de ouvintes, proporcionando condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns defensores desta filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isso mesmo desta, a única forma de comunicação de pessoas surdas. Acreditam assim que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba oralizar.

Essa filosofia utiliza-se de resíduos e treinamento de audição como parâmetros para aquisição da fala e da linguagem, associados à leitura da expressão facial, sem a utilização da língua de sinais.<sup>36</sup>

A surdez para os estudiosos do oralismo é como uma deficiência a ser minimizada através da estimulação auditiva, reabilitando a criança surda em direção à “normalidade”. Segundo Dorziat, as técnicas mais utilizadas no modelo oral são:

- Treinamento auditivo - estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientes e sons da fala;

<sup>33</sup> MANIERI, 2011, p. 95.

<sup>34</sup> MOURA, Débora Rodrigues de. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. Dissertação (Mestrado). 2008. 117 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. p. 22.

<sup>35</sup> GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.p. 33.

<sup>36</sup> MANIERI, 2011, p. 96.

- Desenvolvimento da fala- exercícios para a modalidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação (lábios, mandíbula, língua etc.) e exercícios de respiração e relaxamento (chamados também de mecânica de fala);
- Leitura labial- treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor.<sup>37</sup>

O que se compreende é que o oralismo pretende ensinar pessoas surdas a falar, ou seja, a desenvolver uma habilidade que não lhes compete. O que ocorre, em tese, é que o aluno aprende a pronunciar as palavras e acaba nem ao menos compreendendo o que está falando. Quando uma pessoa surda adulta investe anos e anos em sua fala, vai percebendo gradativamente não entende o que os ouvintes querem transmitir e nem é compreendido pelos os mesmos. Então, a pessoa perde o estímulo, pois cada vez que se tira da pessoa surda o direito de serem instruídas em sua língua materna (Libras), elas acabam desistindo do processo por não serem compreendidas, por se sentirem rejeitadas. Moura aponta que:

Em decorrência da privação linguística, os surdos são excluídos por processo educacional e social, pois, uma posição muito sustentada é que a apropriação da cultura letrada se dá por meio da pauta sonora. Assim a culpa pelo fracasso apresentado foi, por séculos, atribuída à própria condição da deficiência auditiva e recaiu sobre o próprio excluído.<sup>38</sup>

A preferência pelo oralismo foi reconhecida no II Congresso Internacional de Educação do Surdo, ocorrido em Milão, na Itália, em 1880, quando ficou decidido que a educação de pessoas surdas deveria se dar exclusivamente pelo método oral.

A proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos por mais de cem anos trouxe como consequências baixo rendimento escolar e a impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio ou superior. As expectativas de normalização do surdo, por meio de treinamento de audição e fala, transformou o espaço escolar em terapêutico, descaracterizando a escola como espaço de ensino, troca e ampliação de conhecimento. O ensino da fala tirava da escola para surdos um tempo precioso que deveria ser gasto com conhecimento de mundo e conteúdos escolares, entre outros. Por outro lado, a falta da oralização restringia as possibilidades de integração dos surdos nas escolas dos ouvintes.<sup>39</sup>

#### 2.4.2 Comunicação total

O oralismo, conforme Moura, surgiu na década de 1970, com o propósito de acabar com a situação de fracasso instaurada na educação de pessoas surdas. Foi,

<sup>37</sup> DORZIAT, 1999, s/p.

<sup>38</sup> MOURA, 2008, p. 9.

<sup>39</sup> PEREIRA, M. C. da C. **LIBRAS**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.p. 11.



então, que surgiu a Comunicação Total. “É fato inegável que grande parte de pessoas surdas não alcançou sucesso nas terapias de fala, não conseguiu compreender informações simples e muito menos escrever.”<sup>40</sup>

A dificuldade de aprendizagem da linguagem oral e o fracasso do oralismo levaram alguns profissionais nas décadas de sessenta e setenta, a criarem uma nova filosofia educacional para surdos e surdas: a comunicação total, que usa a língua oral a elementos da linguagem de sinais, aproximando essas duas linguagens e criando línguas orais sinalizadas, além de permitir que a comunicação e não apenas a língua, seja privilegiada.

A dificuldade de aprendizagem da língua oral – que provoca sérias consequências para o desenvolvimento da criança, sobretudo na escolarização -, aliada a uma nova visão por parte da comunidade em geral acerca dos grupos minoritários, e ao desejo e persistência dos surdos, levou alguns profissionais, nas décadas de 1960 e 1970, a repensarem questões relacionadas à educação das crianças surdas, seu espaço na sociedade e sua relação com os ouvintes. A partir dessa época surge uma nova filosofia educacional, para surdos chamada Comunicação Total, e os surdos começam, pouco a pouco, a utilizar sinais.<sup>41</sup>

De acordo com Manieri,

A comunicação total defende a utilização simultânea de todos os recursos linguísticos, orais ou visuais, sem preocupação hierárquica, privilegiando a comunicação, e não apenas a língua. O objetivo principal era garantir a comunicação dos surdos entre si e ouvintes.<sup>42</sup>

A comunicação total utiliza a linguagem dos signos, alfabeto digital, amplificação sonora, fonoarticulação, leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza estes aspectos ao mesmo tempo.<sup>43</sup>

Strobel<sup>44</sup> comenta que essa técnica de leitura labial, no caso, a de ler a posição dos lábios a fim de captar os movimentos dos lábios daquele que fala, é útil apenas quando o interlocutor formula as palavras de frente, de forma clara e pausadamente. Geralmente as pessoas surdas ‘deduzem’ as mensagens de leitura labial através do contexto dito.

---

<sup>40</sup> MOURA, 2008, p. 24.

<sup>41</sup> GOLDFELD, 1997, p. 14.

<sup>42</sup> MANIERE, 2011, p. 97.

<sup>43</sup> COSTA, M. da P. R. da. **O deficiente auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e escrita**. São Carlos: EDUFSCar, 1994.

<sup>44</sup> STROBEL. 2006.

Então, a comunicação total sofreu muitas críticas, uma vez que não trouxe os benefícios esperados no âmbito educacional das crianças com surdez. Conforme Manieri<sup>45</sup> assim, como o oralismo, a comunicação total também teve as suas limitações. Por ser uma modalidade mista de comunicação entre a língua portuguesa e as de sinais, a sua aplicação é através de recortes gramaticais de uma e outra língua, gerando uma terceira modalidade de comunicação, conhecida como português sinalizado e/ou bimodalismo.

#### *2.4.3 Português sinalizado (bimodalismo)*

No Brasil, o português sinalizado foi criado a partir de uma fusão entre o português e a LIBRAS e não chegou a ser difundido, é o uso simultâneo de fala e de sinais, em que ocorre a iniciação de noções gramaticais de uma língua na outra. Por essa introdução, como a gramática de uma língua é diferente da outra, inviabiliza-se o uso apropriado da língua de sinais, não permitindo o entendimento do surdo, sobre a informação ou, se há essa compreensão, a mesma ocorre em grau mínimo.

Como por exemplo, seria igual uma pessoa conversar com outra fazendo uso do português e do inglês, por razões de natureza linguística. Línguas orais e línguas de sinais são impossíveis de serem unificadas em mesmo discurso. Segundo Manineri<sup>46</sup>, o bimodalismo não é considerado uma língua por não atender as especificidades interativas de um sistema de comunicação.

Mais uma vez as filosofias educacionais para surdos e surdas entraram em contradição. Novas pesquisas foram desenvolvidas e, a partir da década de 1980, surgiu uma nova modalidade de ensino direcionada ao público com surdez: o bilinguismo.

#### *2.4.4 Bilinguismo*

Segundo Manieri<sup>47</sup> nos anos 1980, a partir das pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais e da professora

---

<sup>45</sup> MANINERI, 2011, p. 98.

<sup>46</sup> MANINERI, 2011, p. 98.

<sup>47</sup> MANINERI, 2011, p. 99.

Eulália Fernandes, sobre a educação dos surdos e surdas, o bilinguismo passou a ser difundido.

O bilinguismo defende que a língua de sinais deve ser ensinada a criança o mais cedo possível, que é sua primeira língua(L1), e assim se comunicará facilmente com a comunidade surda e em seguida a língua oral como segunda língua (L2), onde fará o uso para se comunicar com os ouvintes. Confirma Quadros(1997,p 27):

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Manieri<sup>48</sup> ressalta que: essa abordagem defende a ideia de que ambas as línguas – a de sinais (LSB – Língua Brasileira de Sinais) e a oral/escrita (Língua Portuguesa) – sejam ensinadas e usadas (isoladamente) sem que uma interfira e/ou prejudique a outra.

Uma diferença nesta filosofia é a aceitação da surdez, sendo nas outras metodologias aplicavam-se mudanças na vida do surdo, a pessoa com surdez não precisa desejar uma vida parecida a do ouvinte. Pois existe uma comunidade surda com cultura, língua e identidades próprias. Maura Corcini Lopes menciona que “[...] a identidade do ‘surdo’ é sempre uma identidade ‘combativa’, ‘reativa’, de ‘minoría’, de luta.”<sup>49</sup>

De acordo com Brito, no bilinguismo a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento e, como tal, propicia a comunicação surdo-surdo, assim como desempenha a função de suporte do pensamento e a de estimulador o desenvolvimento cognitivo e social.<sup>50</sup>

Atualmente o que se ver nas escolas que tem em seu quadro de discentes surdos, é que ainda não são oferecidas as condições necessárias para que os alunos surdos e alunas surdas adquiram o seu conhecimento, pois quase todas as

---

<sup>48</sup> MANINERI, 2011, p. 99.

<sup>49</sup> LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 55. Cabe aqui observar que a presente obra chegou em mãos apenas no limiar da entrega do presente estudo. Para estudos futuros, observa-se que tal obra se mostra fundamental no que tange, por exemplo, à reflexão acerca do currículo para pessoas surdas, por exemplo, entre outras temáticas.

<sup>50</sup> BRITO, 1993.

instituições possuem professores que não são fluentes e nem usuários da língua de sinais, usando muitas vezes à prática do bimodalismo para ensinar.

### 3 INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NA EDUCAÇÃO

A educação é a vida da aproximação entre pessoas surdas e ouvintes. Uma vez inseridos na escola regular, com a aprendizagem igual a dos alunos e alunas ouvintes e alunos e alunas surdas, mas com as devidas ferramentas, chega-se a uma sociedade mais justa e não se passa por absurdos e constrangimentos como a necessidade de aval do amigo ouvinte do surdo para um emprego.<sup>51</sup>

Como aproximar o aluno com surdez do mundo dos significados e das relações humanas no meio escolar? Que meios podemos empregar para ajudar no processo educacional? Quais recursos podem ser utilizados pela escola no processo de socialização e aprendizagem?

Essas perguntas estão diretamente relacionadas à legislação de inclusão no Brasil, bem como a formação dos professores e professoras, além do próprio currículo.

#### 3.1 Legislação

Trabalhar com crianças com alguma dificuldade de aprendizagem é um desafio para a escola. No caso de pessoas surdas trata-se de uma dificuldade ocasionada pela falta da audição e, não necessariamente, por alguma dificuldade de aprendizagem caracterizada dentro do rol dos transtornos de aprendizagem. Cauduro expõe que:

as terminologias que têm sido empregadas e que estão na literatura para se referir a estas 'dificuldades' são: desordens de aprendizagem, dificuldades específicas da aprendizagem, distúrbios psicomotores, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, paralisia cerebral mínima, síndrome da criança desajeitada, distúrbios psiconeurológicos da aprendizagem, crianças com prejuízos percentuais, síndrome da criança hipercinética, síndrome da criança hiperativa, desordem do déficit de atenção e outras.<sup>52</sup>

No caso da surdez, o não desenvolvimento cognitivo “[...] não se deve a sua ‘deficiência auditiva’, mas sim, à ‘deficiência cultural’ de seu grupo social que foi incapaz de propiciar-lhe o acesso, no momento devido, a uma língua natural – a

---

<sup>51</sup> LOPES, 2017.

<sup>52</sup> CAUDURO, Maria Teresa. **Motor, Motricidade, Psicomotricidade:** como entender? Novo Hamburgo: FEEVALE, 2002. p. 69.

língua de sinais [...].”<sup>53</sup> Independente, no entanto, se transtorno de aprendizagem ou deficiência, Schlünzen destaca que a inclusão está prevista para o ambiente escolar de forma específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96. A LDB

[...] apresenta-se como um marco muito significativo na educação brasileira, uma vez que ela prevê a inclusão e a ampliação do atendimento educacional, em rede pública, aos educandos com necessidades especiais nos níveis de educação infantil e superior. Esta lei é fundamental e abre uma perspectiva para essas crianças.<sup>54</sup>

A partir século XX começam as reivindicações de direitos, inicialmente com caráter assistencial, como se fosse caridade dedicada a estes indivíduos. Lopes e Fabris<sup>55</sup> apontam que a expressão inclusão vai ser necessária e emergente no século XX. Com isto, se iniciam projetos de leis que começavam a assegurar o direito destes “cidadãos” a viver em sociedade. Como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que trata dos direitos fundamentais:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.<sup>56</sup>

Tais direitos fundamentais caracterizam a República do Brasil e contemplam todas as pessoas brasileiras. Não há distinções. Cada qual, na sua individualidade, tem assegurada a cidadania e a dignidade humana. Essa igualdade de direitos está

<sup>53</sup> BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 72-73.

<sup>54</sup> SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Escola Inclusiva e as novas tecnologias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de & MORAN, José Manuel (orgs). **Integração das tecnologias na educação.** Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em 01 mar 2018.p. 81.

<sup>55</sup> LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.p. 88.

<sup>56</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 12 mar. 2018.

prevista na lei específica para a inclusão, em seu artigo primeiro, na chamada Lei Brasileira da Inclusão:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.<sup>57</sup>

Em seu artigo segundo define a pessoa com deficiência, incluindo pessoas surdas:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou **sensorial**, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.<sup>58</sup>

No item V do artigo terceiro, destaca:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, **as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; [...].<sup>59</sup>

A Lei da Inclusão também modificou a Lei 9.503, que institui o Código Brasileiro de Trânsito, em seu artigo 147, assegurando ao deficiente auditivo acessibilidade de comunicação em casos como para o exame de habilitação veicular.

Marinho informa acerca da Lei Brasileira de Inclusão que pretende colocar a pessoa com deficiência numa situação de protagonismo, punindo quem não a seguir. Destaca que:

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei 13.146/15) entrou em vigor [...]. A nova legislação garante mais direitos às pessoas com deficiência e prevê punições para atos discriminatórios. Dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 45,6 milhões de pessoas afirmaram ter algum tipo de deficiência, o que representa 23,9% da população brasileira. Entre os direitos garantidos pela nova lei para atender a essa parcela da população,

<sup>57</sup> BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

<sup>58</sup> BRASIL, 2015. (grifo nosso).

<sup>59</sup> BRASIL, 2015. (grifo nosso).

estão a oferta de profissionais de apoio escolar em instituições privadas, sem custo para as famílias, a acessibilidade para pessoas com deficiência em 10% da frota de táxis e o auxílio inclusão, benefício de renda complementar ao trabalhador com deficiência que ingressar no mercado de trabalho.<sup>60</sup>

Lopes e Fabris mencionam também discorrem sobre a condição neoliberal e a tarefa do Estado diante deste neoliberalismo e da modernidade em relação aos indivíduos. Essa “nova” sociedade faz do indivíduo alguém cada vez mais individualista e “[...] tem no outro alguém que necessita tolerar, ajudar e fazer caridade [...]”.<sup>61</sup> A inclusão deve ser assumida pelo Estado e, acrescentam as autoras, na parceria com o mercado.<sup>62</sup>

A questão de ser in/excluído para Lopes e Fabris é examinada sempre à luz dos tempos atuais, de neoliberalismo. Nessa perspectiva, ser incluído no jogo neoliberal passa a ter três condições: “[...] ser educado para enfrentar o jogo, lutar para permanecer no jogo e desejar estar no jogo. Para tanto, a educação deve estar voltada para cada indivíduo [...]”.<sup>63</sup> Ser empresário de si mesmo e viver sob risco e tensão constantes são desafios da educação.

A Lei da Inclusão menciona que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.”<sup>64</sup> E destaca também a necessidade de pessoas surdas:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...].<sup>65</sup>

Compreende-se, portanto, que a legislação busca suprir as necessidades. No entanto, por outro lado, a prática destas leis não se observa plenamente, fazendo com que a in/exclusão continue. Lunardi defende que:

Abordar a questão da inclusão/exclusão não significa vê-la como algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes ou, no caso, por grupos rotulados como deficientes. Atualmente a problemática da

<sup>60</sup> MARINHO, Bianca. Entra em vigor a Lei brasileira da Inclusão. **Câmara Notícias**. Brasília: Câmara dos Deputados, 04 de janeiro de 2016. s/p. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/502371-ENTRA-EM-VIGOR-A-LEI-BRASILEIRA-DE-INCLUSAO.html>. Acesso em 02 maio 2018.

<sup>61</sup> LOPES; FABRIS, 2013, p. 39-40.

<sup>62</sup> LOPES; FABRIS, 2013, p. 40.

<sup>63</sup> LOPES; FABRIS, 2013, p. 66.

<sup>64</sup> BRASIL, 2015.

<sup>65</sup> BRASIL, 2015.



inclusão/exclusão vem atingindo a todos nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra.<sup>66</sup>

A In/Exclusão pode acontecer com qualquer sujeito, percebendo que todos estão neste processo de In/exclusão. Há jogos de poder que, a partir da situação, alguns são enquadrados e outros não.<sup>67</sup> Lopes e Fabris mencionam que:

Entendemos que os processos inclusivos são produzidos no social. É impossível falar da inclusão escolar ou social sem falar em seu oposto; a exclusão. Como já dissemos, os processos de in/exclusão são relacionados, dependem um do outro para acontecer.<sup>68</sup>

Por isso, as leis são necessárias para equilibrar esses jogos de poder, de forma que todos estejam em igualdade de situação considerando as suas particularidades.

### 3.2 Formação docente

Fabris menciona que as professoras e os professores queixam-se da “[...] falta de preparação para trabalhar com alunos com necessidades especiais, os alunos com deficiências, os alunos multirrepetentes, os alunos considerados de ‘inclusão’.”<sup>69</sup> Porém, menciona também que a formação inicial, se houvesse, também não bastaria, devendo haver a formação continuada. E defende essa posição não somente para a área da educação:

A formação inicial pode dar conta dessa preparação? Como se produziu essa crença? Existe alguma profissão que atua com pessoas e consegue tal preparação? Não acredito em tal concepção. Nenhum curso de formação consegue assegurar essa preparação total e definitiva.<sup>70</sup>

Menciona ainda a autora que “as materialidades são concretas e precisamos estudá-las. Algumas síndromes e/ ou deficiências precisam, além de uma estrutura física adequada da escola, profissionais qualificados e materiais e instrumentos

<sup>66</sup> LUNARDI, Márcia Lise. **Inclusão\ exclusão: Duas fases da mesma moeda.** 2001.s/p. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/a3.htm>> Acesso em 13 fev. 2018.

<sup>67</sup> LUNARDI, 2001.

<sup>68</sup> LOPES; FABRIS, 2013, p. 84.

<sup>69</sup> FABRIS, Eli Henn. In/Exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, Unisinos, v. 15, n. 1, p. 32-39, 2011. p. 33. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/978/181>>. Acesso em 30 maio 2018.

<sup>70</sup> FABRIS, 2011, p. 33.

específicos.”<sup>71</sup> Com isso, argumenta pela necessidade de não apenas garantir o mesmo espaço físico – que seria uma inclusão excludente, uma vez que ao contemplar o mesmo espaço físico para incluir, no momento posterior, excluirá. Atenta a autora para a necessidade de profissionais qualificados para o atendimento dos alunos. As principais dificuldades que impedem a operacionalização da inclusão no ambiente são, segundo Schlünzen,

a falta de formação e preparo do professor; a necessidade de mudança na prática pedagógica e, conseqüentemente, no processo educacional; a falta de critério para selecionar os professores que venham a atuar com esses alunos, sem considerar sua vocação ou histórico de vida; a prática do professor, que geralmente busca atender à dificuldade do aluno e não explorar sua potencialidade; a falta de preparo dos próprios alunos da sala para receber um aluno especial; a falta de adaptação na estrutura física do ambiente.<sup>72</sup>

Essa falta de formação específica acaba por levar à reflexão a atuação do professor e da professora na sala de aula.

É inquestionável que a maioria dos professores, na quase totalidade das instituições educacionais, emprega como ‘método’ de ensino a exposição oral e utiliza como recurso privilegiado o quadro de giz. Ao organizar subsídios para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos surdos que, da mesma forma que para os demais alunos, estas são práticas insuficientes e inadequadas.<sup>73</sup>

Na verdade, a falta de preparo (formação) não é exclusividade dos professores e de todos aqueles que trabalham com educação. Aliás, a já referida Lei da Inclusão também prevê que haja pessoal preparado para atuar na escola:

[...] profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; [...].<sup>74</sup>

Nobre e Rampelotto mencionam especificamente sobre o caso dos surdos e surdas que:

Conhecemos as necessidades de muitas pessoas com deficiência, mas para os surdos não há condições mínimas de atendimento. Em repartições

---

<sup>71</sup> FABRIS, 2011, p. 33.

<sup>72</sup> SCHLÜNZEN, 2005, p. 81.

<sup>73</sup> BRASIL, 2006, p. 72.

<sup>74</sup> BRASIL, 2015.

públicas, hospitais e locais adaptados que lidam com questões de acessibilidade, raramente há alguém preparado para atendê-los.<sup>75</sup>

Inclusive, uma das consequências para pessoas surdas com a falta de preparação docente é se tornarem monolíngues, ou só aprendem a língua portuguesa, ou somente a de sinais.<sup>76</sup>

Mas há outro agravante: a falha na formação dos professores acerca do ensino da língua portuguesa que prejudicam os alunos surdos, “[...] tornando sua produção menos complexa; com menor número de verbos por enunciado; com menor número de orações e encadeamento de frases; com poucos adjetivos, advérbios e pronomes e apresentando uma taxa maior de *substantivos*.”<sup>77</sup> Essa falha na formação reflete em todos os alunos, sejam aqueles com necessidade específica, ou aqueles que estão inseridos no currículo padrão.

Araújo, Menezes e Araújo defendem que para a educação de pessoas surdas é fundamental que o professor domine a Libras.

O aluno surdo, para compreender e aprender um determinado assunto em sala de aula depende da mediação do professor que, para isto, deve ter uma formação específica na temática e em libras para poder atuar na educação de surdos. Além disso, os professores precisam estar aptos para ensinar, sentindo-se seguros no que diz respeito à apropriação da língua de sinais como meio de comunicação com seus alunos surdos.<sup>78</sup>

Trata-se de uma preparação efetiva dos profissionais para que possam

[...] perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário.<sup>79</sup>

A crescente experiência das escolas com alunos de inclusão, no entanto, acaba por formar educadores com a prática. Para Larrosa, a experiência é aquilo que nos toca, nos transforma. Destaca ainda que:

<sup>75</sup> NOBRE, Maria A. Costa; RAMPELOTTO, Eliseane M. **Língua de Sinais**. In: TREVISAN, Patrícia Farias Fantinel; SILVA, Rosana Valéria Farias da; OLIVEIRA, Sebastião Reis (Org.) Língua de Sinais. Manaus: Valer, UEA, 2008.p. 57.

<sup>76</sup> BRASIL, 2006, p. 81.

<sup>77</sup> BRASIL, 2006, p. 95.

<sup>78</sup> ARAÚJO, Andréia; MENEZES, Aureliana; ARAÚJO, Cássia. A Educação de Surdos: Formação de Professores na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Id onLine Rev. Mult. Psic.** v.11, n. 38, 2017. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/892/1261>>. Acesso em 30 abr. 2018.p. 205.

<sup>79</sup> MARTINS et al., 2006, p.20, apud ARAÚJO; MENEZES; ARAÚJO, 2017, p. 205.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.<sup>80</sup>

Trata-se de um trabalho que não pode pretender pular etapas, ou realizar atividades de forma superficial. Pensando sobre a Inclusão me torno um sujeito questionador que inicia seus estudos como se estivesse escrevendo um livro cheio de páginas em branco que aos poucos vai se tornando uma leitura prazerosa para o leitor.

Pensar nas práticas inclusivas requer um olhar para uma demanda de perguntas como sobre o que é incluir, quais as intervenções presentes no planejamento das igrejas quanto ao sujeito com “necessidades especiais”. Requer também “oportunar a formação continuada dos professores e demais elementos da comunidade escolar, para atuar com alunos surdos.”<sup>81</sup> Com isso, quer-se dizer que as leis são sim importantes, conforme visto no item anterior, mas fundamental é que sejam colocadas em prática a partir da oportunização da formação inicial e continuada de quem trabalha com alunos surdos. Para isso, há que se refletir acerca do currículo para pessoas surdas, de forma que os componentes curriculares sejam planejados contemplando as pessoas surdas.

### 3.3 Currículo

Currículos são pensados a partir daquilo que se considera normal:

A norma disciplinar é constituída a partir de um anormal universal. Isso significa que primeiro se define a norma e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. p. 24.

<sup>81</sup> BRASIL, 2006, p. 98.

<sup>82</sup> LOPES; FABRIS, 2013, p. 42-43.

Cria-se um padrão e neste todos são inseridos. Quem não está dentro deste padrão é reconhecido como fora da norma. “Se entendermos que na possibilidade da inclusão sempre há a possibilidade da exclusão, não deixaremos esmaecer nossas lutas pelos direitos, pelo respeito ao outro e a nós mesmos e pela dignidade humana.”<sup>83</sup> A partir de Lopes e Fabris, não há como desconectar a in/exclusão. Há que se entender este conceito como processo.

Fabris, no entanto, aponta, também, para as diferenças que devem ser observadas entre aqueles que necessitam de atendimento específico.

Uma deficiência é representada por um padrão que generaliza e homogeneiza, não há espaço para as diferenças dos sujeitos. Pensamos nos “surdos”, nos “cegos”, nos “sindrômicos” como se todos demandassem as mesmas necessidades e singularidades para as aprendizagens. Como podemos entender esse processo?<sup>84</sup>

Portanto, um currículo para pessoas com deficiência também não deve ser igual para todas as especificidades. Na verdade, cada especificidade necessita de um currículo singular. Por outro lado, é importante atentar para a relação que Fabris faz entre a (má) formação e o currículo: “[...] a justificativa de falta de preparação faz parte do jogo da in/exclusão e que, quando assumida na sua totalidade negativa, contribui para imobilizar o currículo escolar.”<sup>85</sup> Acaba-se por negligenciar um currículo diferente sob o argumento da não preparação.

No entanto, de forma geral, em tempos de contemplação da diversidade, há que se valorizar o indivíduo sem discriminação. A preocupação para uma formação de cidadãos críticos e ativos para um contexto social se estende a todos.

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.<sup>86</sup>

Schlünzen menciona que o futuro das crianças com necessidades especiais depende muito da possibilidade que elas venham a ter de interação com o meio social. O meio contribui significativamente no desenvolvimento da criança com

<sup>83</sup> LOPES; FABRIS, 2013, p. 111

<sup>84</sup> FABRIS, 2011, p. 34.

<sup>85</sup> FABRIS, 2011, p. 35.

<sup>86</sup> LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Madalena. Estratégias discursivas no governo da diferença surda em práticas de inclusão escolar. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN Madalena. **Currículo e Avaliação: A diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.p.120.

necessidades especiais, e o contato com outra pessoa, quer criança ou pessoa adulta, provoca, na criança, um desenvolvimento intrapsicológico melhor.<sup>87</sup>

Para tanto, pensar o currículo para crianças com algum tipo de deficiência é fundamental para a sua interação na escola e, conseqüentemente, no meio social. O Ministério da Educação editou um documento no qual discorre sobre o desenvolvimento de competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de pessoas surdas. Nele, destaca duas concepções diferentes adotadas pelas escolas: em algumas escolas, a surdez é vista apenas na concepção clínico-terapêutica e noutras na perspectiva pedagógica e social. Para a primeira,

[...] visava a cura ou a reabilitação do surdo, impondo-lhe a obrigação de falar, mesmo que tal processo negligenciasse a carga horária prevista para o desenvolvimento do currículo. Supunha-se que ao oralizar o surdo, sua alfabetização (leitura e escrita) ocorreria de forma mais natural e próxima ao modelo apresentado pelas demais pessoas, favorecendo sua integração social.<sup>88</sup>

Porém, apenas “[...] parcela mínima de surdos conseguiu desenvolver uma forma de comunicação sistematizada, seja oral, escrita ou sinalizada, e a maioria foi excluída do processo educacional ou perpetuou-se em escolas ou classes especiais, baseadas no modelo clínico-terapêutico.”<sup>89</sup> Como consequência, surgiu uma geração de pessoas que fracassou em seu processo de domínio da língua oral, além de ter seu desenvolvimento linguístico, emocional, acadêmico e social muito prejudicado.<sup>90</sup>

É diante desses resultados negativos que a percepção das pessoas surdas na perspectiva pedagógica e social acaba tomando espaço.

---

<sup>87</sup> SCHLÜNZEN, 2005, p. 81.

<sup>88</sup> BRASIL, 2006, p. 69.

<sup>89</sup> BRASIL, 2006, p. 70.

<sup>90</sup> BRASIL, 2006, p. 70.

## A SURDEZ NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E SOCIAL

- A surdez é uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-lingüísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais, seu principal meio de concretização.
- A surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida.
- Os surdos têm direito a uma educação bilíngüe, que priorize a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua.
- O desenvolvimento de uma educação bilíngüe de qualidade é fundamental ao exercício de sua cidadania, na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam do domínio da oralidade.
- A língua portuguesa precisa ser viabilizada:  
enquanto linguagem dialógica/ funcional/ instrumental e  
enquanto área do conhecimento (disciplina curricular).
- A presença de educadores surdos, é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação lingüístico-cultural e exercendo funções e papéis significativos.

**Figura 1 – A surdez na perspectiva pedagógica e social**

Fonte: BRASIL, 2006, p. 71

Fato é que um currículo para surdos deve considerar as potencialidades dos surdos, “[...] traduzidas por construções artísticas, lingüísticas e culturais, representativas dessa comunidade, que compartilha a possibilidade de conhecer e aprender, tanto mais por meio da experiência visual do que pela possível percepção acústica.”<sup>91</sup>

O papel da escola no processo de ensino e de aprendizagem tem como função estimular a construção do conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento humano, consideradas fundamentais para o processo de formação de seus alunos.

---

<sup>91</sup> BRASIL, 2006, p. 70.

Lockmann e Traversini, através de estudo de caso sobre a inclusão escolar, defendem que os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para melhor atender a estudantes com necessidades específicas:

Esta investigação focaliza diferentes discursos – compostos por conhecimentos e saberes das diferentes áreas como a pedagogia, psicologia, medicina – que circulam nas escolas contemporâneas, a partir dos quais se descrevem (e ao descrever produzem) tanto os alunos, quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas para atendê-los.<sup>92</sup>

As autoras demonstram que no momento em que a escola busca ajuda em outras especialidades para incluir o aluno dito “anormal” no ensino, mostra uma preocupação com o mesmo e a possibilidade da constituição de um trabalho que venha atender suas reais necessidades, além de lhe permitir a construção de novos saberes. Schlünzen comenta que a necessidade de se realizar uma mudança, enfatizando a necessidade de uma revisão dos currículos e métodos de ensino, substituindo a abordagem quantitativa por uma abordagem qualitativa baseada em novos princípios educacionais que venham atender as necessidades de todas as crianças.<sup>93</sup>

Para o caso das pessoas surdas, a Libras é fundamental.

[..] é impossível pensar em um projeto educacional de qualidade que não mantenha como premissas básicas a importância da língua de sinais e a atuação de surdos adultos, competentes linguisticamente, como interlocutores no processo de aquisição dessa língua, contribuindo, significativamente, na formação da personalidade e no processo educacional das crianças surdas.<sup>94</sup>

Além da Libras, é importante também que se valorize, inicialmente, os trabalhos pelo seu conteúdo e não pelos erros, e que se busque os recursos como a Tecnologia da Informação (TIC) e das demais áreas do conhecimento, para minimizar as diferenças e fazer o aluno avançar no seu processo de escolarização. Nesse sentido, as mudanças na estrutura ou grade curricular da escola estão relacionadas à abordagem e avaliações diferentes. No que diz respeito à inclusão escolar e o currículo, Lockmann e Traversini defendem que

---

<sup>92</sup> LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar**. ENDIPE, Pernambuco, 2008.p. 2. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217-Int.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2018.

<sup>93</sup> SCHLÜNZEN, 2005, p. 81.

<sup>94</sup> BRASIL, 2006, p. 72.



não podemos, em nome da inclusão escolar, esquecer o compromisso que a escola tem com a construção dos conhecimentos escolares. Isso não significa construir um currículo único para todos os sujeitos, mas, significa estar preocupado com a construção das aprendizagens diferenciadas para todos os sujeitos, pensando, criando e inventando novas formas de ensinar e de aprender.<sup>95</sup>

Pensar o currículo significa procurar propostas pedagógicas de ensino para a diversidade da comunidade escolar. Sem dúvida isso exige de todos os adultos que estão envolvidos nesse processo uma postura constante de ensinantes e de aprendentes, em relação às crianças, principalmente as que apresentam necessidades especiais, porque inúmeras vezes elas é que mostrarão o caminho que deve ser seguido para que realmente, suas aprendizagens sejam duradouras e significativas. Nesse processo a postura de um pesquisador é fundamental a todos, pois sem dúvida novas intervenções e descobertas se tornam necessárias e constituem pistas pedagógicas e educativas na arte de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, para a reflexão de um currículo para surdos, há que se partir de uma concepção flexibilizada de currículo, com adaptações curriculares, conforme a proposta a em três níveis:

1. no nível da proposta pedagógica - orientações e decisões que serão adotadas no projeto da escola como um todo e nas suas interfaces com outros órgãos da comunidade (previsão de serviços de apoio, parcerias com associações de surdos para oferta de cursos de línguas de sinais, atendimentos na área da saúde);
2. no nível de sala de aula - decisões que dizem respeito diretamente à ação docente, relacionadas aos componentes curriculares que se concretizam no cotidiano das relações entre professor/alunos, envolvendo metodologias, objetivos, conteúdos e avaliação;
3. em nível individual - modificações pensadas a partir das necessidades específicas do(s) aluno(s) surdo(s), em questão, uma vez que a surdez é uma realidade heterogênea e plural e cada sujeito constitui sua subjetividade, a depender de seu histórico de vida. Isso significa dizer que suas necessidades socioculturais é que se constituirão ponto de partida para as decisões a serem tomadas pela escola.<sup>96</sup>

São níveis que contemplam a reflexão acerca da proposta pedagógica, da ação docente direta em sala de aula e das necessidades individuais de cada aluno, que não são necessariamente iguais entre os surdos. Ao se analisar tais níveis, pode-se dizer que estes são importantes para a reflexão curricular geral, não específica, somente, uma vez que cada aluno é diferente do outro.

---

<sup>95</sup> LOCKMANN; TRAVERSINI, 2008, p. 15.

<sup>96</sup> BRASIL, 2006, p. 97.

Como proposta prática para mudança curricular, listam-se as seguintes sugestões para adequações curriculares, nos procedimentos didático-pedagógicos e avaliativos:<sup>97</sup>

- Professor ou professora bilíngue/Intérprete de Libras e sala de recursos.
- Substituição de objetivos que exijam a audição e fala.
- Introdução de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos.
- Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos.
- Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo.
- Adaptação de espaço físico, diminuição de número de alunos e alunas.
- Introdução do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.
- Introdução do ensino de Libras.
- Introdução de critérios específicos de avaliação, substituindo critérios gerais de avaliação, adequando critérios regulares de avaliação.

São adequações curriculares necessárias para atender a necessidades específicas. Neste contexto de adequações, além da necessidade de fazer os alunos interagirem mais em tempos de individualização, salienta-se a importância da utilização do trabalho em grupos e das Tecnologias da Informação.

Por fim, Schlünzen defende a ideia de desenvolver trabalhos com projetos na escola. Para isso sugere o uso do computador.<sup>98</sup> Em trabalho de pesquisa, o uso do computador fez com que

os alunos atuavam muito, individualmente e coletivamente, e o que produziam não estava direcionado apenas para a expectativa do professor, mas estava relacionado com seus interesses. Nessa avaliação contínua, foram observados os aspectos: emocionais, sociais e cognitivos. Consideramos o desempenho de cada aluno e sua evolução individual e coletiva no decorrer do ano letivo.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> Propostas a partir de BRASIL, 2006, p. 115-116.

<sup>98</sup> No desenvolvimento dos projetos com os alunos, o professor aproveitou toda a riqueza dos momentos que surgiram para conseguir contemplar o currículo. Com sua experiência docente, percebeu os conceitos que podiam ser desenvolvidos e pôde estar atento à sua formalização, colaborando com a construção dos conceitos a partir dos temas escolhidos, vividos e abordados. (SCHLÜNZEN, 2005, p. 82).

<sup>99</sup> SCHLÜNZEN, 2005, p. 82

No caso da educação inclusiva, o computador pode potencializar a comunicação, conforme pondera Schlünzen, além de promover e propiciar a autonomia do educando, possibilitando que ele faça novas descobertas e que possa corrigir seus erros com maior facilidade.

Nesse contexto é fundamental que o educador esteja preparado e conheça, assim como também a escola, aos recursos disponíveis das tecnologias digitais de informação e comunicação e que domine os estudos que explicitam como ocorre o processo de construção do conhecimento pelos educandos.

Para a aprendizagem de uma criança com deficiência há que se reunirem profissionais de várias áreas. Ou seja, trata-se de um trabalho multi e interdisciplinar. A escola e o professor sozinhos são impotentes, assim como também o trabalho solitário dos profissionais das outras áreas. A articulação entre eles, o estudo e aplicação das teorias que visam à construção do conhecimento com a interação da tecnologia da informação são estratégias fundamentais e eficazes nesse processo. Sem dúvida alguma, esse é um trabalho que deve ser priorizado com todos os alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência, porque assim cada um terá um atendimento condizente com sua realidade visando suprir suas reais necessidades.



## **4 AS INFERÊNCIAS EDUCACIONAIS DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS E ALUNAS SURDAS**

Neste capítulo abordaremos como se procedeu a pesquisa de campo nas escolas no município de Crateús. Iremos mostrar através de entrevistas e questionários respondidos por professores, intérpretes e alunos com surdez do município.

### **4.1 Metodologia da Pesquisa**

A pesquisa se deu por meio de um estudo transversal, descritivo e qualitativo com a utilização de aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários. Foi realizado um levantamento junto às Secretarias de Educação Municipal e Estadual para determinar a quantidade de escolas inclusivas que atendam alunos surdos e alunas surdas com a presença de intérprete educacional no município de Crateús/CE. E resultou num total de dez escolas, sendo nove escolas municipais (oito na sede e uma no distrito do município) subordinadas à Secretaria de Educação do Município de Crateús – CE e uma escola estadual mantida pela Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Todas as escolas pesquisadas utilizam como metodologia de ensino a atuação do ou da intérprete educacional junto à pessoa docente em sala de aula.

Realizou-se um questionário com professores, professoras e intérpretes de libras para identificar o rendimento, as dificuldades e as estratégias utilizadas com alunos e alunas com surdez para promover a inclusão dessas pessoas nas escolas de Crateús-CE. E com alunos e alunas com surdez, uma entrevista estruturada utilizando sua língua materna, Língua Brasileira de Sinais (Libras) se fez necessário utilizar a ferramenta de vídeo e posteriormente foram transcritas as respostas para o português escrito.

Os grupos da pesquisa são: Dez estudantes com surdez (GRUPO 1 – G1) sendo um aluno de cada escola; Vinte professores (GRUPO 2 - G2) dois professores de cada escola e dez intérpretes (GRUPO 3 - G3), sendo um de cada escola situada no município de Crateús-CE, totalizando assim quarenta

respondentes. Cada grupo respondeu ao questionário destinado respectivamente a sua categoria.

Os dados coletados foram guardados no arquivo pessoal da pesquisadora e ficarão armazenados por cinco anos e analisados de forma sistemática, trazendo sempre discussões acerca dos dados, sobre os questionários e entrevistas coletados. A identificação das pessoas envolvidas foram preservadas no anonimato. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. De acordo com os preceitos éticos, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdades EST e por ele aprovado. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por participantes da pesquisa antes da aplicação dos questionários.

#### **4.2 Os alunos e as alunas com surdez**

Foram dez alunos e alunas nas escolas, sendo nove no Ensino Fundamental I e II, um aluno no Ensino médio. Houve tentativa de fazer as entrevistas com todos, mas sem sucesso, apenas o aluno que cursa o ensino médio conseguiu entender e responder as perguntas da entrevista. Os demais não conseguiram, pois além da falta de conhecimento de sua própria língua (Libras), também não conhecem a língua portuguesa escrita. Isso impossibilitou que a entrevista se concretizasse, mas passa a ser um indicador importante para a situação educacional dessas pessoas.

As entrevistas foram estruturadas em cinco vertentes: a preparação dos professores para ensino de discentes surdos, se a infraestrutura da escola é adequada para receber alunos surdos, se a aprendizagem é facilitada no estudo junto com ouvinte, que tipo de escola é melhor para o surdo a pessoa surda aprender, como é atenção do professor com o aluno surdo.

Na pergunta relacionada à preparação dos professores, o aluno surdo relatou que não, pois não existe comunicação professor e aluno surdo, pois os mesmos não sabem libras e sempre necessitam de um intérprete.

Segundo o aluno surdo a escola não possui uma infraestrutura adequada para acolher, assim verificamos que são vários os fatores que influenciam a dinâmica de uma sala de aula. Com isso a infraestrutura da escola deveria possibilitar mais o desenvolvimento dos alunos e alunas, pois a mesma estaria

capacitada não só com recursos humanos, mas também com os recursos materiais que é o que uma classe inclusiva precisa.

A primeira pessoa que tinha que aprender na escola, seria a direção, pois ela é o exemplo maior da escola, ela tinha que estimular os professores a fazerem cursos de Libras, para ter uma comunicação melhor dentro da escola.

Quanto à interação de aluno surdo com ouvinte facilitar a aprendizagem, responderam que não.

Porque os ouvintes fazem muita bagunça, barulho, além de jogar papel na nossa cabeça, atrapalhando a sala, e também não tem comunicação, pois os ouvintes só querem falar e não se interessam em aprender Libras.

Quando perguntamos sobre como seria a melhor escola para o aluno surdo, enxergava-se um brilho no olhar de esperança:

Uma escola bilíngue, porque não gosto de estudar com ouvintes e se os professores ensinassem através das Libras seria ótimo. Pois o aprendizado seria maior, porque haveria comunicação entre todos da escola.

De acordo com os alunos surdos entrevistados, nem todos os professores ajudam, eles citam que como o professor poderá ajudar se a sala tem quarenta alunos, todos esperando por essa ajuda também, mas os que tentam ajudar através da escrita porque Libras poucos sabem.

Perguntamos a melhor forma de aprendizagem, através de gravuras ou textos, responderam que:

Melhor através de figuras, porque geralmente não consigo ler algumas palavras que não conheço nos textos. Mas o intérprete sempre tenta me ajudar, me ensinar.

Através da análise de dados, foi possível a representação da realidade vivida nas escolas pesquisadas. Essa realidade se mostra diferente do ideário pedagógico de inclusão para atender às necessidades educacionais dos alunos surdos LI, além de os alunos surdos não estarem satisfeitos com a metodologia de ensino considerado inclusivo. No entanto, precisa-se de alternativas de adaptação para que o processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo não seja prejudicado.

### 4.3 Professores

Foram entregues os questionários a dois professores de cada escola, sendo que todos ensinam na sala inclusiva, na qual pessoas com surdez estão inseridas. Foram priorizados os professores de Língua Portuguesa e Matemática, totalizando 20 respondentes, mas oito se negaram a responder e 12 foram o nosso total de professores que responderam o questionário.

Os questionários com os professores foram desenvolvidos através de um roteiro com seis abordagens: há estímulos para ensinar pessoas surdas em uma sala inclusiva, você concorda que o processo de ensino e de aprendizagem é facilitado pelo processo de inclusão, a interação aluno surdo e aluno ouvinte facilita a aprendizagem, qual sua formação para desenvolver um trabalho pedagógico em classe inclusiva, que tipo de situação dificuldade você enfrenta no dia a dia, se você pudesse optar escolheria ser professor de classe inclusiva.

O primeiro questionamento foi se os professores têm estímulo e motivação em ensinar alunos de acordo com a proposta inclusiva. Cinco professores responderam que não, e sete disseram que sim, totalizando 12 professores. Dentre essas respostas houve justificativas que seguem no gráfico 1:

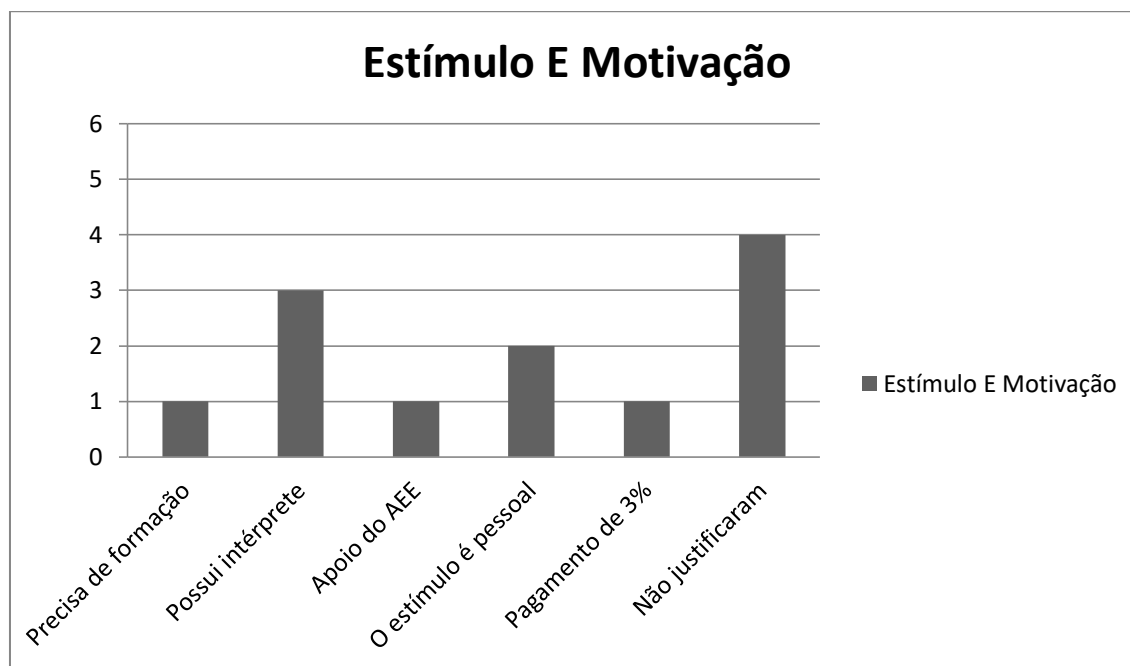


Gráfico 1 – Estímulo e motivação

Fonte: a autora



Então, em sua maioria relataram que a escola ao disponibilizar um intérprete já é uma motivação para o professor ou professora; já outro destacou que é necessária uma formação específica na área. Assim, a gestão deve contribuir na motivação, valorização da formação continuada dos professores, fazendo com que se sintam preparados para trabalhar com qualquer discente, seja qual for sua deficiência.

A segunda pergunta foi se o professor ou a professora concorda que a inclusão facilita no processo de ensino e de aprendizagem de alunos surdos e alunas surdas. A essa pergunta 11 docentes responderam que sim, e afirmaram da importância do intérprete em sala de aula para que sejam repassados os conteúdos e compreendidos através das Libras. Mas um professor disse que não, abaixo segue sua resposta:

Não concordo, pois os mesmos apresentam dificuldades auditivas e para isso é necessário direcionar um plano de aula focado em sua deficiência e isto não acontece. O plano deveria ser feito junto com o intérprete, ou depois ser repassado para o mesmo, para que ele se prepare também para auxiliar melhor o aluno surdo.

A questão foi se a interação aluno surdo e aluno ouvinte facilita a aprendizagem, e por quê. Os 11 professores disseram que sim, a interação dos alunos ouvintes com os alunos surdos facilita aprendizagem dos surdos. E um único professor destacou que não concordava, pois se faz necessário o conhecimento da Libras para que haja uma comunicação. E complementou que os alunos da escola não conhecem a língua de sinais e assim não há comunicação com o aluno surdo e a aluna surda.

Já no quarto questionamento abordamos a formação do professor de classe inclusiva e se caso possui, se ela foi proporcionada pela escola. Então, dos 12 professores apenas dois possuem formação na área de educação inclusiva, um em atendimento educacional especializado e outro em psicopedagogia e ambas relataram que tiveram que procurar por fora, pois a escola não disponibiliza tal formação, conforme mostra o Gráfico 2.

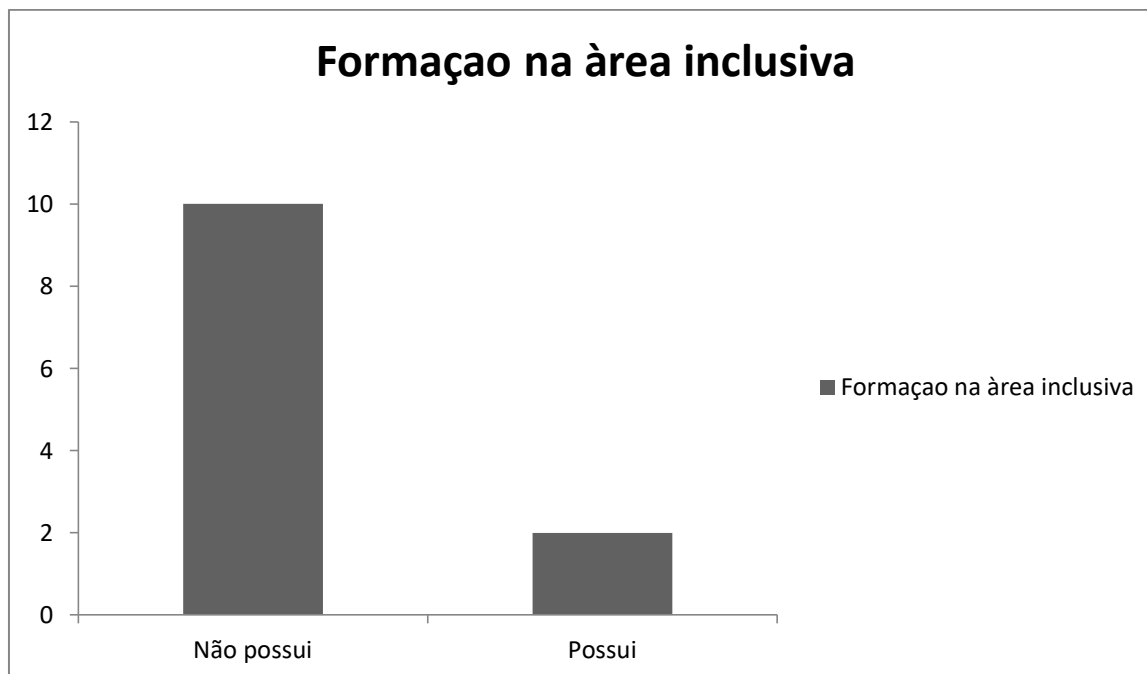


Gráfico 2 – Formação na área inclusiva

Fonte: a autora

Quando perguntamos que tipo de situação ou dificuldade você enfrenta no dia a dia em sala de aula, a resposta que mais se destacou foi a de um professor que relata que:

Além da estrutura precária, alunos pouco motivados e também é muito difícil esse processo de “inclusão”, onde os alunos com deficiência são “jogados” em sala de aula e nós professores, que não fomos preparados, ficamos sem ter muitas opções.

As dificuldades estão assinaladas no Gráfico 3.

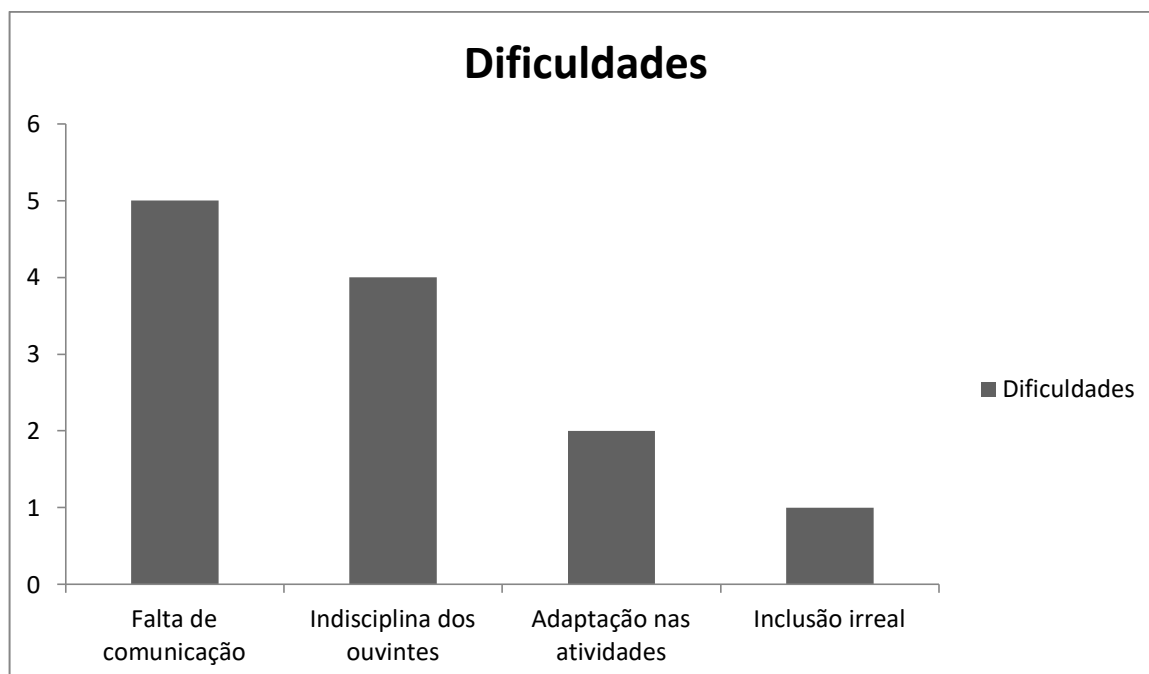


Gráfico 3 – Dificuldades

Fonte: a autora

E, por fim, perguntamos se o professor pudesse optar, escolheria ensinar em uma sala inclusiva, por quê. Obtivemos seis respostas para sim, e seis respostas para Não. Mas com diversos porquês iremos demonstrar no Gráfico 4:



Gráfico 4 – Estímulo e motivação

Fonte: a autora

Chamou-nos atenção a resposta de um professor que aceitou o desafio de ensinar em sala inclusiva: “A partir do momento que vivenciei esta experiência, me senti desafiado em suprir não tão somente as necessidades cognitivas dos alunos especiais, mas também, as relações afetivas e sociais dos mesmos.”

#### **4.4 Intérpretes**

Como já vimos anteriormente, a pesquisa realizou-se em três escolas e foi entrevistada uma pessoa intérprete de cada escola, totalizando três intérpretes educacionais. Foram entregues os questionários aos e às intérpretes de cada escola, totalizando 10 respondentes, mas dois se negaram a responder e 08 foram o nosso total de intérpretes que responderam ao questionário.

Utilizamos questionário como meio de instrumento de pesquisa e usamos como auxílio um roteiro contendo cinco tópicos: a maior dificuldade enfrentada, se há necessidade de planejar as aulas junto com o professor e a professora; surdos e surdas aprendem todo conteúdo repassado e se caso não aprendeu o que é feito, a inclusão facilita o processo ensino e aprendizagem, há inclusão em sua escola (aspectos para modificações).

As pessoas intérpretes relataram sobre suas dificuldades que seria o domínio dos conteúdos em LIBRAS, algumas disciplinas que não são sinalizadas, por exemplo, as disciplinas com cálculo, a indiferença na cobrança de atividades com alunos surdos, dentre outros, conforme o Gráfico 5.

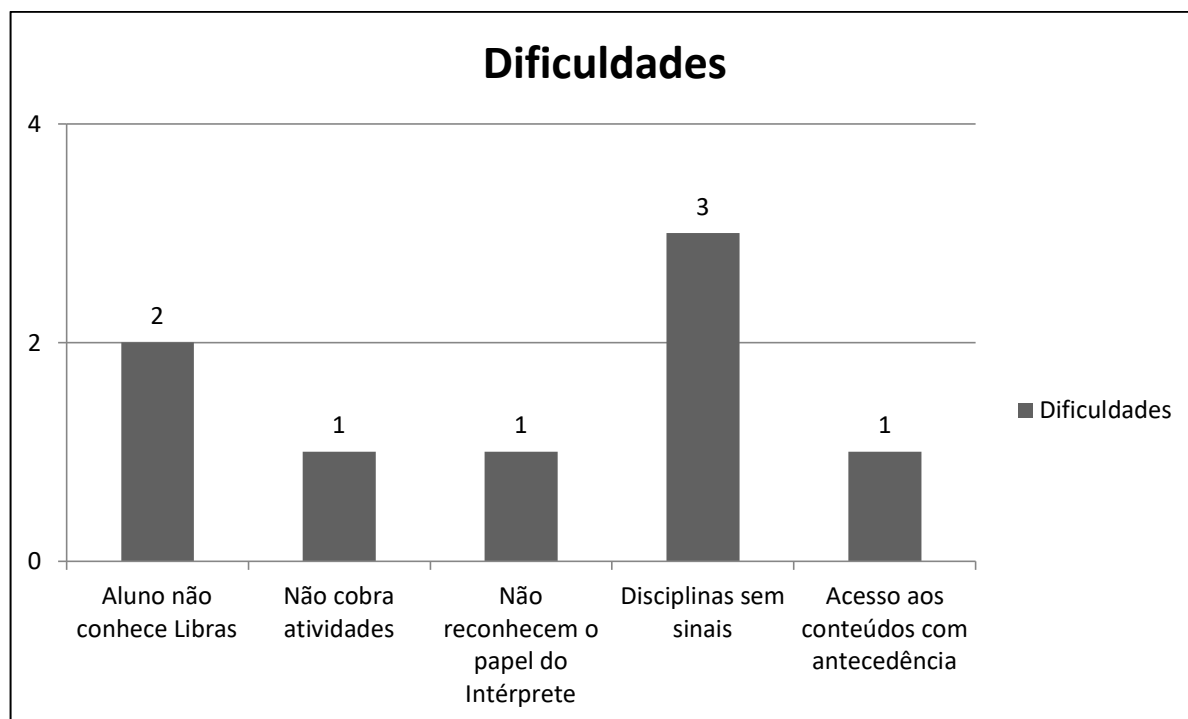


Gráfico 5 – Dificuldades

Fonte: a autora

Na segunda pergunta indagamos sobre o planejamento com professores, o que acontece para que eles obtenham antecipadamente os conteúdos a serem ministrados e assim se programarem procurando sinais específicos para os conteúdos, ou até mesmo ajudar em uma adaptação de uma atividade ou avaliação, como mostra o Gráfico 6.

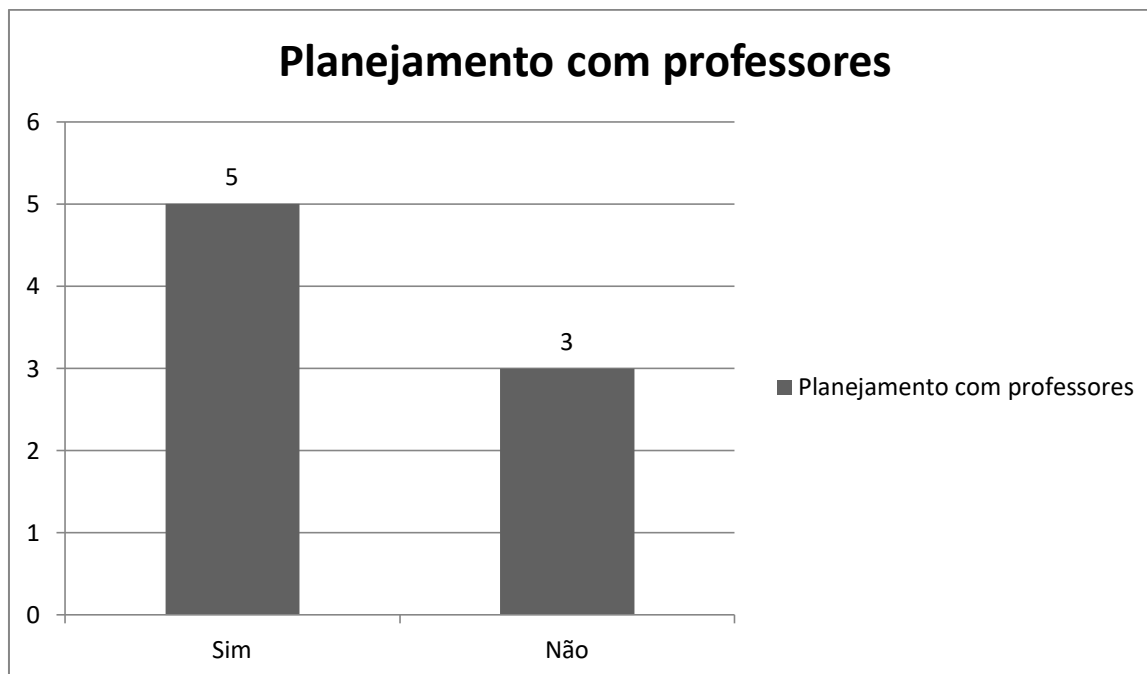


Gráfico 6 – Planejamento com professores

Fonte: a autora

O terceiro questionamento foi sobre os conteúdos que são trabalhados pelas pessoas intérpretes, se são absorvidos pelos alunos através da interpretação dos mesmos e se não o que é feito para o aluno compreender. Dentre os pesquisados, cinco intérpretes relataram que os surdos adquirem todos os conteúdos repassados por eles. E apenas três intérpretes disseram que não devido à falta de interesse dos mesmos, além deles não entenderem as interpretações pelo fato de estarem em defasagem, impossibilita uma aquisição mais significativa dos conteúdos.

A quarta pergunta foi sobre se é significativa a inclusão, se facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Todos os oito intérpretes concordaram que o contato com o aluno ouvinte facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez, conforme o Gráfico 7.

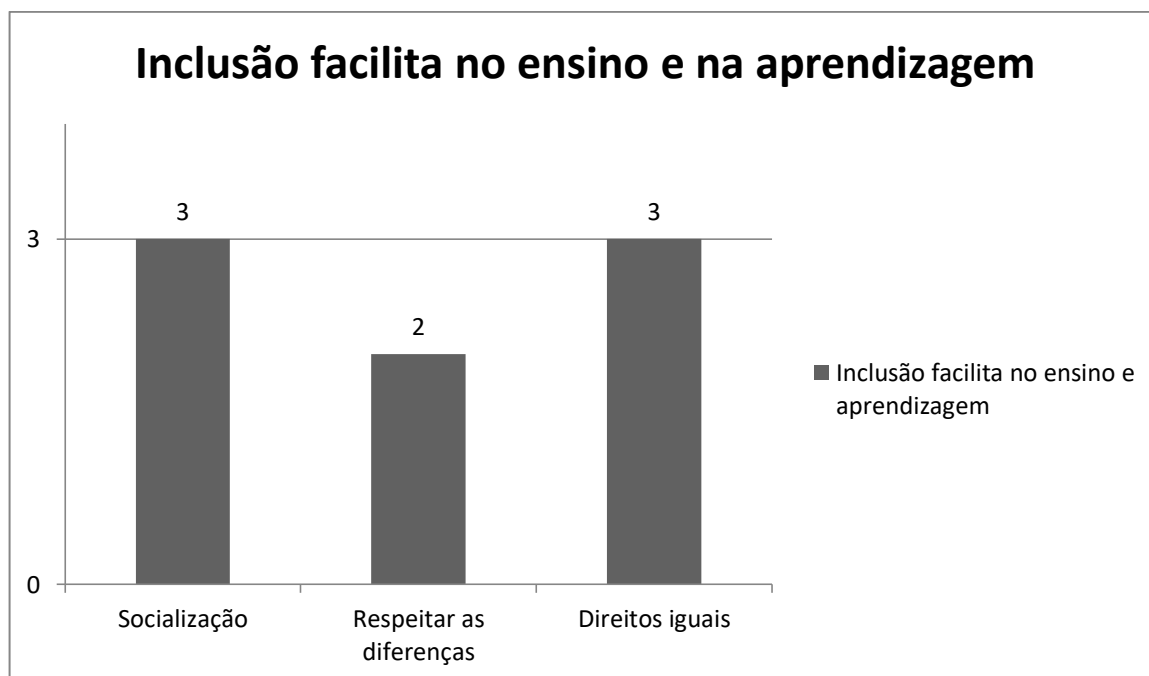


Gráfico 7 – Inclusão facilita no ensino e na aprendizagem

Fonte: a autora

E, por fim, a pergunta foi se o intérprete concorda que a inclusão de fato acontece em sua escola, e se não o que deveria ter para que essa inclusão se efetivasse, conforme o Gráfico 8.

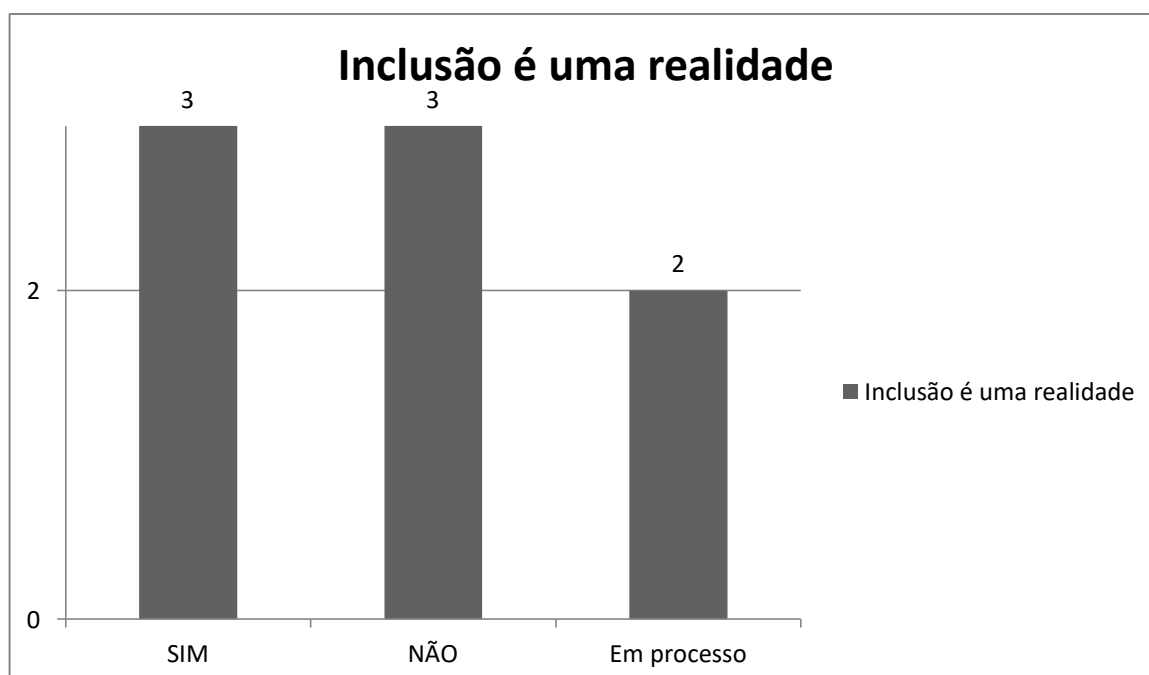


Gráfico 8 – Inclusão é uma realidade

Fonte: a autora

Seguem as respostas de três intérpretes:

Intérprete 1 respondeu Sim:

Sim, com certeza, escola conta com uma sala de recursos multifuncionais e com profissionais que possibilitam o bom atendimento de alunos com diversos tipos de deficiência, como surdos, cegos, entre outros.

Intérprete 2 respondeu Não:

Não acontece, pois temos intérpretes atuando em sala de aula, porém não podemos ensinar e nem distribuir o alfabeto em Libras para os alunos ouvintes, a comunidade escolar. E assim prejudica a comunicação dos alunos surdos com os ouvintes.

Intérprete 3 respondeu em processo:

Como dizia nossa colega Zeneide (In memorian): "Estamos nos ensaios da inclusão, ainda estamos engatinhando, já conseguimos dar alguns passos, conquistas, como o intérprete e as adaptações metodológicas nas atividades e avaliações".

A partir dos dados coletados verificamos que os intérpretes são peças fundamentais para comunicação e aprendizagem de discentes surdos nas salas inclusivas.

Mas é de fundamental importância o intérprete contato prévio com o conteúdo que o professor irá ministrar, para que ele se prepare na busca de sinais específicos para aquele conteúdo abordado.

Outro fator negativo das escolas pesquisadas é que o intérprete não pode ajudar no desenvolvimento do aluno surdo, trabalhar o conhecimento de Libras fora de sala e dentro de sala para que os colegas ouvintes possam se comunicar com esses alunos no âmbito escolar.



## 5 CONCLUSÃO

Ao concluir esta pesquisa sobre a educação de estudantes surdos e surdas em Crateús-Ceará, pudemos observar que a maior dificuldade está na falta de comunicação entre discentes surdos e professores, funcionários das escolas pesquisadas. Assim, é de extrema importância a realização de cursos de formação na área de Libras para que haja uma verdadeira inclusão. Outra opção seria a construção de uma escola bilíngue, haja vista que todos da comunidade escolar teriam o conhecimento da Libras, sendo seu foco central o ensino da Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2).

Para que a proposta inclusiva responda ou cumpra o que as leis da inclusão propõem, se faz necessário inovar nas práticas pedagógicas, partindo de um modelo curricular flexível, capaz de atender às diversidades, sempre embasado na ideia igualitária e justa que favorecerá o atendimento a estudantes, visando desenvolver e criar uma sociedade inclusiva, pronta a receber cidadãos e cidadãs capazes, independente de qualquer diferença que possam apresentar.

Para que a inclusão aconteça realmente, seriam necessárias estratégias facilitadoras como: incentivar a interação entre alunos surdos e ouvintes; atitudes de aceitação; atividades e materiais variados ao alcance real do aluno; flexibilização dos procedimentos e instrumentos de avaliação; ajuda mútua e interdisciplinar como trabalho cotidiano. Outro fator relevante para que o processo da inclusão se efetive é que os educadores acreditem que todo gesto, atitude, planejamento, ação e avaliação estão a serviço do aluno e que este pode aprender com tudo, em todos os ritmos e de vários modos, com diversos métodos e com tempo indeterminado.

Com isso, percebemos que as escolas deveriam ter em seu corpo docente um professor de Libras ou as secretarias de educação disponibilizar cursos para estes fins, e assim o aluno com surdez se sentirá mais à vontade, pois em todos os segmentos da escola terá alguém que possa lhe dar informações em sua língua majoritária que é a Libras.

E, ainda, cada escola deveria possuir mais de um intérprete, pois cada intérprete tem uma área que domina mais no uso de Libras. E dessa forma, o mesmo terá momentos de planejamento com o professor que irá lecionar no próximo

encontro. Assim ameniza um pouco o trabalho exaustivo do intérprete, devido à repetição de movimentos que podem podendo causar problemas sérios na saúde.

A inclusão do aluno surdo e aluna surda é muito mais além do que colocá-lo em uma sala de aula junto com os alunos ouvintes. É necessário que se promova aprendizado, valorize e estimule o conhecimento de sua língua materna, a Libras, perpassando assim o contato com a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Para a educação de pessoas surdas é preciso fazer um trabalho para que não se tornem dependentes, mas sim fazer uso de sua língua para se comunicarem em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Andréia; MENEZES, Aureliana; ARAÚJO, Cássia. A Educação de Surdos: Formação de Professores na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Id onLine Rev. Mult. Psic.** v.11, n. 38, 2017. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/892/1261>>. Acesso em 30 abr. 2018.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 12 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.
- CARDOSO, M. da S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. *Revista Educação*. Porto Alegre: PUCRS, n. 49, p. 137-144, 2003. In: STOBÁUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- CAUDURO, Maria Teresa. **Motor, Motricidade, Psicomotricidade: como entender?** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2002.
- CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto: Porto, 1997.
- COSTA, M. da P. R. da C. Compreendendo o aluno portador de surdez e suas habilidades comunicativas. p. 125-134. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- COSTA, M. da P. R. da. **O deficiente auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e escrita**. São Carlos: EDUFSCar, 1994.

DORZIAT, A. apud MANIERI, C. M. P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos**: cognitivo, afetivo e social. Curitiba: IESDE, 2011.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos**: análise crítica. 1999. Disponível em: [www.ines.gov.br/ines\\_livros/13/13\\_PRINCIPAL.HTM](http://www.ines.gov.br/ines_livros/13/13_PRINCIPAL.HTM). Acesso em: 25 de fev de 2018.

FABRIS, Eli Henn. In/Exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, Unisinos, v. 15, n. 1, p. 32-39, 2011. p. 33. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/978/181>>. Acesso em 30 maio 2018.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: Direito de todos os brasileiros. In: **SALTO PARA O FUTURO**: Educação Especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

GUARINELLLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LANNA JÚNIOR. M. C. M. **As Primeiras Ações e Organizações Voltadas para as Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>> Acesso em: 29 de mar. de 2018.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Madalena. Estratégias discursivas no governo da diferença surda em práticas de inclusão escolar. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN Madalena. **Currículo e Avaliação**: A diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar**. ENDIPE, Pernambuco, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LUNARDI, Márcia Lise. **Inclusão\ exclusão**: Duas fases da mesma moeda. 2001. s/p. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/a3.htm>> Acesso em 13 fev. 2018.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Especial: uma perspectiva inclusiva**. 2. ed. Demócrito Rocha, 2003. p. 35- 45.

MANIERE, C. M. P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos**: cognitivo, afetivo e social. Curitiba: IESDE, 2011.

MARINHO, Bianca. Entra em vigor a Lei brasileira da Inclusão. **Câmara Notícias**. Brasília: Câmara dos Deputados, 04 de janeiro de 2016. s/p. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/502371-ENTRA-EM-VIGOR-A-LEI-BRASILEIRA-DE-INCLUSAO.html>. Acesso em 02 maio 2018.

MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão**: Compartilhando Saberes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MELO, M. Z. B. **O Projeto Político Pedagógico na construção de uma escola inclusiva**. Crateús: UECE/FAEC, 1999.

NOBRE, Maria A. Costa; RAMPELOTTO, Eliseane M. **Língua de Sinais**. In: TREVISAN, Patrícia Farias Fantinel; SILVA, Rosana Valéria Farias da; OLIVEIRA, Sebastião Reis (Org.) Língua de Sinais. Manaus: Valer, UEA, 2008.

PEREIRA, M. C. da C. **LIBRAS**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.

PEYERL, A. T. G.; ZYCH, A. C. A inclusão educacional dos surdos e seus desafios. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Santa Cruz, v.3 n.1, p. 1-13, 2008.

POKER, Rosimar Bortolini. UNESP. **Abordagem de ensino da educação da pessoa com surdez**. Marília: Unesp, 2002. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec\\_texto2.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf)> Acesso em: 26 abr. 2018.

SANTIAGO, L. I. B. **A inclusão do surdo na escola regular e na sociedade**. Crateús: UECE/FAEC, 2005.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Escola Inclusiva e as novas tecnologias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de & MORAN, José Manuel (orgs). **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>> Acesso em 01 mar 2018.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Dissertação (Mestrado em Educação) Grupos de estudos surdos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

STROBEL. K. L. **O Que vem a ser cultura surda?** Florianópolis: 2007.