

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS
CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA

GEISON RAMOS RIBEIRO
JOSEANE ROCHA GOULARTE

EDUCAÇÃO E SURDEZ: O direito de ser diferente

São João Evangelista

2013

GEISON RAMOS RIBEIRO
JOSEANE ROCHA GOULARTE

EDUCAÇÃO E SURDEZ: O direito de ser diferente

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática ao Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* São João Evangelista, sob a orientação do Prof. Msc. Antônio Marcos Murta.

São João Evangelista

2013

Geison Ramos Ribeiro
Joseane Rocha Goularte

EDUCAÇÃO E SURDEZ: O direito de ser diferente

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG – Campus São João Evangelista, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Prof. Me. Antônio Marcos Murta (Orientador) IFMG – Campus São João Evangelista

Prafa. Ma. Margarita Danielle Ramos – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Campus Guanhões

Prof. Esp. Sandro Salles Gonçalves – IFMG – Campus São João Evangelista

São João Evangelista, 05 de novembro de 2013.

À vida, pelas suas infinitas possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, por ter nos guiado no decorrer da elaboração desta monografia.

Aos nossos pais, irmãos e, toda nossa família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para nos ajudar.

Ao professor Mestre Antônio Marcos Murta, pela paciência e competência na orientação, estimulando e tornando possível a conclusão desta monografia.

A professora Mestra Cláudia Marisa Ferreira Machado pelo apoio e disponibilidade com que sempre nos auxiliou através da sua experiência profissional.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 1997).

RESUMO

Esta monografia trata de um levantamento bibliográfico da inclusão, com ênfase para a inclusão dos surdos, nos aspectos social, legal, cultural e, principalmente educacional. A finalidade da pesquisa é identificar como o assunto vem sendo tratado, para que possamos posteriormente apresentar os resultados a população e a comunidade acadêmica. Pretendemos com o levantamento bibliográfico do tema, disponibilizar propostas intervencionistas que possam colaborar com o processo educacional dos surdos, bem como o convívio participativo na sociedade de todos aqueles que ainda se encontram excluídos. A história dos surdos no Brasil e no mundo foi marcada por muitos conflitos e atos desumanos, os surdos sempre foram associados a indivíduos incapazes e improdutivos desde as antigas civilizações como os gregos e troianos que os condenavam a morte. No século passado, o surdo era considerado ineducável e sua única língua deveria ser o português oral, pois as línguas de sinais não eram aceitas pelos ouvintes. A partir da história dos surdos podemos refletir sobre como a sociedade constrói desigualdade e não valoriza os movimentos minoritários. Nas últimas décadas, os surdos se organizaram e ganharam força, grupos de surdos uniram-se formando as comunidades surdas. A partir dessa unificação e muita luta os surdos começaram a ter seus direitos reconhecidos, principalmente no âmbito legal, com destaque para os direitos educacionais. Existem no Brasil leis que garantem aos surdos, educação e todos os outros direitos comuns a qualquer indivíduo, mesmo que esse fuja às regras de normalidade imposta pela sociedade majoritária. A surdez nos diversos períodos da história foi condicionada a concepções clínicas, filosóficas e religiosas.

Palavras-chaves: Inclusão. Surdez. Legislação. Aprendizagem.

ABSTRACT

This monograph is a bibliographic inclusion, with emphasis on the inclusion of the deaf in social, legal and cultural, especially education. The purpose of the research is to identify how the matter has been dealt with, so we can then present the results to the population and the academic community. We intend to the literature of the subject, interventionist proposals available that can assist in the educational process of the deaf, as well as the interaction part in society of those who are still excluded. The history of the deaf in Brazil and in the world was marked by many conflicts and inhuman acts, the deaf have always been associated with individuals incapable and unproductive since the ancient civilizations like the Greeks and Trojans that condemned the death in the last century was the deaf uneducable and considered their one language should be the oral Portuguese because sign languages were not accepted by the listeners. From the history of the Deaf can reflect on how society constructs inequality and not values to the minority movements. In recent decades, the deaf organized and gained strength, deaf groups joined forming deaf communities, and from that very unification fight the deaf began to have their rights recognized, especially under cool, especially the rights educational. Brazil has laws that guarantee the deaf, education and all other rights common to any individual, even if that escape the rules of normality imposed by the majority society. During the research found that deafness in different periods of history has been subject to clinical concepts, philosophical and religious.

Keywords: Inclusion. Deafness. Legislation. Learning

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 – Aparelho auditivo Externo..... | 22 |
| FIGURA 2 - Aparelho auditivo Médio | 23 |
| FIGURA 3 - Aparelho auditivo Interno..... | 24 |

LISTA DE SIGLAS

dB - Decibel

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSF – Língua de Sinais Francesa

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

SNC – Sistema Nervoso Central

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 12 |
| 2. ANCORAGEM TEÓRICA | 13 |
| 2.1 Educação Inclusiva | 13 |
| 2.1.1 Educação Inclusiva: aspectos legais | 15 |
| 2.1.2 Educação Inclusiva: o sujeito surdo | 18 |
| 2.1.3 Educação Inclusiva: a aprendizagem do sujeito surdo | 25 |
| 2.2 Metodologia | 35 |
| 2.2.1 Métodos e Técnicas | 35 |
| 2.2.2 Resultados e Discussão | 37 |
| 3. CONCLUSÃO | 39 |
| REFERÊNCIAS..... | 43 |
| ANEXOS | 48 |

1 INTRODUÇÃO

A inclusão dos surdos como sujeitos críticos e produtivos na rede regular de ensino e na sociedade tem gerado discussões e polêmicas entre muitos estudiosos, profissionais e familiares que buscam melhores condições e igualdade de direitos para os surdos. O tema vem sendo abordado a partir de diferentes perspectivas, dentre elas os direitos da pessoa com necessidades especiais, o exercício da cidadania, a exposição à língua de sinais ou ao português. Embora essa diversidade resulte em um referencial bibliográfico rico e heterogêneo, ainda há pouca discussão sobre a implementação da inclusão escolar e sobre a percepção dos sujeitos envolvidos nesse processo. Observamos que em muitas publicações, o termo inclusão ainda se confunde com integração. A Prática da integração desenvolvida nas décadas de sessenta e setenta, tinha como foco de atenção a “deficiência” e visava à modificação da pessoa deficiente na direção da normalidade, para que, assim, fosse aceita na sociedade. Já o movimento de inclusão, que se iniciou nos anos oitenta, pressupõe mudanças na sociedade, para que esta se torne capaz de receber e acolher adequadamente as pessoas com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, a diversidade é considerada como própria da condição humana e o sujeito com “deficiência”, parte integrante da sociedade, com direito às mesmas oportunidades, pois só assim suas potencialidades poderão ser desenvolvidas. Diante disso, a pergunta que se coloca é a seguinte: Estamos diante de uma transição paradigmática da integração para a inclusão em se tratando da educação dos surdos?

Este trabalho, valendo-se de uma pesquisa bibliográfica, busca contribuir para o aprofundamento de questões relativas à inclusão dos surdos na sociedade e na rede regular de ensino. Procura também investigar a forma como os surdos adquirem o conhecimento e as diferentes perspectivas e linhas de pesquisa que tratam do assunto. Face as demandas que a inclusão apresenta, este estudo torna-se importante na medida em que possa colaborar com a construção de novas formas de conhecimento na área da surdez e assim orientar melhor os sujeitos envolvidos na busca de uma educação inclusiva concisa e competente a ponto de atender com precisão aos indivíduos que dela necessitam. A metodologia utilizada no presente trabalho foi o levantamento bibliográfico, pois este recurso nos possibilitou examinar o início do movimento da inclusão dos surdos, a discriminação por eles vivenciada, os avanços alcançados e os retrocessos a eles impostos.

2. ANCORAGEM TEÓRICA

2.1 Educação Inclusiva

A inclusão no âmbito educacional tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, sobretudo na forma como o espaço educativo precisa ser pensado a fim de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares assim como propiciar um ambiente de aprendizagem no qual as crianças independentemente de suas necessidades tenham oportunidades iguais aos demais na busca do saber.

A expressão inclusão tem sido utilizada por vários estudiosos como uma forma de rejeitar o seu oposto “a exclusão”, nas diversas situações como em um grupo social e em diferentes culturas. Nos dicionários da Língua Portuguesa, inclusão é definida como o “ato de incluir”, ou seja, nesse contexto inclui as todas as pessoas independentemente da cor, raça sexo, etnia, etc.

Para tratar a inclusão e como ela é concebida na sociedade contemporânea, autores como Ivani Rodrigues Silva, Samira Kauchakje e Zilda Maria Gesueli partem da relação das pessoas que se encontram excluídas, denominadas de “minorias”. As autoras baseadas no sentido weberiano afirmam que:

Podemos observar três formas de convivência social com relação às minorias, ou em relação aos considerados diferentes (cor da pele, ancestrais, camada, classe social ou casta, sexo ou opção sexual; idade; “deficiência”; língua materna cultura ou etnia, por exemplo) exclusão pela morte, pelo abandono (o que não raro pode significar uma condenação à morte) e pelo encarceramento ou pela institucionalização; convivência regulada, pela produção de espaços específicos, em separado para determinados grupos sociais tais como ruas, ônibus, escolas ou classes especiais, bairros etc. (SILVA; KAUCHAKJE; GESUELI, 2003, p.67).

A inclusão, em especial, no espaço escolar tem sido um dos grandes desafios na atualidade para a educação, pois baseia-se em um sistema de valores no qual todos os alunos são aceitos e respeitados independentemente da “deficiência” ou dificuldade de aprendizagem. No entanto, muitas crianças estão à margem da escola e poucos conseguem desenvolver suas habilidades, tendo aprendizagem significativa. Allan Rocha Damasceno (2006, p.63) afirma que “[...] pensar a necessidade da educação inclusiva afirma a existência da exclusão, pois a educação deveria ser para todos e se hoje ela é inclusiva é porque existem excluídos”.

O direito a educação por crianças com necessidades educacionais especiais - NEE - nas escolas foi marcada por várias discriminações nos últimos séculos, sobretudo em relação à aprendizagem desses alunos, pois vários estudiosos acreditavam que as crianças que possuíam necessidades especiais se encontravam impossibilitados de terem uma aprendizagem significativa e se desenvolverem intelectualmente como os demais alunos.

Maria Elisa Caputo Ferreira e Marly Guimarães (2003) relatam que os estudos metodológicos sobre a educação de deficientes mentais desenvolvidos pelo médico francês Eduardo Seguin, (1812-1888), denominado “método fisiológico”, foi fundamental para que a maneira como a “deficiência”, vista como assistencialista, sofresse alterações. Sendo este o primeiro estudioso a preocupar-se com uma educação voltada para pessoas com “deficiência”.

A educação inclusiva e seu papel na sociedade têm ganhado ênfase nos últimos anos, através de discussões acerca da importância de promover o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais ou com qualquer outra dificuldade de aprendizagem em salas regulares, isso com o intuito de romper com a ideia predominante de uma escola seletiva onde a escola denominada “educação especial” como afirma Pimenta (2012, p.16) era baseada em “velhas práticas de segregação e marginalização”. A mesma autora afirma que:

A educação inclusiva significa outra concepção de educação, onde o debate político se origina em termo do processo de democratização da escola e da sociedade superando a ideia de educação segregada/marginal presente na concepção da educação especial. (PIMENTA, 2012, p.16).

O paradigma existente na educação tem sido rompido, e a inclusão segue uma nova concepção, aquela em que todos devem estar incluídos independentemente da dificuldade ou “deficiência”. Ferreira e Guimarães (2003, p.116) afirmam que a “inclusão impõe mudanças de perspectiva educacional”, pois abrange a todos os alunos que possuem dificuldades na escola, assim não limitando somente aos que possuem alguma “deficiência”. Contudo no ambiente escolar a inclusão precisa ser pensada como um todo partindo da inserção até como o ensino acontecerá. Scardua (2008) ressalta a importância da escola se tornar um ambiente no qual os alunos possam se interagir e não somente serem mantidos, pois não basta estarem inseridos nas escolas regulares, precisam também se desenvolver assim como qualquer cidadão. É o que se espera de um sistema de ensino.

2.1.1 Educação Inclusiva: aspectos legais

Nas primeiras décadas do século XX houve um significativo avanço na educação mundial. A Declaração Universal dos Direitos Humanos postula que “todo ser humano tem direito a educação”. Esta afirmação contribuiu para que surgisse a escola especial para os alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo nos países ocidentais.

No Brasil, a Lei nº 4.024/61 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu Título X, Art. 88 afirma que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” No entanto esta lei não especificava como deveria acontecer a inclusão dos alunos, então chamados de excepcionais, nem qual metodologia seria mais indicada para os mesmos.

Revogada a Lei n.º 4.024/61 a Lei 5.692/71, com a redação alterada pela Lei nº 7.044/82, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, garante que:

Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (LEI 5.692/71, art. 9.º).

Segundo Ferreira e Guimarães (2003):

O início da obrigatoriedade e da conseqüente expansão da escolarização básica levou a um considerável aumento dos alunos com “deficiência”, dificuldades de aprendizagem e outras necessidades especiais nas salas de aula regular. Surgiu uma divisão no ensino, criando uma pedagogia diferenciada: uma educação institucionalizada, baseada na capacidade intelectual, diagnosticada por meio do quociente intelectual e de testes psicológicos. Como decorrência, multiplicaram-se as classes especiais que se diferenciaram em etiologias: para cegos, surdos, deficientes mentais e outros casos. Constituíram, assim, subsistemas da educação geral. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.94)

Com isso o sistema de ensino continuava seletivo, priorizando os aspectos médicos e psicológicos e a inserção desses alunos nas classes especiais evidenciou a exclusão desses das turmas consideradas “normais” pela sociedade. Atualmente as discussões acerca da inclusão escolar têm sido intensificadas, desde os aspectos

legais dessa inclusão até a maneira como essa é concebida e sensibilizada pela sociedade e pelos profissionais da educação.

A Declaração de Salamanca (UNESCO) é um documento advindo do encontro realizado em Salamanca/Espanha de 7 a 10 de junho de 1994, com a presença de 392 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais no qual o principal objetivo é defender o direito inerente às pessoas com necessidades educativas especiais de frequentarem escolas regulares contribuindo para que as políticas públicas destinadas ao acesso e permanência de alunos com necessidades especiais se efetivassem.

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN (Lei nº 9.394/96) afirma que as crianças com necessidades educacionais especiais devem ser atendidas, preferencialmente, pela escola regular a fim de promover a inclusão. No seu artigo 59, incisos de I a V, garante que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender a suas necessidades;
 - II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas “deficiência”s, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 - III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 - IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;
 - V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
- (LEI 9.394/96, art. 59, incisos I a V).

Em se tratando da educação de surdos, no Brasil, em 26 de setembro de 1857 o Imperador Dom Pedro II aprovou a Lei 939 que destinava uma verba específica para a manutenção do então criado Imperial Instituto de Surdos-Mudos bem como para uma pensão anual para cada um dos dez alunos surdos que o Imperador mandou admitir no Instituto.

Pode-se dizer que a educação oficial dos surdos no Brasil inicia-se com a chegada de um professor surdo francês, Edward Huet. Considera-se que Huet foi quem introduziu no Brasil, a Língua de Sinais Francesa – LSF.

O Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1956 passa a ser denominado de Instituto Nacional de Surdos Mudos e em 1957 recebe o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

No dia 19 de novembro de 2000, o presidente Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das “pessoas portadoras de deficiência” ou com modalidade reduzida. No seu artigo dezoito a Lei afirma que “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de “deficiência” sensorial e com dificuldade de comunicação.

Para a comunidade surda, este foi um importante passo em direção ao reconhecimento da LIBRAS como forma de comunicação e expressão.

Em 24 de abril de 2002, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - como meio legal de comunicação e expressão. A LIBRAS, constituída de um sistema linguístico visual-gestual é reconhecida como segunda língua oficial do Brasil. Assim, o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de Fonoaudiologia e de magistérios, em seus níveis médio e superior, o ensino das LIBRAS.

Ainda no governo Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamentou a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Consolidava-se assim, o aparato legal que sustenta a educação dos surdos e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais no país até os dias atuais.

Diante das inúmeras propostas de uma inclusão com qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular são várias as expectativas geradas nos alunos e na família, pois eles desejam que a aprendizagem satisfaça ao máximo o que se espera de um indivíduo na vida social. As discussões realizadas sobre inclusão têm contribuído para que os paradigmas existentes no sistema de ensino sejam repensados. Com isso, a inclusão escolar tem ganhado maior credibilidade em âmbito nacional e internacional, através dos meios políticos, acadêmicos e sociais.

Para os autores Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto e Sonia Lopes Victor (2009):

a política de educação para todos possui duas vias: uma que pode contribuir para o reconhecimento das potencialidades de alunos historicamente marginalizados inaugurando novas formas de encontro entre as diferenças; e outra que pode ratificar a ideia comum de incapacidade, com a continuidade de práticas que consideram o desenvolvimento humano como único e universal. (JESUS, BAPTISTA; BARRETO; VICTOR 2009, p.54).

2.1.2 Educação Inclusiva: o sujeito surdo

Um primeiro aspecto, para o qual parece importante chamar a atenção, é a diversidade de terminologia utilizada para designar as pessoas com surdez. Uma análise sumária dos diferentes documentos permite evidenciar a utilização sistemática de um conjunto de expressões, cada qual com uma concepção de indivíduo surdo. Para Bourdieu (1996) o termo e seu conceito são criados para representar este outro que foge da norma e é neutralizado pela gramática, devendo adequar-se ao *habitus*, referente ao contexto de um tempo e um lugar determinado. A construção de pré-conceito sobre determinado grupo social se dá, principalmente, por algumas características inerentes a eles, pois segundo Durkheim (2004) “a vida social é totalmente constituída de representações”.

Os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem da sociedade ouvinte, nos aspectos econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como “deficientes” e “incapazes” além de serem desapropriados de seus direitos, inclusive aqueles previstos em lei, e da possibilidade de escolhas. Segundo Nídia Regina Limeira Sá (2003, p.3) “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”. Nas antigas civilizações os surdos eram totalmente privados de seus direitos e interesses. Os Gregos viam os surdos como indivíduos inferiores, pois, para eles o pensamento se dava mediante a fala. Sem a audição os surdos na época ficavam fora dos ensinamentos e com isso, não adquiriam conhecimento necessário ao seu desenvolvimento. Para os Romanos a comunidade surda não podia se casar, herdar bens da família além de sofrerem perseguição religiosa. Berthier Ferdinand (1984), professor surdo da França escreveu que:

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: A infeliz criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar. (BERTHIER, 1984, p.165).

No século XVI, conforme nos esclarece Dias (2006) os surdos eram vistos como ineducáveis e, em consequência, inúteis à coletividade. Devido a este fato enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, e até mesmo a denominação de loucos. De modo geral, quando analisamos as formas de tratamento direcionadas às pessoas com essa limitação percebemos que estas se desenvolvem em função da concepção do homem, difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade.

Os surdos têm sido narrados e definidos exclusivamente a partir da realidade física da falta de audição e, portanto, aos olhos da sociedade majoritária ouvinte, eles têm sido vistos exclusivamente a partir desse fato. O efeito disto é que os surdos e as línguas de que fazem uso (Línguas de Sinais e Português escrito/oral) tornam-se telas com espaços em branco para a projeção do preconceito cultural e do discurso da “normalização”. Os termos *deficiente auditivo*, *surdo-mudo* e *mudo* não são exemplos isolados de demonstração de preconceito somente, mas são indicadores de um mundo mais amplo de redes de significados que estabelecem convenções para descrever relações entre condições, valores e identidades. Além disso, dentro desse mundo de significados há alinhamentos distintos e desiguais entre uns e outros, já que no caso da minoria surda os discursos da medicalização e da normalização têm prevalecido sócio-historicamente.

Segundo Padden e Humphries (1988) o termo “deficiência” é uma marca que historicamente não deveria pertencer aos surdos. Pois, esta terminologia sugere autorrepresentações políticas e objetivos não familiares para o grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, eles usam termos profundamente relacionados com a sua língua, seu passado, e sua comunidade. A construção da identidade “deficiente” (e todos os seus derivados pejorativos) está ainda muito presente na vida dos surdos, e junto com ela uma série de práticas encapsuladas no projeto clínico hegemônico. Isto ocorre porque a surdez é tanto uma construção cultural como um fenômeno físico. A forma dessa construção cultural é, sem dúvida, uma expressão de valores culturais mais amplos, significados através de uma ordem superposta

anterior – a ordem majoritária ouvinte – que busca “normalizar a anormalidade” (Foucault, 2001).

Na concepção médica a surdez sempre esteve associada a questões patológicas, ou seja, tratada como doença. Para Angélica Silva (2006) a surdez no século XIX estava vinculada à pedagogia corretiva, entendida como concepção medicalizada da surdez, embasada nos ideais da ciência mecanicista que aventava a cura audiológica, a cura da fala. Portanto, naquele período, os surdos foram excluídos do processo educativo e do trabalho, transformando-se em deficientes e em objeto de pesquisa para a medicina, pois a surdez era considerada uma anomalia orgânica, ou seja, um déficit biológico, sujeita à cura. As escolas tornaram-se centros de tratamento e experiências médicas, as estratégias pedagógicas tornaram-se estratégias terapêuticas e os professores surdos foram excluídos dando lugar aos profissionais ouvintes. A surdez permaneceu impregnada, durante um longo período, por uma visão médico-clínica, a qual compreendia a questão como “deficiência” auditiva, que deveria ser curada e recuperada.

O sujeito surdo tem uma diminuição na audição e esta pode variar quanto ao grau (intensidade sonora percebida pelo sujeito), ao período em que ocorreu e o local da via auditiva acometido. Quanto aos aspectos clínicos da surdez a Organização Mundial da Saúde – OMS – a define da seguinte forma: A surdez ocorre quando há dificuldade ou impossibilidade de captar, conduzir ou perceber os estímulos sonoros oriundos do ambiente e a classifica da seguinte maneira:

- Perda auditiva de 26 a 40 dB - Surdez de Grau Leve: Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita.

- Perda auditiva de 41 a 70 dB - Surdez de Grau Moderada: Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos.

- Perda auditiva de 71 a 90 dB - Surdez de Grau Severo: indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral.

- Perda auditiva de mais de 91 dB - Surdez de Grau Profundo: indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral.

A surdez pode se dar em virtude de dificuldades de condução dos estímulos através das vias auditivas (surdez de condução) ou por transtornos das células perceptivas da cóclea ou do centro cerebral auditivo (surdez de percepção). Ambos os tipos de surdez podem ser uni ou bilateral; parcial ou total; progressiva ou súbita; iniciarem na infância ou na idade adulta. As diferentes combinações desses fatores levam a déficits de audição que podem ser classificados em quatro categorias:

- Por condução: envolve perturbação na transmissão mecânica de sons (ouvido externo ou médio).
- Neurossensorial: resulta de dano no ouvido interno e nas fibras nervosas associadas.
- Mista: associação dos dois anteriores.
- Central: devido a lesões bilaterais do córtex auditivo ou do tronco cerebral.

Quando a criança nasce surda (surdez congênita), a causa pode ser genética (hereditária) ou embrionária (adquirida no útero). As principais causas da “deficiência” congênita são:

- Hereditariedade.
- Viroses maternas durante a gravidez (rubéola, sarampo, por exemplo).
- Doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, por exemplo).
- Ingestão pela gestante de medicamentos tóxicos que lesam o nervo auditivo do feto e consumo de álcool ou drogas pela grávida.

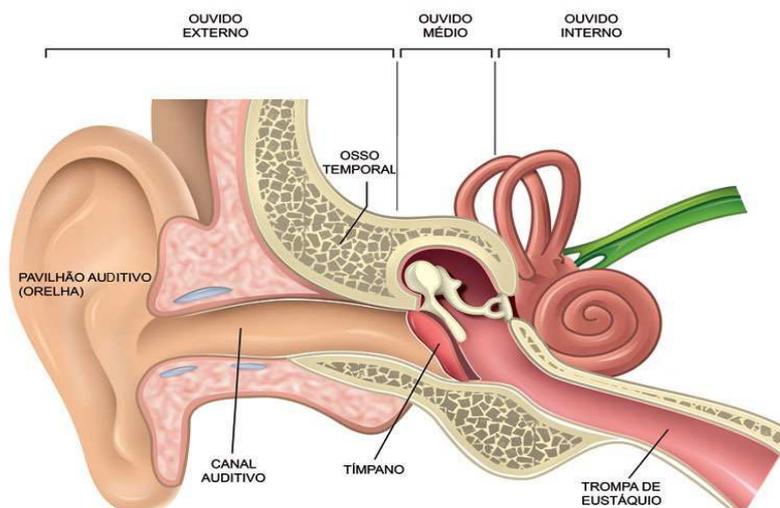
A “deficiência” auditiva pode ser adquirida posteriormente, quando ocorrem:

- Doenças infecciosas bacterianas ou virais.
- Tumores.
- Ingestão de remédios tóxicos para os ouvidos.

- Exposição a sons impactantes (como os de uma explosão) ou a sons contínuos muito altos (acima de 75 decibéis).

O aparelho auditivo humano é dividido em três partes conforme detalhado nas figuras que se seguem:

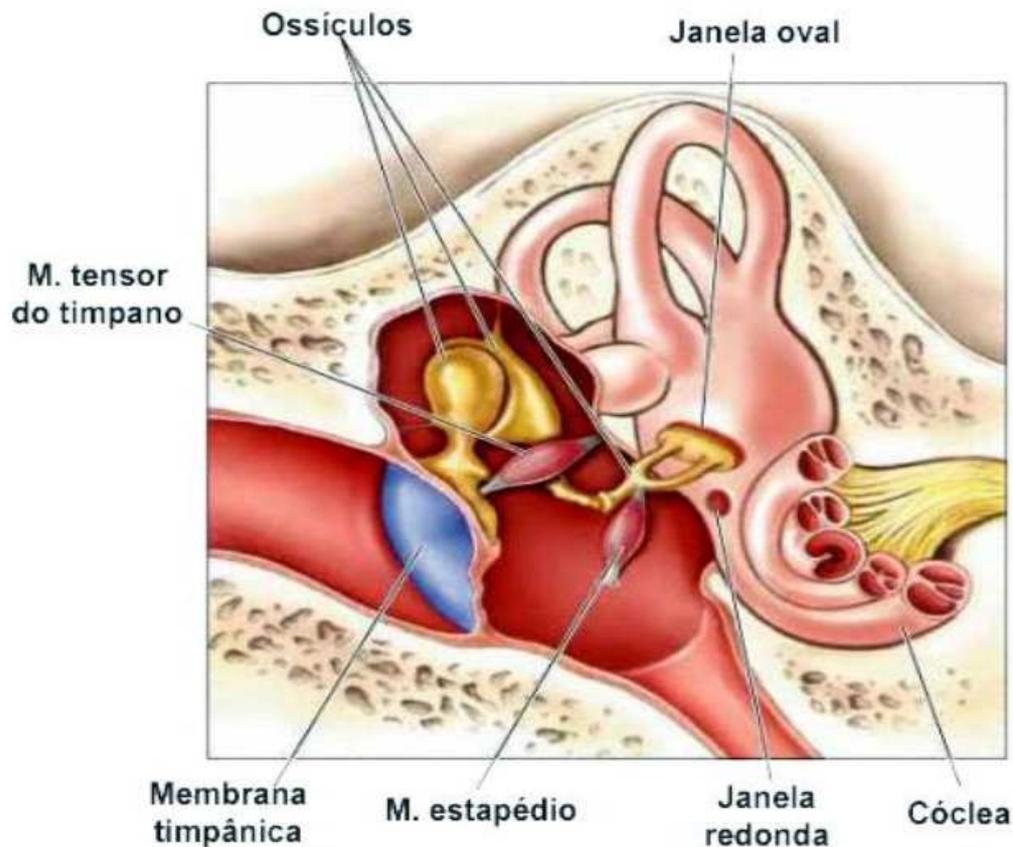
Figura 01 – Aparelho auditivo externo



Fonte: CÉSAR & CEZAR. Biologia. São Paulo: Saraiva, 2002

O ouvido externo comporta a orelha externa que é formada pelo pavilhão auricular e pelo meato auditivo. O pavilhão tem a forma de uma concha acústica e funciona como um coletor de ondas sonoras; o meato, um tubo rígido, direciona as ondas mecânicas em direção à membrana timpânica que vibra em ressonância. A orelha externa, ao captar os sons numa área grande, os transmite para uma área vibratória menor. Com isso o sinal é amplificado, otimizando-se a pressão sonora incidente no tímpano, especialmente aquelas que estão entre 2500 a 3000Hz, ou seja, que correspondem à frequência da nossa linguagem falada. A membrana timpânica é acinzentada e sua tensão é regulável graças às fibras concêntricas que lhe conferem elasticidade e fibras radiais, muita resistência mecânica.

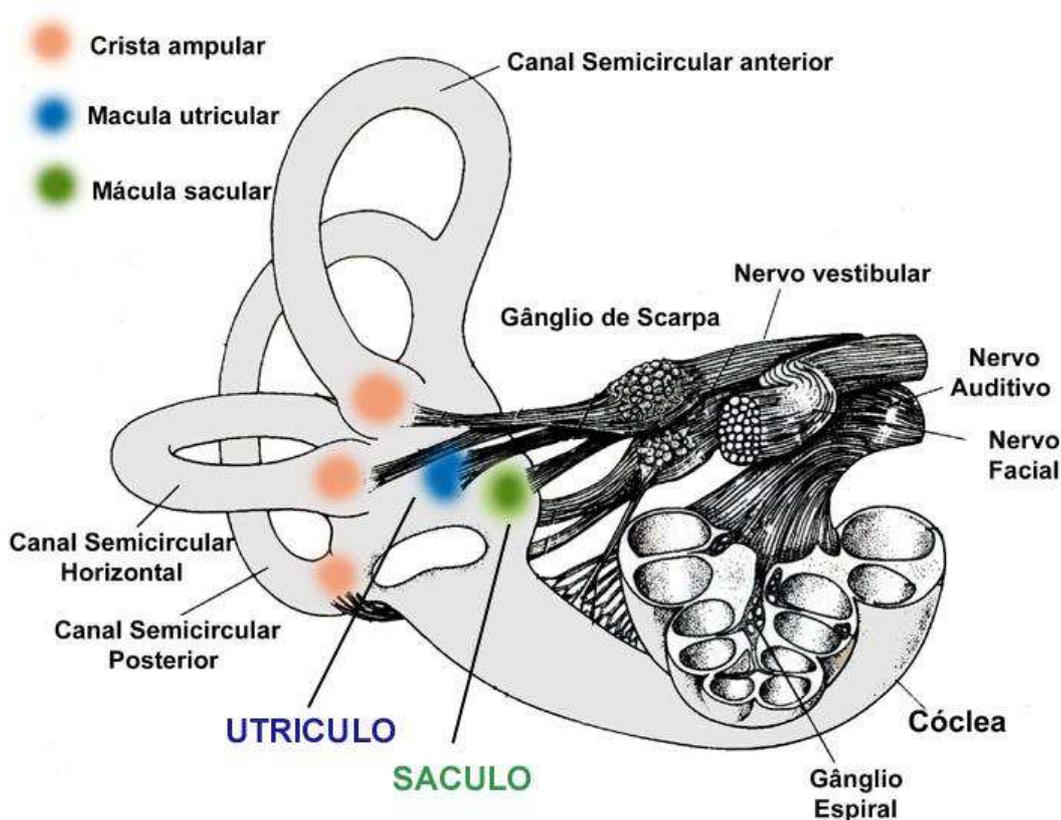
Figura 02 – Aparelho auditivo médio



Fonte: UNESP - Curso de Fisiologia e Neurofisiologia, 2002

O ouvido médio localiza-se na cavidade do osso temporal sendo denominada caixa do tímpano. Fica limitada lateralmente pela membrana timpânica e medialmente pela cóclea. A orelha média comunica-se, anteriormente, com a tuba auditiva (trompa de Eustáquio) que se abre na nasofaringe e posteriormente com a cavidade mastoideana. A trompa estabelece o equilíbrio da pressão em ambos os lados do tímpano. A comunicação com a orelha interna é feita por duas aberturas (janela oval e janela redonda). No ouvido médio encontramos um sistema de três ossículos articulados: o martelo, a bigorna e o estribo. O martelo está em íntimo contato com a membrana timpânica e a base do estribo fica assentada diretamente sobre a membrana da janela oval. Quando a membrana timpânica vibra em resposta às ondas sonoras, o martelo também vibra em ressonância e o sinal mecânico chega até a base do estribo. O resultado é que o estribo vibra empurrando a sua base para dentro da janela oval.

Figura 03 – Aparelho auditivo interno



Fonte: UNESP - Curso de Fisiologia e Neurofisiologia, 2002

O ouvido interno abriga o labirinto, age no controle da audição e também do nosso equilíbrio, é constituído pelos sistemas coclear e vestibular. A cóclea é o órgão sensorial responsável pela decodificação dos sons e evoca o sentido da audição. O sistema vestibular é constituído pelos canais semicirculares, sáculo e utrículo e informam o SNC sobre a posição e movimentos da cabeça. Os receptores vestibulares são do tipo ciliado e, quando estimulados, causam mudanças no potencial de membrana por mecanismos distintos. Dentro da cóclea estão os órgãos de Corti que são sensíveis às ondas mecânicas; os canais semicirculares possuem as cristas ampulares sensíveis à aceleração angular da cabeça e o sáculo e utrículo possuem as máculas sensíveis à aceleração linear da cabeça.

1.3 Educação Inclusiva: a aprendizagem do sujeito surdo

Antes de se discutir a aprendizagem do sujeito surdo na perspectiva da educação inclusiva faz-se necessário considerar as concepções de aprendizagem que perpassam as discussões acadêmicas na contemporaneidade.

As principais abordagens teóricas sobre o processo de aprendizagem de crianças ouvintes vêm contribuindo para entender como esse processo surge, além da maneira como o conhecimento e seu significado são concebidos no convívio social, facilitando na compreensão de como esse processo também acontece com as crianças surdas. Uma vez que para Silva, Kauchakje e Gesueli (2003, p.17) “a língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres humanos, e a audição participa efetivamente no processo de aprendizagem de conceitos básicos, até a leitura e a escrita.” Assim, evidenciando a importância de se pensar no processo de aprendizagem de crianças surdas que devido a um problema sensorial não conseguem utilizar a língua oral na comunicação.

Para Claudia Davis e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (1994, p.20) “a aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu significado social conhece”. Para essas autoras a interação da criança com os adultos influencia diretamente na maneira como essas constroem significados para suas ações, pois na comunicação delas são partilhadas experiências. Além de frisar o importante papel que a linguagem possui na formação dos conceitos que são adquiridos através da maneira como a criança identifica suas características e principal finalidade.

A maneira como o processo de aprendizagem é adquirido pelo indivíduo ocasiona várias discussões, sobretudo, de grandes teóricos que buscam um melhor entendimento de como a aprendizagem surge na sociedade. As concepções diferem, de acordo com as concepções de mundo, de homem e de sociedade de cada época.

Na concepção inatista de um dos principais filósofos iluministas do século XVII, o suíço Jean-Jacques Rousseau, a criança já nasce com as capacidades básicas de cada ser humano, Davis e Oliveira (1994, p.20) relatam que nessa concepção “[...] o homem ‘já nasce pronto’, pode-se apenas aprimorar um pouco daquilo que ele é ou, inevitavelmente virá a ser”.

Defendendo a concepção ambientalista, o psicólogo estadunidense John Broadus Watson que viveu entre os séculos XIX e XX, afirmava que o ambiente influencia diretamente no comportamento do indivíduo através de estímulos e respostas. A aprendizagem na visão ambientalista pode assim ser entendida como o processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência.

Burrhus Frederic Skinner, psicólogo estadunidense que viveu entre os anos de 1904 a 1990 apresentou relevante contribuição nos estudos da aprendizagem, admitiu a influência do ambiente no comportamento humano assim como também do indivíduo sobre o ambiente. Contudo Goulart (2003, p.53) relata que para Skinner “[...] o homem não é uma vítima ou um observador passivo do que lhe acontece, pois ele é controlado por um ambiente que é, em parte, construído por ele mesmo”.

Diferentemente das concepções anteriores, a concepção interacionista defendida basicamente pelo epistemólogo e psicólogo suíço Jean William Fritiz Piaget e pelo cientista humano bielo-russo, Lev Semenovitch Vygotsky, ambos do século XX, afirma que a interação entre indivíduos e meio influencia diretamente na aprendizagem, pois o indivíduo em contato com outras crianças e adultos constrói conhecimentos. Nos estudos de Piaget ele parte de comparações anteriores a socialização, concluindo que somente após o período operatório, especificamente no operatório concreto e formal a criança começa a raciocinar de forma coerente. Segundo Davis e Oliveira (1994);

[...] a criança operatória formal pode pensar de modo lógico e correto mesmo com um conteúdo de pensamento incompatível com o real. Já a criança operatória concreta não: ela se desequilibra e falseia no raciocínio, porque é prisioneira da realidade concreta. (DAVIS E OLIVEIRA 1994, p.45).

Ainda de acordo com os relatos dessas autoras, embora Piaget considere que a interação sujeito-objeto é fundamental no desenvolvimento da criança, por outro lado não descarta a necessidade advinda do indivíduo de construir conhecimento em resposta à demanda social no qual outras pessoas avaliam a maneira desses verem os objetos, assim verificando a coerência pelo qual esse conhecimento vem se formado.

Na concepção Lev S. Vygotsky, o grupo cultural influencia diretamente no desenvolvimento do indivíduo moldando seu funcionamento psicológico. Na visão desse autor a formação dos conceitos e sua relação com o pensamento e linguagem ganha maior credibilidade. Segundo Yves de La Taylle, Marta Kohl de Oliveira e

Heloyza Dantas (1992) “A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante”.

O processo de aprendizagem está intimamente ligado à troca mútua de experiências entre pessoas, no qual a linguagem possui um importante papel, no entanto, essa não pode ser vista como o único mediador do conhecimento.

Aplicada à questão do aprendizado a criança com limitação auditiva percebe-se que a linguagem oral não é fator determinante no processo de aprendizagem. Segundo Santana (2007):

Piaget reconhece que linguagem aumenta os “poderes” do pensamento, amplia e aprofunda capacidade de compreensão, mas não está diretamente relacionada com o desenvolvimento da inteligência. A linguagem das crianças não reflete o conhecimento que elas têm do real e, portanto, pode haver uma defasagem entre o saber e a comunicação. (SANTANA, 2007.p.206).

Ainda segundo a autora o atraso no desenvolvimento cognitivo do surdo nos estágios iniciais decorre da falta de experiência comunicativa entre criança e não propriamente da linguagem.

Nas últimas décadas houve mudanças significativas em todos os aspectos quanto à forma de compreender as características dos surdos, sobretudo no âmbito educacional e social. No início do século XVI temos registros das experiências do médico pesquisador italiano Gerolamo Cardano, que viveu no período de 1501-1576, concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos. Cardano afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar, isto é, que os sons da fala ou ideias do pensamento podem ser representados pela escrita, desta maneira, a surdez não poderia constituir um obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento. De acordo com Peixoto (2006) se a maneira do mundo interagir com o surdo foi transformada, entende-se que também modificou o modo como o surdo se relaciona com o mundo, tanto nas apropriações quanto nas leituras que faz da realidade ao seu redor. Ronice Müller Quadros (2006) ressalta que essa transformação não se deu em um ambiente livre de tensões. A mudança começou a partir de um religioso surdo chamado Ponce de León, um monge beneditino, que vivia em uma cidade da Espanha. Seus alunos eram surdos filhos de nobres que, preocupados com a exclusão de seus filhos diante da sociedade e da lei, procuravam León para auxiliá-los. O monge dedicou-se a ensinar os surdos a ler, escrever, falar e aprender as

doutrinas da fé católica, como afirma Moura (2000, p.19) “A possibilidade do surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família”.

Silva, Kauchakje e Gesueli (2003) relatam que nos testes realizados com crianças surdas que consistia em avaliar a capacidade mental dessas, administrados verbalmente não foi possível obter um resultado significativo. Assim surgiram novos estudos que modificaram a forma de administrar o teste, utilizando a língua de sinais o que resultou em um nível de quociente intelectual (QI) alto. Assim evidenciando a importância da língua de sinais e a maneira mais eficaz do surdo obter o aprendizado.

Na perspectiva educacional podemos observar no decorrer da história da surdez que, a educação dos surdos sempre foi condicionada ao oralismo. Por oralismo entende-se o processo educacional pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção da linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir como interlocutor por meio da linguagem oral.

Segundo Souza (1998) a ideia central do oralismo é que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a “aquisição normal da linguagem”, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a esse tipo de “enfermo”. Segundo Silva, Kauchakje e Gesueli (2003):

Desde a antiguidade a fala esteve ligada à possibilidade de o surdo pensar e entre os argumentos utilizados pelos defensores do oralismo, o mais forte se referia de os surdos desenvolver a fala o que possibilitaria, entre outras coisas integração na sociedade dos ouvintes. (SILVA; KAUCHAKJE; GESUELI. 2003 pg.89).

Assim evidencia-se o oralismo imposto aos surdos no qual sua verdadeira capacidade de aprendizagem era baseada na comunicação predominante dos ouvintes. Carlos Skliar (1997) afirma que as razões que sustentava a aprovação do método oral, como único meio de comunicação estava vinculada a questões políticas, filosóficas e religiosas, pois os padres necessitavam que as confissões fossem feitas por meio da oralidade e a utilização da linguagem de sinais poderia dar margens a interpretações errôneas, no momento da confissão.

Ao discutir a inclusão escolar baseada em um sistema de valores no qual celebra a diversidade e reforça a ideia de que todas as diferenças

independentemente de seu talento ou “deficiência” são aceitas e respeitadas nas escolas está se definindo a inclusão que todos desejam para a educação, no entanto, na prática o ambiente escolar tem sido formador da exclusão, sobretudo de grupos minoritários, em particular os surdos, que inseridos nas escolas regulares são oprimidos pela sua diferença e forçados a se adaptarem ao grupo dominante. Isso advindo da predominância da linguagem oral nas escolas mantidas pelo tradicionalismo.

Em 1880 aconteceu o Congresso de Milão, no período de 06 a 11 de setembro que reuniu 182 pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. O objetivo foi discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual. Nesse Congresso, que no momento da deliberação não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada – os surdos -, um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino. A discussão foi extremamente agitada e, por ampla maioria, o Congresso declarou que o método oral, na educação de surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos. Segue o conjunto das oito resoluções votadas no Congresso conforme nos esclarece Carlos Skliar (1997):

1 - O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual;

2 - O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afecta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida;

3 - Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;

4 - O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo;

5 - Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria;

6 - Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na

conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;

7 - A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo;

8 - Com o objectivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas recém admitidas nas escolas, onde deveriam ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os alunos antigos também deveriam ser ensinados segundo este novo sistema oral. (CARLOS SKLIAR, 1997).

Após o evento que marcou negativamente a história da educação dos surdos, muitos deixaram as escolas que adotaram definitivamente o oralismo, ali começou uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o seu direito linguístico cultural, as associações dos surdos se uniram para evitar a extinção das suas línguas de sinais. Karin Ströbel (2006) define o povo surdo como:

O conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, usam a língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado (STRÖBEL, 2006, p.6).

As comunidades surdas no Brasil possuem uma história longa. No Brasil, conforme nos esclarece Rocha, (1997), a história da educação dos surdos inicia-se com a vinda de Huet (1822–1882), surdo francês, professor de surdos, na segunda metade do século XIX. Sua estadia no Brasil tornou-se um marco da história da educação dos surdos brasileiros. Pode-se afirmar que Huet veio para o Brasil inaugurar o processo educacional de surdos.

O povo surdo brasileiro deixou muitas tradições e histórias em suas organizações das comunidades surdas, que podem ser associação de surdos, federações de surdos, confederações e outros. Esses movimentos e organizações iniciaram-se diante de uma necessidade de povos surdos terem um espaço ao se unirem e resistirem contra as práticas ouvintistas que não respeitavam a cultura deles e contra ao oralismo como único meio de comunicação. Segundo Vygotsky (1998), o treino de fala para surdos produzia uma fala mecânica e morta. A fundação dessas associações sofreu influência da comunidade surda argentina, pois os surdos daquele país já haviam criado sua associação, um lugar para prática de

esportes e para o uso da Língua de Sinais, um espaço sem restrições que, normalmente, vinha das famílias e de professores da época. Ferreira (2000).

No Brasil, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), desenvolvem trabalhos sobre investigações do currículo escolar através da formação de grupos de pesquisa que buscam discutir as relações entre educação surda, estudos culturais e estudos surdos, identidade surda e cultura surda dentro do espaço institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), visando melhores condições para os alunos surdos na rede regular de ensino. Estas instituições entendem a cultura surda como:

Identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes, conforme nos esclarece (QUADROS, 2002, p. 10).

Corroborando com esta definição, Monteiro afirma que:

“[...] Há pessoas surdas em toda a parte do Brasil. Porém, muitos surdos são invisíveis à Sociedade (...): a) Nos Lugares Comuns (praças, bares, cinemas, clubes, etc.), b) Nas Associações de Surdos, c) Nas Escolas e Universidades, d) Nas Clínicas, e) Nas Igrejas” (MONTEIRO, 2006, p.280)

A surdez no Brasil tem ganhado nos últimos anos maior espaço nas discussões e investigações entre pesquisadores, órgãos governamentais e até mesmo na população. Perlin, (1998) desenvolveu no Brasil pesquisas na qual defende que não há uma identidade surda, mas “identidades plurais, múltiplas que se transformam que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até ser contraditórias, que não é algo pronto”. McCleary (2003) alega que o orgulho de ter identidade surda é um ato político. Isto quer dizer que o sujeito surdo começa a agitar o mundo do ouvinte. O ouvinte começa a ter menos controle sobre o povo surdo. Embora diante dos avanços, ainda encontra-se na sociedade contemporânea pessoas que pouco conhecem sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, ficam com receio e apreensivas, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, tratando-os de forma piedosa, ou como se tivessem uma doença contagiosa ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. Essa realidade também é notória no ambiente escolar, pois, mostra a opressão sofrida pelos surdos que na perspectiva da educação encontravam se incluídos do

sistema de ensino, mas, no entanto, excluídos pela liberdade de se comunicar com os demais surdos pela língua de sinais. Segundo Felipe (2009):

[...] os professores surdos já existentes nas escolas naquela época, foram afastados, e os alunos desestimulados e até proibidos de usarem a língua de sinais de seus países, tanto dentro quanto fora de sala. (FELIPE, 2009, p.152)

Recentemente, no Brasil, houve a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, estabelecida como meio de comunicação de surdos, com uma ressalva de que “A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”. Parágrafo único do Art. 4º Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Registre-se que, essa Lei, não inclui a modalidade oral da Língua Portuguesa, o que nos leva a refletir sobre as mudanças na educação de surdos, pois o que, até então, era essencial no ensino, agora é descartado, valorizando-se, nesse momento, apenas o ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Os surdos conquistaram, após muita luta, o reconhecimento oficial da LIBRAS, mas isso não garante a mudança de posicionamento dos familiares e educadores, o que indica que o dualismo entre oralidade e Língua de Sinais permanece. Gladis Perlin (2000) destaca que o próprio MEC, nas novas diretrizes curriculares para a educação do surdo brasileiro, passa a absorver algumas bandeiras de lutas dos movimentos surdos. Na atualidade, a luta surda está sendo construída e reconhecida pelo direito de os indivíduos surdos constituírem uma comunidade. O sentido construído para o que chamamos de “comunidade” traz arraigadas as necessidades que temos – como sujeitos modernos e incansáveis na busca da homogeneização dos grupos humanos – de tornar os sujeitos, através de agrupamentos por semelhança, nos mesmos. A pretensa totalidade associada a ideia de harmonia de identidade coletiva leva-nos a ver a comunidade como uma unidade, orgânica, natural, indivisível, identificadora e de consenso (LOPES, 2002).

Após décadas de luta e busca por espaço na sociedade com igualdade de direitos, a comunidade surda no Brasil finalmente conquista maiores ganhos através de leis e programas do governo. O mais recente trabalho do MEC, como orientação para educação de alunos surdos, refere-se ao Programa Nacional de Educação de Surdos (MEC, 2002), que assume a abordagem bilíngue de educação de surdos. Segundo o MEC (2002) essa proposta bilíngue advoga que não privilegia uma língua, mas busca dar condições às crianças surdas de desenvolverem-se em língua

de sinais e, posteriormente, na língua oficial do país, podendo usar a modalidade oral-auditiva e ou escrita.

Maria Regina Souza, (1998) aponta que o bilinguismo - uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais - além das questões linguísticas de reconhecimento da Língua de Sinais, requer uma posição política do Estado em dar suporte para essa minoria linguística. Favorito (1999) discorreu sobre dois princípios básicos que orientam a proposta educacional bilíngue: a exposição da criança surda, o mais cedo possível a LIBRAS, por intermédio de monitores surdos, consultoria aos professores sobre a LIBRAS e a reestruturação do currículo para que, no ensino da Língua Portuguesa escrita, seja utilizada metodologia de segunda língua. Por sua vez, Maria Alivia Carnio, Maria Inês Couto e Ida Lichtig (2000) destacaram que o bilinguismo não se resume somente na aquisição de duas línguas, sendo uma Língua de Sinais e outra Língua Portuguesa oral e/ou escrita. É uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional. Não se pode negar que a surdez e a Língua de Sinais são traços de identificação entre os surdos, contudo, isso não é suficiente para dizer que todos os surdos são iguais ou, ainda, que vivem em uma clausura cultural, celebrada no singular, no purismo, e na estabilidade total.

A proposta de educação bilíngue é muito recente e são poucas as experiências implementadas. Para Skliar (1997), um dos principais pesquisadores do bilinguismo no Brasil, essa proposta nasce em oposição à concepção clínico-terapêutica da surdez e como um reconhecimento político da surdez como diferença. Na perspectiva bilíngue, a língua de sinais é considerada a primeira língua do surdo e a língua majoritária – na modalidade oral e/ou escrita – como segunda. Essa visão sobre a surdez e o surdo tem sido apoiada pela comunidade de surdos.

Atualmente os surdos têm conquistado seu espaço na sociedade, sobretudo, na educação com o reconhecimento da língua de sinais como sua língua primária, no entanto, mesmo diante dessas conquistas muitos alunos surdos não se encontram matriculados na rede regular de ensino, e os que estão inseridos não estão adquirindo uma aprendizagem significativa. Segundo Quadros (2006):

A questão não está em recusar, *a priori*, tentativa de inserção dos excluídos (entre eles, o surdo) na escola. Parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular, quando se limita o que sejam as ações necessárias para sua integração/inclusão, ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas

regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais – um modelo clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos. (QUADROS. 2006, p.41);

Com isso a autora enfatiza que a inclusão de alunos surdos não se baseia somente em sua inserção nas escolas, mas sim nas práticas pedagógicas no qual esse aluno seja considerado sujeito ativo na busca pelo seu próprio conhecimento, com liberdade para se expressar e comunicar-se com sua língua materna. Assim garantindo uma aprendizagem eficaz.

2.2 METODOLOGIA

2.2.1 Métodos e Técnicas

A metodologia utilizada nesta monografia foi a pesquisa bibliográfica, porque tal metodologia permite maior aprofundamento sobre a educação inclusiva e a surdez além de propiciar análises mais seguras sobre o tema.

Para o Professor Doutor do Departamento de Saúde Materno Infantil da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, João J. F. Amaral (2007, p.1) a pesquisa bibliográfica consiste “no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa”.

Ainda, segundo Amaral (2007, p.3) “o acesso à bibliografia pode ser feito de dois modos básicos: manualmente ou eletronicamente”.

Neste trabalho os dois modos básicos foram considerados. Para tanto foram consultados livros, artigos, revistas, dissertações e teses nos formatos eletrônico e manual.

Por não existirem regras fixas para a realização da pesquisa bibliográfica, os procedimentos metodológicos adotados nesta monografia foram os seguintes:

- 1- Exploração das fontes bibliográficas manuais e eletrônicas que abordam o tema da educação inclusiva e da surdez.
- 2- Leitura do material de forma seletiva, considerando as partes essenciais para o desenvolvimento do estudo;
- 3- Elaboração de mapas mentais sobre o tema inclusão e surdez;
- 4- Análise dos mapas mentais de acordo com o seu conteúdo e pautando-se pela sua confiabilidade.

Em se tratando dos mapas mentais ou mapa da mente é importante considerar que trata-se de uma técnica desenvolvida pelo escritor inglês Tony Buzan (2009) para armazenar, organizar e priorizar informações. Ao contrário dos sistemas tradicionais de anotação, como textos e listas, o mapa mental não adota um esquema de registro linear. Ainda segundo Buzan (2009), para se criar um mapa mental é necessário seguir três passos básicos, quais sejam: Organização, Reflexão e Hierarquização.

Para o primeiro passo, o da organização é necessário que se tenha em mãos papel, lápis e canetas coloridas ou marcadores coloridos. Primeiro encontra-se a

ideia central ou foco temático de onde virão todas as outras referências, conceitos e palavras. Esse foco temático pode ser um desenho ou um resumo de uma ideia e deve estar localizado no centro da folha.

O segundo passo, denominado de reflexão consiste em pensar as divisões mais importantes derivadas do tema. A técnica mais adequada para conseguir essa divisão é responder às perguntas: quem, quando, qual onde, como, para quê e por quê. As respostas para estas perguntas devem estar localizadas em torno do foco temático em cores diferenciadas, preferencialmente cores intensas.

Finalmente, o terceiro passo, a hierarquização é o momento onde, após estabelecidas as ideias primárias – derivadas do foco principal - decide-se quais são as ideias secundárias, dispostas ao redor das ideias primárias, em forma de ramificação. Quanto mais distantes do foco principal, menos importante serão, embora ainda sejam consideradas dentro do mapa mental e parte do foco temático.

Através da pesquisa bibliográfica foi possível examinar as questões referentes a educação inclusiva e ao sujeito surdo sob a abordagem qualitativa, já que esta abordagem permite descrever e decodificar a complexidade do social e assim fornecer uma análise mais consistente da educação inclusiva, do sujeito surdo e do aparato legal que garante a inclusão deste sujeito, especificamente no Brasil.

2.2.2 Resultados e Discussão

A partir da análise dos instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho, foi possível chegar a algumas constatações as quais são discutidas abaixo. Como foi apresentado no aprofundamento teórico sobre o tema, observam-se, ao longo da história dos surdos, as diferentes formas de comunicação impostas a eles, como: oralista, gestualista e bilinguismo. No decorrer da pesquisa observamos e constatamos os avanços legais quanto aos direitos dos surdos, sua cultura e espaço na sociedade. Evidenciamos também como se dá o aprendizado destes indivíduos.

Na visão do oralismo, a fala e a amplificação da audição devem ser enfatizadas, sendo rejeitado, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. Na visão gestualista, o surdo seria capaz de desenvolver uma linguagem, ainda que diferente da oral, fosse eficaz para a comunicação e que lhes abrisse as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. O modelo de educação bilíngue tem por objetivo que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. Este modelo contrapõe-se ao oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda.

Quanto aos aspectos legais no Brasil, podemos observar na longa trajetória dos surdos, desde a constituição de 1988, passando pela LDB até a aprovação da língua de sinais como segunda língua oficial no país em 2002, muitos avanços ocorreram em prol da igualdade de direitos aos surdos, embora, haja muito o que ser repensado, discutido e executado. A própria constituição afirma e garante educação para todos em igualdade de condições, inclusive para os surdos.

A educação inclusiva tem sido discutida há décadas, sobretudo a forma de acolher os alunos e inseri-los na comunidade escolar. Perante a lei a educação inclusiva parte do princípio que, todos nascemos iguais e com os mesmos direitos, entre eles o direito de convivermos com os nossos semelhantes. Não importam as diferenças, não importam as “deficiências”: o ser humano tem direito de viver e conviver com outros seres humanos, sem discriminação e sem segregações odiosas. E quanto mais “diferente” o ser humano, quanto mais “deficiência”s ele tem, mais esse direito se impõe. E este é um direito natural, não fossem os conceitos

admitidos pela sociedade majoritária da normalidade, não seria necessário está previsto em lei.

A partir dos anos 90, a reflexão em torno da educação inclusiva nas políticas públicas foram se intensificando e vários documentos foram aprovados, tanto no âmbito nacional quanto internacional, consolidando em leis a linha de discussão que se vinha fazendo em torno do tema, sempre no sentido de que a criança com “deficiência”, seja essa física, visual, auditiva, cognitiva ou de qualquer outro tipo, tem direito de ser matriculada em escolas comuns, nelas permanecer e de receber o atendimento de que necessita para superar os impedimentos e as barreiras que lhe dificultam à aprendizagem, o pleno exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, nos limites de suas capacidades.

3. CONCLUSÃO

Ao longo desse trabalho abordou-se a inclusão com ênfase aos surdos, nos aspectos legais e no aprendizado com foco no sujeito surdo. Notamos ao longo da pesquisa o quanto a postura da sociedade e a ação das autoridades como entidade maior afeta diretamente a vida do surdo, tanto no contexto social como no ambiente escolar. A realização desta monografia mostrou-se relevante para o momento que estamos vivenciando, pois a cada dia, o termo inclusão vem ganhando espaço, fortalecido pela implementação de leis que asseguram essa prática.

Percebe-se que a inclusão escolar exige do sistema educacional e dos nossos representantes novos posicionamentos e propostas efetivas que implicam na valorização da cultura surda, cursos de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais que os recebem. Cremos que a inclusão possibilita a interação e a integração dos alunos surdos com aqueles ouvintes, gerando benefício para todo o grupo, pois a convivência entre eles permite a ampliação de valores e o reconhecimento de que cada um tem suas particularidades, desenvolvendo uma percepção de igualdade.

A proposta da educação inclusiva deve ser analisada dentro do contexto que vivemos, seja ele, social, político, econômico ou educacional. O sistema brasileiro precisa buscar soluções para a diversidade, derrubando todo tipo de barreira física, social e psicológica, que os impeçam de circular no espaço comum. Acredita-se que isso se deriva de nossa sociedade excludente e separatista que cultua a produtividade, o sucesso e a competição.

Nosso trabalho ao longo da sua elaboração nos revelou a diversidade de termos utilizados para se referenciar aos surdos, notamos que a diversidade nas terminologias desde as pesquisas mais antigas até as mais recentes evidenciam o caráter discriminatório dos seus respectivos valores. Ao avançarmos com a pesquisa percebemos o quanto a sociedade se precipita ao condenar o surdo ao isolamento social e profissional, pois, ao longo do trabalho pode-se constatar que o surdo quando amparado possui o mesmo potencial que um ouvinte.

O trabalho possibilitou-nos maior compreensão da real situação dos surdos no mundo e no Brasil, além de esclarecer fatos históricos ligados aos surdos, sua cultura, hábitos e costumes. Refletir sobre a capacidade presente nos surdos, bem

como suas conquistas, só tem razão de ser se respeitarmos o processo único e singular de cada ser humano e se considerarmos que esse processo se dá na interação com o meio, num ambiente multicultural.

O levantamento bibliográfico como método de pesquisa nos possibilitou investigar e conseqüentemente tomarmos conhecimento da forma que as pesquisas recentes e até mesmo as mais antigas vem tratando o tema e propondo possíveis soluções para o assunto em questão. O método utilizado no decorrer do desenvolvimento da pesquisa permitiu maior aprofundamento do tema, viabilizando maior aproveitamento das leituras realizadas. O levantamento bibliográfico leva o pesquisador a diversas fontes do conhecimento, sendo elas contraditórias entre si ou similares, o que enriquece ainda mais o trabalho, levando o pesquisador a confrontar ideias já debatidas por autores renomados no assunto. O método por nós escolhido possibilitou conhecer os recursos necessários para a elaboração de um estudo com características específicas ao assunto tratado. Ao optarmos pelo levantamento bibliográfico nos questionamos sobre quem já escreveu a respeito do tema, quando e onde o assunto já foi discutido, essa reflexão nos favoreceu a situarmos com maior precisão no tema em questão.

Ao iniciar as leituras a fim de produzir um trabalho claro e objetivo, encontramos diversas referências que vinham discutindo a inclusão com enfoque para a inclusão dos surdos, percebemos a partir desse levantamento que muitos estudiosos retratam o tema em perspectivas variadas. Existem várias linhas de pesquisa debatendo a surdez em múltiplos contextos, encontramos pesquisas que abordam a surdez como uma doença, outras que tratam a temática como uma questão social e cultural. Nossa proposta nos remete as pesquisas que retratam o assunto como uma questão social e cultural, entretanto, muitas foram as leituras que tratam do assunto em outras perspectivas, a fim de enriquecimento teórico.

Percebemos segundo os resultados do presente estudo, que a política atual da inclusão se constitui em uma prática incipiente, parecendo mais política de inserção ou assistencialista.

É preciso definir um caminho mais adequado a nossa realidade, pois hoje se percebe divergências até mesmo entre os proponentes da própria inclusão. Uma corrente defende a inclusão incondicional no ensino regular com idade inapropriada, sem qualquer tipo de suplementação. Outra linha defende a colocação em tempo parcial no ensino regular, com todos os apoios do serviço especiais sempre que

necessários. Existe também uma corrente que argumenta que a inclusão deveria beneficiar somente àqueles alunos que apresentam necessidades menos significativas, que requerem arranjos de pequeno porte. Notamos que as práticas de inclusão atuais conseguem de forma parcial socializar os estudantes com necessidades especiais junto ao ambiente escolar, entretanto, é preciso garantir a essas pessoas o acesso ao conhecimento.

No presente trabalho houve o empenho de buscar em diferentes épocas e contextos a participação do sujeito surdo junto a sociedade e, principalmente entender como se da essa interação, realizando uma ponte entre o passado e o presente no que tange a conceituação e aceitação da surdez. Percebemos ao final do trabalho que, a trajetória do surdo, em geral, é uma história vinculada ao assistencialismo, em que se prefere aceitar a enfermidade do surdo ao invés de aceitar sua diferença. A consequência lamentável disso é a presença na sociedade de gerações e gerações de surdos analfabetos funcionais, confinados, limitados e excluídos. Verificamos também que, o desenvolvimento de novos conhecimentos e pesquisas sobre a surdez estão esclarecendo muito a respeito da aprendizagem, quebrando velhos paradigmas quanto ao potencial intelectual dos surdos, mas é necessário verificar se esses estudos estão à disposição da sociedade e professores.

Concluimos que o acesso à língua de sinais é de fundamental importância e indispensável para o desenvolvimento social e acadêmico do sujeito surdo. Entretanto, a aquisição tardia desta língua e o pouco contato com a cultura surda, em função de uma pressão familiar de submissão à comunidade ouvinte, acarretam em prejuízos nos processos formativos e pessoais do surdo, pois, o contato com a comunidade surda, professores surdos e a pedagogia surda favorecem a construção da identidade e diferença cultural e linguística. O resultado do trabalho nos permitiu identificar que surdez, bem como a inclusão do surdo não são, amplamente, contemplados na prática social e acadêmica do surdo.

Embora a linguagem oral contribua no desenvolvimento cognitivo da criança, essa por sua vez não é fator determinante para a aquisição deste desenvolvimento. Notamos também que existem diversas linhas de pesquisa no âmbito da aprendizagem, algumas com similaridades entre si, outras totalmente divergentes em suas convicções. Concluimos a partir das leituras que o meio ao qual o indivíduo está inserido influencia no seu processo de aprendizagem e aquisição da linguagem,

inclusive nos sujeitos surdos. Ao longo da elaboração do trabalho constatamos que o sujeito surdo, detém potencial o bastante para aquisição da aprendizagem e, esse fato se dá não exclusivamente com a comunicação oral.

Em se tratando da educação dos surdos, concluímos ao final da pesquisa que finalmente estamos diante de uma transição paradigmática da integração para a inclusão, pois a sociedade e todos os sujeitos envolvidos nesse processo estão se abrindo as novas tendências e necessidades da inclusão. Percebe-se métodos inapropriados de integração defendido e adotado por muitos no passado, atualmente a inclusão vem ganhando seu espaço visto a demanda da inclusão onde a diversidade é predominante e prioritária. Contudo, há muito para ser feito

REFERÊNCIAS

ABC. MED.BR, 2012. **Surdez: como é?**. Disponível em: [HTTP://www.abc.med.br](http://www.abc.med.br)

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. - Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007. 21 p. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>> acesso em: 05 set. 2013.<acesso em: 21 set. 2013>.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br> acesso em: 23 out. de 2013.

BERTHIER, Ferdinand. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée. In LANE, H. E PHILIP, F. The deaf experience: classics in language and education, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (Texto originalmente publicado em francês em 1840).

BORDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas. Ed. Papyrus, 1996.

BRASIL. lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm <acesso em: 25 set. 2013>

_____ lei nº 7.044, de 18 de outubro de agosto de 1982. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-7044.html> <acesso em: 25 set. 2013>

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União. Brasília**, 14 de dezembro de 1962.

_____ Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____ Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982, **Diário Oficial da União**. Brasília

_____ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____ Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de "deficiência" ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2000.

_____ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2002. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

Buzan, T. & Buzan, B. (1994). *The mind map book*. New York, NY: Dutton Books. 320p.

CARNIO, Maria Alivia.; COUTO, Maria Inês.;LICHTIG, Ida. Linguagem e surdez. São Paulo, 1997.

CÉSAR & CEZAR. Biologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva**: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Porto. 2006.196 f. Dissertação (mestrado). Universidade federal fluminense faculdade de educação, Programa de Pós – Graduação em Educação, Niterói-RJ.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**11 Revista (coleção magistério 2 grau\série formação do professor). 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FAVORITO, Wilma. (1999) . Educação bilíngüe para surdos. III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial. Caderno de Resumos. Curitiba/Pr, 20 a 22/05 e16 a 18/06, Natal/RN.

FELIPE, Tanya A. libras em contexto: curso básico: livro do estudante. 9º ed. Rio de Janeiro: Walprint gráfica e Editora, 2009.

FERREIRA, Geralda Eustáquia. **História**: Políticas Públicas nas atividades dos movimentos associativos de pessoas surdas no Brasil In: Revista **Feneis** Rio de Janeiro. Ano II, nº 7, jul/set 2000.

FERREIRA. Maria Elisa Caputo; GUIMARAES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

GOULART. Íris. **Psicologia na educação**. Fundamentos teóricos aplicação à pratica pedagógica. Petrópolis: vozes, 2003.

GROSJEAN, François. Individual Biligualism. In: The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1.

In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS, 1, (17 de maio) 2003, São Paulo: FENEIS-SP [Local: Faculdade Sant'Anna].

JESUS, Denise Meyrelles de. et al. **Inclusão Práticas para Educação especial: diálogo e pluralidade/ mediação pedagógicas e trajetórias de pesquisa/ organização.** 2 ed .Porto Alegre: mediação, 2009.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de e DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Walon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LOPES, Maura Corcini. **Foto & Grafias. Possibilidades de Leitura dos Surdos e da Surdez na Escola de Surdos.** Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

McCLEARY, Leland. (2003). **O orgulho de ser surdo.**

Ministério da Educação. **Adaptações curriculares em ação:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

MONTEIRO, Myrna Salerno. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil. ETD –Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, jun. 2006.

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

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, T. Deaf in America: voices from a culture. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1988.

PEIXOTO, C. R. (2006). **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** Cadernos Cedes, 26(69), 205-229.

PERLIN, Gladis. **Educação Bilíngüe para surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese de Doutorado, Curitiba: UFSC, 2003.

PIMENTA, Claudia Marisa Ferreira Machado. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino agrícola:** experiências docentes no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de minas Gerais- campus São João Evangelista-MG. 2012. UFRJ. Pgs 16. Dissertação (mestrado).Universidade Federal do Rio de Janeiro.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** aquisição da linguagem. 1º ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____ **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília:MEC –SEESP, 2002.

_____ et al(Org.). **Estudo surdo I**. Petrópolis: arara azul, 2006.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. Revista Espaço: edição comemorativa 140 anos – INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Convite a uma revisão da pedagogia para minorias**: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações. 3º ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (1997) **Uma concepção multicultural de Direitos Humanos**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política. Governo e Direitos – CEDEC, nº 39, p. 122.

SCARDUA, Valéria Mota. **A inclusão e o ensino regular**. Revista FACEV. p.85-90, 2008.p.86.

SILVA. Ivani Rodrigues.; KAUCHAKJE, Samira.;GESUELI, Zilda Maria. **Cidadania, Surdez e Linguagem**. Desafios e realidades. 3º ed. São Paulo: plexus 2003.

SILVA, Angélica. **O aluno surdo na escola regular**: imagem e ação do professor. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000276979>>. Acessado em: 20 de novembro de 2013.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva socio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Educação & Exclusão**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins fontes, 1998.

STRÖBEL, karin. **Surdos: vestígios culturais não registrados na historia**. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: UFSC, 2006

UNESP - Curso de Fisiologia e Neurofisiologia, 2002

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em: 23 out. de 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovic. **Obras Escogidas. Fundamentos de Defectologia.** Tomo V. Edición en lengua castellana. Madrid – España: Visor GOULART. Iris. **Psicologia na educação.** Fundamentos teóricos aplicação à prática pedagógica. Petrópolis: vozes, 2003.

ANEXO A – LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de “deficiência” ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de “deficiência” ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de “deficiência” ou com mobilidade reduzida;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

III – pessoa portadora de “deficiência” ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;

IV – elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

V – mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VI – ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico.

CAPÍTULO II

DOS ELEMENTOS DA URBANIZAÇÃO

Art. 3º O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para as pessoas portadoras de “deficiência” ou com mobilidade reduzida.

Art. 4º As vias públicas, os parques e os demais espaços de uso público existentes, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos deverão ser adaptados, obedecendo-se ordem de prioridade que vise à maior eficiência das modificações, no sentido de promover mais ampla acessibilidade às pessoas portadoras de “deficiência” ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Os parques de diversões, públicos e privados, devem adaptar, no mínimo, 5% (cinco por cento) de cada brinquedo e equipamento e identificá-lo para possibilitar sua utilização por pessoas com “deficiência” ou com mobilidade reduzida, tanto quanto tecnicamente possível. [\(Incluído pela Lei nº 11.982, de 2009\)](#)

Art. 5º O projeto e o traçado dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas, deverão observar os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Art. 6º Os banheiros de uso público existentes ou a construir em parques, praças, jardins e espaços livres públicos deverão ser acessíveis e dispor, pelo menos, de um sanitário e um lavatório que atendam às especificações das normas técnicas da ABNT.

Art. 7º Em todas as áreas de estacionamento de veículos, localizadas em vias ou em espaços públicos, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de “deficiência” com dificuldade de locomoção.

Parágrafo único. As vagas a que se refere o caput deste artigo deverão ser em número equivalente a dois por cento do total, garantida, no mínimo, uma vaga, devidamente sinalizada e com as especificações técnicas de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes.

CAPÍTULO III

DO DESENHO E DA LOCALIZAÇÃO DO MOBILIÁRIO URBANO

Art. 8º Os sinais de tráfego, semáforos, postes de iluminação ou quaisquer outros elementos verticais de sinalização que devam ser instalados em itinerário ou espaço de acesso para pedestres deverão ser dispostos de forma a não dificultar ou impedir a circulação, e de modo que possam ser utilizados com a máxima comodidade.

Art. 9º Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave, intermitente e sem estridência, ou com mecanismo alternativo, que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoas portadoras de “deficiência” visual, se a intensidade do fluxo de veículos e a periculosidade da via assim determinarem.

Art. 10. Os elementos do mobiliário urbano deverão ser projetados e instalados em locais que permitam sejam eles utilizados pelas pessoas portadoras de “deficiência” ou com mobilidade reduzida.

CAPÍTULO IV

DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS PÚBLICOS OU DE USO COLETIVO

Art. 11. A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de “deficiência” ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de “deficiência” com dificuldade de locomoção permanente;

II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de “deficiência” ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e

IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de “deficiência” ou com mobilidade reduzida.

Art. 12. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com “deficiência” auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

CAPÍTULO V

DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS DE USO PRIVADO

Art. 13. Os edifícios de uso privado em que seja obrigatória a instalação de elevadores deverão ser construídos atendendo aos seguintes requisitos mínimos de acessibilidade:

I – percurso acessível que una as unidades habitacionais com o exterior e com as dependências de uso comum;

II – percurso acessível que una a edificação à via pública, às edificações e aos serviços anexos de uso comum e aos edifícios vizinhos;

III – cabine do elevador e respectiva porta de entrada acessíveis para pessoas portadoras de “deficiência” ou com mobilidade reduzida.

Art. 14. Os edifícios a serem construídos com mais de um pavimento além do pavimento de acesso, à exceção das habitações unifamiliares, e que não estejam obrigados à instalação de elevador, deverão dispor de especificações técnicas e de projeto que facilitem a instalação de um elevador adaptado, devendo os demais elementos de uso comum destes edifícios atender aos requisitos de acessibilidade.

Art. 15. Caberá ao órgão federal responsável pela coordenação da política habitacional regulamentar a reserva de um percentual mínimo do total das habitações, conforme a característica da população local, para o atendimento da demanda de pessoas portadoras de “deficiência” ou com mobilidade reduzida.

CAPÍTULO VI

DA ACESSIBILIDADE NOS VEÍCULOS DE TRANSPORTE COLETIVO

Art. 16. Os veículos de transporte coletivo deverão cumprir os requisitos de acessibilidade estabelecidos nas normas técnicas específicas.

CAPÍTULO VII

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de “deficiência” sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de “deficiência” sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de “deficiência” auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES SOBRE AJUDAS TÉCNICAS

Art. 20. O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas.

Art. 21. O Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:

I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de “deficiências”;

II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de “deficiência”;

III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade.

CAPÍTULO IX

DAS MEDIDAS DE FOMENTO À ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

Art. 22. É instituído, no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o Programa Nacional de Acessibilidade, com dotação orçamentária específica, cuja execução será disciplinada em regulamento.

CAPÍTULO X

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 23. A Administração Pública federal direta e indireta destinará, anualmente, dotação orçamentária para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios de uso público de sua propriedade e naqueles que estejam sob sua administração ou uso.

Parágrafo único. A implementação das adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas referidas no caput deste artigo deverá ser iniciada a partir do primeiro ano de vigência desta Lei.

Art. 24. O Poder Público promoverá campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa portadora de “deficiência” ou com mobilidade reduzida.

Art. 25. As disposições desta Lei aplicam-se aos edifícios ou imóveis declarados bens de interesse cultural ou de valor histórico-artístico, desde que as modificações necessárias observem as normas específicas reguladoras destes bens.

Art. 26. As organizações representativas de pessoas portadoras de “deficiência” terão legitimidade para acompanhar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade estabelecidos nesta Lei.

Art. 27. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179º da Independência e 112º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

José Gregori

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.12.2000

ANEXO B – LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de "deficiência" auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002

ANEXO C – DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**Presidência da República**
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.**

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:**CAPÍTULO I****DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#), e o [art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#).

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se “deficiência” auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II**DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR**

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com “deficiência” auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com “deficiência” auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com “deficiência” auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com “deficiência” auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com “deficiência” auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

COM “DEFICIÊNCIA” AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com “deficiência” auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com “deficiência” auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU

COM “DEFICIÊNCIA” AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com “deficiência” auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com “deficiência” auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com “deficiência” auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com “deficiência” auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o [Decreto nº 5.296, de 2004](#).

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com “deficiência” auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de

Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o [Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184^º da Independência e 117^º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005