

FACULDADE UNINA
CURSO DE PEDAGOGIA

THALIA D'AGOSTIN DE BONFIM

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES**

CURITIBA
2022

THALIA D'AGOSTIN DE BONFIM

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES**

Trabalho de Conclusão de curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Faculdade Unina

Orientador: Prof.^a Me. Sonia Maria Packer
Hubler

CURITIBA

2022

FACULDADE UNINA

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 07/07/2022, reuniu-se a banca para a defesa do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, da acadêmica: THALIA D'AGOSTIN DE BONFIM, intitulada: **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES**. A banca examinadora, sob a presidência da Prof.^a Me. Sonia Maria Packer Hubler, foi constituída pelas professoras Suzete Ferreira dos Santos e Leticia Guebur da Silva. Após exposição oral, a candidata foi arguida pelos componentes, que analisaram o trabalho e decidiram pela sua **APROVAÇÃO** com a nota **100**. Para constar, foi lavrada a presente Ata que, depois de lida e aprovada, vai assinada pelo presidente da banca, membros da banca e pela acadêmica.

Observações: _____

Prof.^a Me. Sonia Packer Hubler

Prof.^a Suzete Ferreira dos Santos

Prof.^a Leticia Guebur da Silva

Thalia D'Agostin de Bonfim

Curitiba, 07 de julho de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu irmão Reynaldo D'Agostin de Bonfim, que foi a minha inspiração para a escolha do tema deste trabalho e é meu maior amor.

A minha mãe, Zilda D'Agostin, que nunca soltou a minha mão e sempre me motivou a encontrar forças e continuar.

Também a minha orientadora, Professora Sonia Maria Packer Hubler, que me ajudou durante a construção do meu trabalho.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação.

Meu agradecimento especial a Professora Leandra Martins e Yara R. de la Iglesia por toda paciência que tiveram comigo durante todo esse processo de formação.

E a todos que, de alguma forma, participaram desta etapa da minha vida.

RESUMO

O presente trabalho visa analisar o processo de inclusão de crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de algumas reflexões, buscando responder à seguinte pergunta: Quais são as dificuldades encontradas na inclusão de alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Estipulou-se como objetivo geral do trabalho compreender os processos de inclusão enfrentados por alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e como objetivos específicos: conceituar o processo de inclusão dos alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar as principais dificuldades que alunos surdos enfrentam durante a inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e caracterizar a educação bilíngue para surdos, tendo Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo foi a revisão bibliográfica. Esta pesquisa evidencia que os espaços de escolarização devem promover o integral desenvolvimento do aluno surdo, tendo a Libras como língua materna e a Língua Portuguesa como a segunda língua. Ressalta ainda que o ensino bilíngue para surdos é de extrema importância para a educação verdadeiramente inclusiva e revolucionária, no sentido de permitir a superação do simples respeito às diferenças, para ir em direção à real emancipação social dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Surdos. Inclusão. Educação.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the process of inclusion of deaf children in the initial years of Elementary School through some reflections, seeking to answer the following question: What are the difficulties encountered in the inclusion of deaf students in the initial years of Elementary School? It was stipulated as a general objective of the work to understand the inclusion processes faced by deaf students in the initial years of Elementary School, and as specific objectives: to conceptualize the process of inclusion of deaf students in the initial years of Elementary School; to identify the main difficulties that deaf students face during inclusion in the early years of Elementary School and to characterize bilingual education for the deaf, having Libras as their first language and Portuguese as a second language. The methodology used for the development of the study was the literature review. This research shows that schooling spaces should promote the integral development of deaf students, having Libras as their mother tongue and Portuguese as their second language. It also emphasizes that bilingual education for the deaf is extremely important for truly inclusive and revolutionary education, in the sense of allowing the overcoming of simple respect for differences, in order to move towards the real social emancipation of deaf students.

Keywords: Deaf. Inclusion. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	11
1.1 INCLUSÃO ESCOLAR	11
1.2 PRINCIPAIS MARCOS DA INCLUSÃO DE SURDOS NO ÂMBITO ESCOLAR DE ENSINO REGULAR NO BRASIL DE 1990 ATÉ A ATUALIDADE.....	15
CAPÍTULO 2 – AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS ALUNOS SURDOS NA INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	19
2.1 O SURDO NA HISTÓRIA	19
2.2 AS DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	23
2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, TENDO LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO A SEGUNDA LÍNGUA ...	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

De uma perspectiva educacional, o aluno surdo é aquele que possui dificuldade ou impossibilidade de ouvir. Sendo assim, a escola precisa tomar algumas medidas educacionais que possibilitem a comunicação, como ferramenta de inclusão, para a formação integral desse aluno.

E para a pesquisa do tema “A inclusão de crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: algumas reflexões” foi feita uma revisão bibliográfica de alguns autores e pesquisadores do tema. Entre eles, destacam-se como principais: Romeu Kazumi Sassaki, considerado o pai da inclusão, com a obra “Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação”, publicado em 2009; Liliane Assumpção Oliveira, com a obra “História da Educação de Surdos” publicado em 2019; Sílvia A. Witkoski e Brenno B. Douettes, com a obra “Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares” (2014).

Este estudo busca compreender os processos de inclusão vivenciados por alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante a análise do processo de inclusão, olharemos de forma crítica para as dificuldades encontradas por alunos surdos no ambiente escolar, precisamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordaremos também a importância de escolas bilíngues que priorizem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como a língua primária, e o Português escrito, como língua secundária, para os alunos surdos durante o processo da inclusão.

Antes de tratar dos processos de inclusão, veremos uma breve linha do tempo, a partir do ano de 1990, com as principais mudanças ocorridas, que asseguraram o direito do surdo à educação. Essa década foi marcada por debates conceituais importantes sobre línguas de sinais, cultura e identidade surda e processos de educação bilíngue para surdos no Brasil.

No início dos anos 1990, a filosofia do Bilinguismo começa a se projetar mundialmente e permeia até hoje os processos pedagógicos voltados à surdez, bem como a legislação promulgada a partir deste período, que trata da acessibilidade para todas as pessoas com deficiência e de aspectos específicos dos surdos, como a oficialização da Libras e a formação de profissionais da área. (OLIVEIRA, 2019, p. 22).

Durante toda a história de inclusão no Brasil, o país vem vivenciando recorrentes mudanças nas políticas públicas educacionais, algumas das quais refletem diretamente na inclusão de surdos e de seu direito à educação. Uma dessas modificações, por exemplo, é a nova Lei 14.191, sancionada no dia 3 de agosto de 2021, que inclui a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade independente da educação especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alterando assim a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Essas mudanças só aconteceram devido ao engajamento da comunidade surda, que vem crescendo e se tornando protagonista na discussão sobre seus direitos.

Em virtude das transformações sociais, das lutas das pessoas surdas e dos avanços educacionais, tanto de estudos a respeito da surdez como de estudos dos próprios surdos e de seu protagonismo, surgiram novos conceitos que representam essa minoria da população, que são: Identidade Surda, Povo Surdo, Comunidade Surda e Cultura Surda. (OLIVEIRA, 2019, p. 25).

Assim, constata-se que novas políticas públicas vêm sendo implementadas em direção aos direitos das pessoas surdas de conquistarem espaços como cidadãos com uma cultura e língua própria. A Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, é um exemplo disso.

A inclusão de crianças surdas nas escolas, principalmente nos anos iniciais, ainda é um enorme desafio para o sistema educacional. Sendo assim, um dos objetivos deste trabalho é realizar algumas reflexões sobre os desafios encontrados pelas crianças surdas em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a relação delas com os professores. Nessa direção, também serão abordadas algumas práticas pedagógicas, que, infelizmente, muitas vezes, são práticas excludentes, e que acabam ferindo diretamente o direito da criança surda de ter uma educação de qualidade, conforme previsão legal (Lei 10.436/02).

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p. 1).

Este projeto tem por finalidade apontar, considerar e questionar a realidade vivenciada por crianças surdas nos seus primeiros anos de escolarização, inseridas em turmas de ensino regular, tal como caracterizar a utilização da Libras como a primeira língua e a Língua Portuguesa como a segunda língua na modalidade escrita.

O interesse em investigar a inclusão de crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental surgiu no decorrer do processo educacional de meu irmão surdo, no período entre 2005 e 2011, época de que eu tenho uma maior lembrança. Apesar de este trabalho ser direcionado a crianças surdas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a experiência de meu irmão aconteceu durante o Ensino Fundamental II e o Médio. Ele era aluno de uma escola pública de ensino regular, localizada no município de Colombo, no Paraná.

No período em que acompanhei a escolarização de meu irmão, pude constatar que era frequente ele ficar quase metade do ano escolar sem um intérprete de Libras para auxiliá-lo, forçando-o assim a aprender por meio da oralização. Também, durante sua vida estudantil, pude perceber que a língua de sinais não era considerada sua principal língua, tendo que muitas vezes frequentar a escola durante suas férias para aprender a Língua Portuguesa.

A oralização foi a metodologia utilizada para educá-lo durante todo o Ensino Fundamental I, dentro de salas de ensino regular e no contraturno — ele estudava em classe especial, na mesma escola localizada no município de Colombo. Infelizmente, foi apenas no Ensino Fundamental II que ele teve acesso a uma intérprete de Libras em sala de ensino regular. Importante ressaltar que, entretanto, na maior parte do ano letivo, não havia profissionais intérpretes disponíveis. Assim sendo, ele contava com a explicação de um amigo ouvinte que aprendeu o básico da língua de sinais para se comunicar com ele.

O presente trabalho traz o desafio de responder à seguinte pergunta: quais são as dificuldades encontradas na inclusão de alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A fim de encontrar respostas para essa pergunta, o trabalho encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo, O processo de inclusão dos alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, encontra-se dividido em dois subtítulos: A inclusão escolar; e principais marcos da inclusão de surdos no âmbito escolar de ensino regular no Brasil de 1990 até a atualidade. Já o segundo capítulo, As principais dificuldades que alunos surdos enfrentam durante a inclusão

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, está dividido em três subtítulos: O surdo na história; As dificuldades na inclusão de alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Educação bilíngue para surdos, tendo Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como a segunda língua.

CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo traz a responsabilidade de conceituar o processo de inclusão dos alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, abordaremos primeiramente a inclusão escolar e, em seguida, trataremos de forma breve de alguns dos principais marcos ocorridos a partir do ano de 1990 até a atualidade, na história da inclusão de surdos no sistema de ensino regular no Brasil.

1.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Antes de abordarmos a inclusão de surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamos conceituar a inclusão e entender realmente o que ela é, como ela se originou e qual a importância de se fazer a inclusão.

Segundo Sasaki (2002), antes de chegarmos à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional hoje, devemos considerar que elas tiveram que passar por outras fases durante toda a sua história, como: i) a fase de exclusão - momento que simplesmente não era oferecida nenhuma atenção educacional e pessoas com deficiência eram consideradas indignas; ii) a fase de segregação institucional – quando pessoas com deficiência eram mandadas para escolas especiais, sendo assim, separadas do convívio em sociedade; iii) a fase de integração – crianças e jovens considerados aptos eram encaminhados para escolas comuns, porém ficavam separados dos demais alunos, em salas especiais ou salas de recursos; e finalmente a fase iv) inclusão – todas as pessoas têm direito de conviverem juntas no mesmo espaço; os ambiente físicos e práticas pedagógicas são adaptados para as necessidades individuais de cada sujeito.

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade em si é algo muito recente, visto pela perspectiva histórica. No Brasil mesmo, leis e políticas públicas que abrangessem pessoas com deficiência apenas começaram a aparecer a partir da década de 1960, e isso só se deu devido às pressões causadas pelas mobilizações sociais que ocorreram no cenário internacional daquela época, e que foram organizadas por pessoas com deficiências, seus familiares e profissionais da área, como podemos constatar em um trecho de Oliveira:

No Brasil, observaram-se as primeiras ações de atenção, com a previsão de leis e políticas públicas para as pessoas com deficiência a partir das mobilizações sociais que se tornaram eventos mundiais, em torno da década de 1960. Esse período foi marcado pela mobilização de famílias e profissionais que visavam à democratização da escola, para que abrangesse também as camadas menos favorecidas da sociedade. Paralelamente a esse movimento, surgiram as primeiras associações de pais e pessoas com deficiência, ou seja, as APAES. (OLIVEIRA, 2019, p. 36).

Em outro trecho de sua publicação, Oliveira (2019) traz a primeira lei que faz menção a uma educação especial, embora ela não fosse suficiente para inserir de forma efetiva as pessoas com deficiência no sistema de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61, de maneira inovadora, pela primeira vez, destinou um título à Educação Especial, mencionando a oferta de serviços educacionais às pessoas com deficiência, “dentro do possível no ensino regular”. O Estado tinha como meta políticas para essa camada da sociedade, e, embora a lei trouxesse novas possibilidades, não contemplava nenhum aporte financeiro às instituições. (OLIVEIRA, 2019, p. 36).

Antes de vigorar a ideia de inclusão social, pessoas com deficiências tiveram grande parte de sua história marcada pela eliminação, segregação e exclusão da sociedade.

De acordo com Silva (1986), na pré-história, as eliminações de pessoas com deficiências que ocorriam não eram decorrentes de um preconceito intencional, ou seja, os povos pré-histórico acabavam eliminando essas pessoas por acreditarem que elas não tinham capacidade de sobreviver e assim acabariam prejudicando todo o grupo de que faziam parte. Silva (1986) defende que o preconceito intencional teria surgido junto às sociedades mais sofisticadas.

Já, na Idade Média e na Idade Moderna, ainda conforme Oliveira (2019), a sociedade acreditava que as doenças ou deficiências das pessoas tinham causas espirituais/malignas, demoníacas ou eram uma forma de a pessoa pagar pelos seus pecados. Sendo assim, de alguma maneira, a impureza/pecado era usado para justificar o fato de serem apenas tolerados pela sociedade.

Santo Agostinho (354-430), filósofo e teólogo cristão muito influente, defendeu a ideia de que os pais de filhos surdos estariam pagando por algum pecado que haviam cometido. Por outro lado, aceitava que os surdos podiam se comunicar por meio de gestos, que substituiriam a fala e que,

assim, poderiam apreender os ensinamentos cristãos e garantir a salvação de suas almas. (OLIVEIRA, 2019, p. 10)

Essa realidade de eliminação apenas se alterou com o surgimento do cristianismo, quando, segundo Aranha (1995), a visão do homem modificou-se para um ser racional, que era a criação e a manifestação de Deus, e os deficientes passaram então a ser vistos como merecedores de cuidados. Com isso, as ações discriminatórias cometidas até então contra pessoas com deficiência passaram a ser inaceitáveis, tornando de responsabilidade da família e da igreja os cuidados com esses indivíduos. Contudo, tais cuidados não garantiam ainda a sua integração nessas instituições e na sociedade de forma geral.

Foi apenas com a Revolução Industrial e seu modo de produção capitalista, que valorizava o potencial produtivo das pessoas, que se sentiu a necessidade de elaboração de novos sistemas nacionais de ensino e escolarização para a população eventualmente produtiva da época, o que foi considerado como o momento da educação (ARANHA, 1995).

Naquele momento, viu-se a necessidade de formar cidadãos produtivos, para que houvesse o aumento de mão de obra para a produção. Foi nesta circunstância que acabou surgindo uma atitude de maior responsabilidade pública pelas necessidades dos deficientes, pois eles começaram a ser vistos como potencialmente capazes de executar tarefas nas indústrias.

No entender de Sasaki (2003), a classe especial (sala de recursos para pessoas com deficiências) foi uma forma de tentar derrubar a prática de exclusão de pessoas com deficiências, porém a forma incorreta de utilizá-la acabou gerando mais segregação do que inclusão.

A ideia de integrar deficientes em classes especiais surgiu para derrubar a prática de exclusão a que esses deficientes foram submetidos até então. O início dessa ideia deu-se mais ou menos a partir do final da década de 60, quando o movimento começou a procurar inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. (SASSAKI, 2003, p. 31)

Apesar dos esforços de educar pessoas com deficiências, infelizmente os métodos pedagógicos estavam pautados em paradigmas segregatórios, como Sasaki (2003) confirma ao relatar que as classes especiais dentro da escola não ocorreram por motivos humanitários, mas sim como forma de separar os alunos com

deficiências para que eles não “atrapalhassem” o aprendizado dos demais alunos que eram considerados “normais” pela sociedade. Recentemente, esse tipo de argumento voltou a aparecer, pelo então Ministro da Educação Milton Ribeiro, quando ele declara ao G1 de Pernambuco:

[...] nós temos hoje um milhão e trezentos mil crianças com deficiências, que estudam nas escolas públicas, desse total 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência. O que o nosso governo fez, ao invés de simplesmente jogá-los dentro de uma sala de aula, pelo ‘inclusivismo’, nós estamos criando salas especiais, para que essas crianças possam receber um tratamento que merecem e precisam. (RIBEIRO, 2021).

O representante máximo da educação do país fazer declarações como esta e apoiar a volta de classe especiais, que claramente são uma forma de segregar pessoas com deficiência, só mostra o quanto o atual Governo caminha em direção a retrocessos de direitos já conquistados.

O pensar em inclusão precisa levar em conta as necessidades de cada indivíduo, como preparar o meio, recursos e conscientizar a comunidade local. Sem esses procedimentos, é impossível fazer a inclusão, pois o problema fica reservado apenas ao fato da deficiência. Ou seja, a criança está inserida no ambiente escolar, contudo não ocorre de fato a integração ou a inclusão dela.

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 3).

Mas, de fato, o que é inclusão? Na concepção de Sasaki, inclusão social é

o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p. 1).

A inclusão é uma forma de cumprir o direito básico de todo cidadão a educação, saúde, trabalho, previdência social, lazer e segurança. E, por isso, é

dever do Estado e da sociedade garantir esse direito, principalmente a pessoas com deficiências, que já foram, durante muitos anos, marginalizadas pela sociedade.

Em 2018, foi publicado pelas Nações Unidas um relatório sobre deficiência e desenvolvimento. Nesse relatório, obtemos a informação que cerca de 1 bilhão de pessoas no mundo possuem algum tipo de deficiência (ONU NEWS, 2018). Desse 1 bilhão, 45 milhões de pessoas com deficiência são brasileiras. Esse número equivale a cerca de 24% do total da população brasileira, conforme pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) de 2021.

No Brasil, de acordo com os dados recolhidos pelo IBGE em 2020, mais de 10 milhões de pessoas têm alguma deficiência relacionada à surdez, isso significa que 5% da população é surda. Entre essas pessoas, 2,7 milhões não ouvem nada.

Números do Censo escolar divulgados em 2016 registraram que o Brasil contém, na Educação Básica, 21.987 alunos surdos, 32.121 com deficiência auditiva e 328 alunos com surdocegueira.

Só no Paraná, de acordo com o site do Governo do Paraná, publicado em 2019, temos 1,9 mil estudantes com deficiência auditiva que estão matriculados na rede estadual de ensino paranaense. Esses alunos dispõem do direito à mediação de profissional tradutor e intérprete da Libras; a solicitação desse profissional deve ser realizada pela escola onde haja alunos surdos matriculados ao Núcleo Regional de Educação correspondente.

1.2 PRINCIPAIS MARCOS DA INCLUSÃO DE SURDOS NO ÂMBITO ESCOLAR DE ENSINO REGULAR NO BRASIL DE 1990 ATÉ A ATUALIDADE

Como vimos anteriormente, a história de pessoas com deficiência foi marcada pela exclusão, tanto em nível mundial como no Brasil. Os surdos e as demais pessoas com algum tipo de deficiência só começaram a ganhar espaço na sociedade a partir de 1960, através de muita luta. Entretanto, somente a partir da década 1990 é que foram ampliadas as condições de participação dos surdos na sociedade, por meio de novas tecnologias, leis e políticas públicas que vieram a ser criadas, conforme afirma Oliveira:

No Brasil, a partir da década de 1990, pôde-se constatar a ampliação da oferta de condições que contribuíram para a acessibilidade dos surdos e maior participação na sociedade, principalmente, por intermédio de novas tecnologias e da comunicação associadas à propagação da Libras. A partir

desse período, acompanham, também, mudanças significativas na legislação, dispondo da inclusão dos surdos e de todas as pessoas com deficiência, nos âmbitos educacional, profissional, da saúde e social. (OLIVEIRA, 2019, p. 21).

Em 1991, o Estado de Minas Gerais foi um dos primeiros a oficializar uma lei específica para a surdez, Lei 10.397, que sancionou a Libras. Já, em 1995, foi criada a comissão pró-oficializadora da Libras com o objetivo de promover nacionalmente a língua de sinais.

Um ano antes, 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que concedia àqueles que fossem considerados com condições de acompanhar e desenvolver as atividades realizadas no ensino regular com a mesma habilidade dos demais alunos referidos como 'normais', o acesso às salas de aulas de ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), teve decretada, no artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência. E, no artigo 59, ficou estabelecido que é dever dos sistemas de ensino assegurar o direito à educação aos alunos com deficiência.

A Dra. Eulália Fernandes, em parceria com o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e a Universidade do Rio de Janeiro, iniciaram, em 1996, as primeiras pesquisas sobre a teoria do Bilinguismo. E, no mesmo ano, começaram a fazer aplicação dessa teoria nas escolas.

Em 1998, foi a vez de o Estado do Paraná oficializar a Língua de Sinais Brasileira, pela Lei 12.095.

Num movimento nacional pela difusão da Libras, o Telecurso 2000 começou a ter seu programa transmitido com legendas no ano de 1999, na tentativa de tornar a ferramenta de ensino mais acessível aos surdos.

Em dezembro 2000, foi promulgada a Lei nº 10.098, que ficou conhecida como Lei da Acessibilidade, trazendo:

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. (BRASIL, 2000).

Em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Essa lei também torna obrigatória a inclusão da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, na rede de ensino pública e privada.

O Decreto 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Esse decreto aborda a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, o uso da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras, a garantia do direito à educação das pessoas surdas, e o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado no dia 24 de abril de 2007, que, de acordo com Oliveira (2019), foi reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Em 02 de outubro de 2009, foi promulgada a Resolução nº 4, a qual regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

Atualmente, o processo educacional é também regido pela Resolução 4, de 2 de outubro de 2009, a qual apresenta as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, prevendo na sua organização as salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; professores para o exercício da docência do AEE; outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (OLIVEIRA, 2019, p. 39).

A Lei de n.º 12.319/2010 regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Segundo a sua redação, o

tradutor/intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Em 2011, instaurou-se o Decreto n.º 7.612, que ficou conhecido como Plano Viver Sem Limites (Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência). Esse decreto aborda em seu texto a regulamentação de: garantia de um sistema educacional inclusivo; garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; prevenção das causas de deficiência; ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade e promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

Em 2014 a Lei n.º 13.005, de 25 de junho, decreto do Plano Nacional de Educação (PNE), determina como uma das metas a garantia da oferta de educação bilíngue para surdos, dispondo da Libras como a primeira língua.

Ainda sobre a educação bilíngue, em 2015, foi promulgada a Lei 13.146, que ficou conhecida como Lei da Acessibilidade. Essa lei destina ao Poder Público o dever de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a implementação da educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na forma escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em qualquer nível de rede de ensino.

E, mais recentemente, no ano de 2021, foi sancionada a Lei 14.191, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 1996, como uma modalidade de ensino emancipado, sendo que, antes era incluída como parte da educação especial.

CAPÍTULO 2 – AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS ALUNOS SURDOS NA INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, faremos uma breve abordagem ao que é a surdez e depois nos aprofundaremos mais sobre as dificuldades dos alunos e professores em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, por fim, abordaremos a educação bilíngue, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua primária e a Língua Portuguesa escrita como língua secundária para os alunos surdos durante o processo da inclusão.

2.1 O SURDO NA HISTÓRIA

A deficiência auditiva refere-se à perda sensorial da audição, ou seja, a pessoa vai perdendo gradualmente a percepção dos sons até atingir o grau da surdez. Sacks (1998, p. 17) afirma que o termo “surdo” é abrangente, por haver graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e, mesmo, existencial.

Hoje, com as novas descobertas e avanços científicos, sabemos que são várias e diferenciadas as etiologias (causas) que originam a surdez. Um dos exames para detecção da surdez é chamado otoscopia. Com ele, o médico verifica se há obstrução no canal auditivo ou se há perfuração na superfície do tímpano, inchaço ou deformação. Outro exame é a audiometria, que é baseada na técnica de Condicionamento do Reflexo de Orientação, cujo objetivo é reforçar qualquer resposta apresentada pelo indivíduo: cessar sua atividade, procurar e/ou localizar a fonte sonora, piscar os olhos e sorrir.

A surdez pode ser congênita, quando o indivíduo nasce surdo, e adquirida, quando o indivíduo perde a audição no decorrer de sua vida. Nesse último caso, a surdez poderá ser pré ou pós-linguística, dependendo de a sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem.

A audição é um dos sentidos responsáveis pela aquisição da fala, como também pela oralização do nome das pessoas, dos objetos, das letras e fonemas, devido à sua especialização em detectar sons. De acordo com Nunes (1996, p. 1), entende-se que:

A audição normal permite que ouçamos todos os sons da fala. Ela permite a associação da fala, da audição, das relações entre os sons 40 e das experiências vividas, tornando possível o desenvolvimento das habilidades auditivas e a aquisição da linguagem. Do canto dos pássaros ao ruído do vento. O grau de perda auditiva classifica-se em leve, moderada, severa e profunda. E, é mensurada em decibéis (dB). Quando há perda auditiva leve, que ocorre entre 25 e 40 dB, a pessoa ouve os sons das vogais e muitas das consoantes como o f, s, p, t, k podem estar inaudíveis, assim como o tique-taque do relógio. Se acontecer a perda auditiva severa – 70 a 90 dB – nenhum som de fala é audível em nível de conversação natural. E pouquíssimos sons podem ser entendidos – latidos de cachorro, sons graves de piano ou o toque do telefone em volume máximo são ouvidos. A perda auditiva profunda acontece acima de 90 dB e nenhum som é entendido. Se a alteração auditiva ocorrer desde o nascimento, a aquisição da fala e da linguagem pode ser atrasada ou não acontecer. Sons como o da serra elétrica, motocicletas e helicópteros podem ser captados.

Assim sendo, o surdo, apresenta dificuldade em estabelecer uma comunicação com os demais na sociedade, devido a normalmente não desenvolverem a oralização. O que acaba resultando em uma interação social marcada por obstáculos e privações, a qual culmina com um sentimento de frustração e de confiança bastante abalada. De acordo com Lacerda (1998, p. 38), a comunicação é "uma atividade constitutiva dos sujeitos, pois é por meio da comunicação que nos apropriamos da cultura existente e temos acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história".

A educação da comunidade surda nem sempre foi pensada da forma como é hoje. Durante muito tempo, o surdo foi visto como uma pessoa com menor valor social, muitas vezes sendo subestimado sobre sua capacidade cognitiva. Santana e Bergamo (2005, p. 565) declaram que "os surdos sempre foram historicamente estigmatizados, considerados com o menor valor social, pois lhes faltava a linguagem oral e suas virtudes cognitivas", sendo considerados humanamente inferiores.

Na Grécia antiga, de acordo com Honora (2014, p. 49), "Aristóteles, um respeitado filósofo da época, acreditava que a audição era o sentido mais importante para o sucesso da escolarização, [...] e os surdos eram impedidos de receberem instruções educacionais". O povo surdo foi rotulado e representado dentro de padrões pré-estabelecidos pelas sociedades em seus diversos contextos históricos. Para Aristóteles, quem não escutava e não falava não tinha capacidade de aprender e não pensava.

As sociedades, grega e romana, supervalorizavam o corpo perfeito, a beleza e a força física. Como pressupostos essenciais para a supremacia da organização social em virtude da dedicação contínua à guerra, tinham como finalidade conquistar escravos. Com isso, mantinham a ordem vigente, deixando claro que as pessoas com deficiência não poderiam ser consideradas seres humanos, sendo descartadas, na maioria das vezes, quando ainda bebês. (SILVA, 2019 p. 58).

Passados três séculos, já na Idade Média, a maior influência na discriminação de pessoas com deficiência era a da igreja católica. Conforme explica Silva (2019, p. 58), para essa instituição, todos os homens foram criados à imagem e semelhança de Deus e os que não se encaixavam nesses padrões de perfeição não eram considerados humanos.

No período medieval, os surdos eram discriminados até mesmo pela própria família, como confirma Honora (2014):

Os surdos não eram bem aceitos pelas suas famílias e nem pela sociedade, vivendo à margem, não frequentando as reuniões familiares, os jantares, e nem os bailes da época. Geralmente moravam nas casas dos fundos dos castelos e eram criados por amas de leite. (HONORA, 2014, p. 50)

Posto isso, conseguimos compreender como eram tratadas as pessoas surdas na época, tanto pelas famílias como pela sociedade. Fica evidente a vergonha que a família tinha em relação a expor a diferença de seus filhos e com isso negavam-lhes o direito de viver em sociedade com os demais indivíduos, impedindo-os de participarem de jantares, reuniões e outras atividades. Os familiares preferiam esconder seus filhos nas casas dos fundos dos castelos, onde eram cuidados pelas empregadas.

Foi nessa época que surgiu o primeiro alfabeto manual, criado pelo monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León, juntamente com os surdos que moravam no mosteiro. Na concepção de Silva (2019, p. 58), possivelmente a criação desse alfabeto objetivava suprir a lacuna na comunicação quando se tratava da oralidade. Na história, Pedro Ponce de León é considerado o primeiro educador de surdos, e utilizava o método oralista, pois os senhores feudais queriam que seus filhos aprendessem a falar, para, assim, terem o direito a suas heranças.

Ainda de acordo com Silva (2019, p. 59), um nome importante para a história da comunidade surda e que merece destaque é o francês Charles-Michel de L'Épée,

considerado o “pai dos surdos”, e um dos primeiros defensores da língua de sinais para a educação de surdos.

Em 1760, fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (termo que era utilizado na época), atualmente chamado Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. O seu método ficou conhecido no mundo inteiro. No ano de 1756, no Brasil, D. Pedro II, que tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel, fica conhecedor do método de L’Epée e então convida o professor francês H Ernest Huest para fundar um instituto para surdos no Brasil. Em 1857, no dia 26 de setembro, é inaugurado o Instituto Imperial de surdos-mudos, conhecido na atualidade como INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, com sede no Rio de Janeiro.

Historicamente, o ano que marcou o povo surdo do mundo inteiro e que ainda hoje é lembrado pela Cultura Surda como um atraso em sua educação, foi o ano de 1880. O motivo foi a realização de um Congresso internacional ocorrido em Milão, Itália, que discutia como deveria ser conduzida a educação dessas pessoas. Para as Comunidades Surdas, este Congresso significou um atraso na educação, pois a Língua de Sinais foi banida totalmente das escolas e o oralismo foi o método imposto como a única forma que o Surdo tinha para aprender. (SILVA, 2019, p. 59).

Como descrito por Silva, o marco de Milão, que ocorreu na Itália, foi um retrocesso nas conquistas até então adquiridas pela comunidade surda. Silva (2019, p. 59) afirma que o objetivo da filosofia oralista era de tornar o Surdo outro ouvinte, pois este precisava aprender a falar para se assemelhar a quem escutava. Eram utilizadas técnicas de oralização para forçar os alunos a falarem, a Língua de Sinais era expressamente proibida e os alunos muitas vezes tinham as mãos amarradas, caso fossem pegos utilizando a Língua de Sinais nos espaços educacionais. Mesmo assim, muitos se encontravam às escondidas com o intuito de praticar a língua e trocar experiências visuais (SILVA, 2019, p. 59).

Sendo assim, ao longo da história, os surdos vêm enfrentando uma variedade de obstáculos, e muitas vezes a sociedade ainda os classifica como incapazes e, desse modo, cidadãos inferiores, fato que atrasou e prejudicou a sua inserção no ambiente educacional e sua socialização. Entretanto, algumas medidas e políticas têm auxiliado na busca por melhorias na qualidade de vida, e essas mudanças só vêm acontecendo devido à luta constante da comunidade surda. Tal ideia é corroborada por Oliveira (2019, p. 40), que entende que a Comunidade Surda (os próprios surdos) tem se posicionado e se apropriado cada vez mais da autoria da sua própria história.

2.2 AS DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Na atualidade, a comunidade surda conseguiu garantir alguns avanços em políticas públicas, como a Lei 10.436, de abril de 2002, que reconhece a Libras, como língua oficial, a Lei 12.319, de setembro de 2010, a qual regulamenta a profissão de tradutor e interprete de Libras e a Lei 14.191, de agosto de 2021, que dispõe que, quando necessário, deverá haver serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. As conquistas citadas são recentes, do ponto de vista histórico.

Mesmo com leis que assegurem os direitos das pessoas surdas, elas ainda encontram muitas dificuldades no cumprimento desses direitos, como veremos no decorrer deste capítulo.

Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem ocorre através da socialização e assim precisa do auxílio da linguagem. Quando ocorrerem problemas com a linguagem, isso poderá ocasionar dificuldades na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, já que é a aprendizagem que o impulsiona. Como podemos confirmar com Vygotsky:

A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos. Assim, é assumida como constitutiva do sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento. (VYGOTSKY, 2001, p. 3)

Portanto, um dos grandes desafios para os docentes que trabalham com crianças surdas é superar as muitas dificuldades de comunicação entre eles, já que não falam a mesma língua, ou seja, o professor geralmente não possui conhecimento da Língua de Sinais e o aluno, do Português oralizado. Já, para o aluno surdo, a dificuldade é a mesma, porém ele também tem dificuldade de aprender através da interação com os colegas de classe ouvinte.

O aluno surdo tem a mesma capacidade de desenvolvimento que um aluno ouvinte, mas como ele não consegue comunicar-se com os colegas, pois as línguas usadas por ambos são diferentes, as interações sociais que

ocorrem naturalmente em um ambiente escolar, e a possibilidade de desenvolvimento pelas interações sociais, ficam limitadas, e ele não consegue desenvolver-se da mesma maneira que o aluno ouvinte, porque as suas interações não acontecem entre seus pares e entre ele e o professor. Isso tende a aumentar a diferença entre um e outro. (VARGAS, GOBARA, 2014, p. 457)

Para uma educação de qualidade, é preciso que o professor se mantenha sempre capacitado e em busca de novos conhecimentos, para estar preparado para lidar com as diferenças em sala de aula. Segundo Michels (2006, p. 412):

Quanto ao lócus de formação, podemos observar no artigo 62 da LDBEN 7 que esta poderá ocorrer tanto nas universidades (em cursos de licenciatura plena) como nos institutos superiores de educação. Para essa lei (artigo 63): Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Historicamente, o processo de inclusão de alunos com deficiência, nas escolas regulares, aconteceu de forma gradativa. Na maioria das vezes, a escola não se sente preparada e, se com a escola é assim, com os professores também o é. Dificilmente, os professores se sentem preparados para lidar com a diversidade e ficam numa busca incessante de fazerem um bom trabalho, porém esbarram na falta de formação, na falta de políticas públicas que aperfeiçoem o processo.

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, sejam marginalizadas, ignoradas. (MAZZOTA, 2005, p. 16)

Os profissionais que recebem alunos com deficiência devem ter o conhecimento necessário para avaliar suas dificuldades e procurar o apoio especializado para o atendimento. O envolvimento de todos auxilia para o bom resultado na aprendizagem do aluno com deficiência.

A instituição de educação deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 23)

A escola de ensino regular que recebe um aluno surdo precisa tornar o ambiente escolar acessível a esse aluno, com alternativas para que ele supere suas limitações e alcance a aprendizagem. Segundo a Cartilha das Diretrizes Nacionais, a educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho.

O principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças. Uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas a suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser alcançada por todos os que estão comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária (MANTOAN, 2003).

E, diante da inclusão educacional de crianças com deficiência, é essencial que o professor busque inovar-se, adquirir sempre mais conhecimento, pois todo o conhecimento que viermos a adquirir no dia a dia no contexto da educação inclusiva em sala de aula no atendimento a essas crianças será sempre pouco, porque todos os dias estaremos nos reciclando (MANTOAN, 2003).

A concretização da inclusão exige a superação de vários desafios, tais como: escolha de novas formas pedagógicas, capacitação dos professores para saber lidar com diferentes problemáticas.

Além disso, os alunos e as próprias crianças surdas precisam participar ativamente de seu processo de inclusão, aceitando a integração com crianças do ensino regular, mostrando as suas competências e procurando se desenvolver em um contexto democrático. Entretanto, para zelar pelas crianças que necessitam de atenção especial na educação regular, é preciso criar uma rede de apoio que abarque todos os envolvidos no ensino, especialistas como: psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, dentistas e outros (MANTOAN, 2003).

É necessário que o professor adote práticas que tenham como metas o entendimento e a compreensão do que está sendo ensinado e, ao mesmo tempo, possibilitem fazer uso desse conhecimento na vida prática, uma vez que, tão importante quanto aprender a compreender, é utilizar essa compreensão para se tornar uma pessoa apta a exercer sua cidadania e a fazer parte do mundo e do

mercado de trabalho. Deve-se também observar as dificuldades específicas do aluno surdo e, dessa forma, adaptar a tecnologia às necessidades dele (MANTOAN, 2003).

O docente precisa atualizar seus conhecimentos para poder aplicá-los no ensino. O momento de planejamento é fundamental para que os professores atinjam seus objetivos envolvendo a aprendizagem. O professor deve estar sempre atento às dificuldades de cada aluno, para selecionar suas atividades e adaptá-las de acordo com as dificuldades que surgem.

A reconstrução histórica das pessoas surdas sobre a sua educação e sua escolarização foi um ponto de partida para uma reconstrução política significativa, atingindo hoje a Lei de Libras e o ensino bilíngue nas escolas. Segundo Perlin (2008, p. 24):

A cultura surda é o jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

O docente exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo o mediador da aprendizagem do aluno. Cabe ao professor provocar, desestabilizar e estabilizar posteriormente o aluno, instigar dúvida, desafiá-lo e para isso há necessidade de que tenha domínio do conteúdo de ensino e de como ocorre o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ele precisa saber como pensa seu aluno. Precisa fazer com que o aluno elabore suas próprias respostas. E os professores devem ter seus objetivos bem claros em suas mentes (SCHIRMMER, 2007).

Como afirmou Perlin (2008), a escola inclusiva é a que não é indiferente à diferença, mas aquela que contempla as semelhanças existentes, valorizando assim as diversidades. Dessa forma, a concepção de aprendizagem é tida como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos, e a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos.

Sousa et al. (2019) defendem a ideia de se articular o ensino de Libras à Língua Portuguesa, mas sempre priorizando o ensino da língua específica da comunidade surda, a Libras. A inclusão se dá à medida que se expande o

vocabulário em Libras, para que igualmente a criança surda possa compreender a Língua Portuguesa.

Pensar no processo de aquisição da língua escrita por alunos surdos implica pensar na aquisição de uma segunda língua, pois, para os surdos, a língua escrita não é a mesma utilizada em sua comunicação corriqueira. Os surdos estão incluídos em outra cultura, a denominada “cultura dos surdos”, e utilizam como base a língua de sinais (CLAUDIO, 2019).

A leitura da língua portuguesa para os surdos como a segunda língua é muito importante para a aprendizagem da escrita e deve estar vinculada com a língua de sinais. Sendo a língua um dos principais instrumentos de identidade das pessoas, em seu sentido cultural e psicossocial, pode-se afirmar que a língua de sinais é essencial aos surdos, pois ela identifica a sua comunidade, além de permitir-lhes a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e de fornecer-lhes toda a base linguística para a aprendizagem de qualquer outra língua (CLAUDIO, 2019).

Somente depois de a criança ter aprendido e ter certo domínio sobre a língua de sinais, ela poderá aprender a língua portuguesa, devido à estrutura linguística e à integração desses dois códigos linguísticos, conforme destacado em Sousa et al. (2006).

Para contribuir para a compreensão da abordagem bilinguista, Dizeu e Caporali (2005) trazem algumas explicações e diferenças sobre a aquisição da linguagem pelas crianças ouvintes e surdas. Em relação à criança ouvinte, desde seu nascimento, está exposta à língua oral, adquirindo, dessa maneira, a língua naturalmente, realizando trocas comunicativas, vivenciando situações do seu ambiente, desenvolvendo uma língua efetiva, o que não ocorre com a criança surda exposta somente à língua oral. Ambas apresentando uma aprendizagem diferenciada devido às relações e trocas comunicativas no seu ambiente, levando em conta também a estimulação interna (família) e externa (sociedade).

Na verdade, a Libras não é uma linguagem, é língua, satisfaz não somente as necessidades cognitivas, comunicativas e expressivas de seus usuários, mas também é usada na leitura. Essa prática deve ser uma das principais preocupações do ensino do português como segundo língua para surdos; e os profissionais envolvidos devem se conscientizar de que Libras é parte cultural, língua materna de seu aluno, não apenas um instrumento de comunicação.

2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, TENDO LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO A SEGUNDA LÍNGUA

Ao longo do tempo, houve muitos avanços na questão da inclusão de surdos, como, por exemplo, as criações dos primeiros institutos bilíngues para surdos em 1760. Porém, depois de alguns anos, registrou-se um grande retrocesso, impactando toda a comunidade surda, que foi o congresso de Milão em 1880. Nesse evento, decidiu-se pela proibição da utilização da Língua de Sinais em instituições educacionais, o que causou um grande atraso na educação dos surdos, nas décadas seguintes.

Segundo Perlin e Strobel (2009), até a década de 1970, a utilização da língua de sinais era aceita e valorizada, porém um dos marcos da história da educação dos surdos ocorreu no ano 1880 em Milão, na Itália, através de um Congresso sobre surdez. Nesse evento, 54 países enviaram renomados estudiosos em surdez, para participar desse congresso. Após diversas discussões, ocorreu uma votação sobre qual o melhor método de educar os surdos: pela forma oral ou pelo uso da língua de sinais. Infelizmente, os participantes ouvintes escolheram como melhor forma de educar os surdos o oralismo. Deste modo a língua de sinais foi totalmente banida da educação dos surdos, e o oralismo passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas (LOPES, 2016, p. 10)

O oralismo, é uma metodologia que tem o intuito de desenvolver a língua oral no surdo, a fim de incluí-lo na comunidade ouvinte. Esse método utiliza treinamentos de exercícios auditivos com auxílio de aparelhos adequados, visando à escrita, à leitura, também a interação social do aluno surdo, sendo visto como “a melhor opção para desenvolver as habilidades de fala, leitura orofacial e escrita (LOPES, 2016, p. 11). É um método totalmente excludente e que causa sérios problemas na aprendizagem do aluno surdo, e que infelizmente ainda é muito usado nas escolas regulares, quando a lei não é cumprida.

[...] existe uma forte tradição, historicamente marcada na origem dos processos educativos das antigas escolas especiais, voltada para a correção desses sujeitos e que focaliza todos os esforços na tentativa de oralizá-los, usurpando o tempo e os recursos que deveriam ser utilizados na sua formação intelectual. (WITKOSKI; DOUETTES, 2014, p. 42)

Segundo Albres (2010), em torno de 1980, devido ao fracasso do oralismo, é implementada uma nova metodologia, a comunicação total, que “tem como principal

preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes”. Tal metodologia possibilitava “[...] qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com pessoas surdas” (GOLDFELD, 2002, p. 40).

Diferentemente da comunicação total, a educação bilíngue não defende o uso da língua de sinais e o Português na modalidade escrita ao mesmo tempo. De acordo com Santos (2018), não é sobre usar duas línguas para a realização das atividades escolares, “mas um espaço preferencial para a língua natural da pessoa surda e o direito de adquiri-la naturalmente durante o mesmo período em que a criança ouvinte adquire a língua oral” (SANTOS, 2018, p. 28). Ainda a respeito dessa metodologia, os autores escrevem:

A educação bilíngue é uma proposta educacional para surdos que compreende o uso de duas línguas no ensino de surdos, a Libras e a Língua Portuguesa escrita. Nesse processo de ensino, o ideal é que o aluno aprendesse primeiro a Libras como língua materna dentro do seu contexto familiar, período que ocorreria até os 03 anos de idade, e então após ter se apropriado dessa base linguística, começaria a aprender o Português escrito, tendo uma metodologia voltada para o ensino de uma segunda língua, na modalidade de língua estrangeira (LOPES, 2016, p. 17).

A Libras se tornou segundo idioma oficial do Brasil em 2002. Foi por meio dessa conquista que a comunidade surda do Brasil garantiu direitos sobre a educação bilíngue nas escolas do país. Assim, professores fluentes em ambas as línguas passaram a integrar o rol de contratados para ensinar em ambos os idiomas aqueles que necessitavam. Mas o processo é muito mais complexo do que possa parecer e requer maior aprofundamento.

De acordo com Andreis-Witkoski e Douettes (2014), a conquista desse direito, por mais que tenha ocorrido na década passada, ainda permanece em constante discussão. Os autores destacam o fato de haver muitos questionamentos sobre educação bilíngue e entendem que existe uma tentativa de subtrair esse direito por meio de uma manobra de inclusão, com a qual se tenta incluir o aluno surdo sem o suporte necessário.

Mesmo com as recorrentes tentativas de subtrair da comunidade surda o direito à educação bilíngue, muitos são os que lutam para que esse direito não seja retirado daqueles que tanto lutaram para que ele existisse. A educação bilíngue visa dar ao aluno surdo dignidade e condições de inclusão, que vão além da escola, uma

inclusão para toda a vida. Dessa forma, concorda-se inteiramente com Witkoski e Douettes (2014) quando afirmam que:

[...] o ensino da Libras não pode ser formatado em um “bate-papo”, e sim construído como um modo de se aproximar do mundo, da construção da própria identidade e ser um instrumento também para “falar” ao mundo. Em uma proposta de ensino bilíngue, é por meio da Língua de Sinais como língua de instrução que toda a formação do aluno surdo deve ser mediada, utilizando estratégias singulares ao seu processo de aprendizagem, contemplando um currículo que o inclui como sujeito produtor e apreciador de cultura e história próprias. (WITKOSKI; DOUETTES, 2014, p. 48)

Para além dessa luta, ainda existem questões que devem ser discutidas em relação à educação bilíngue. São muitos os casos em que faltam profissionais para realizar um atendimento adequado à criança. Ademais, em muitos casos, mesmo que exista um profissional para trabalhar a educação bilíngue, este não é suficientemente capacitado para a tarefa, um reflexo das condições estruturais de formação e do descaso histórico para com a comunidade surda.

Para Andreis-Witkoski e Douettes (2014), os desafios são muitos e se assemelham de certa forma a fatores característicos de toda a educação brasileira. De modo geral, a educação brasileira é deficitária e oferece condições estruturais e de pessoal muito aquém do ideal.

Conforme apontado por Andreis-Witkoski e Douettes (2014), o histórico da educação de surdos tem problemas que se inserem dentro da realidade de décadas passadas, como a tentativa constante de “corrigir” o surdo por meio de oralização. Em meio a esse processo, a criança ou o jovem tinha de dispor seu tempo de preparação intelectual em tentativas equivocadas de modificar suas próprias limitações físicas. Para os autores citados, modificar esse panorama histórico exige tempo, esforço e recursos com que nem sempre o Estado e as próprias famílias estão dispostos a arcar.

Essa modificação passa necessariamente pela conscientização das partes envolvidas e principalmente por uma formação profissional adequada para aqueles que irão trabalhar com a criança surda, e orientar todos os trabalhos, além de se relacionar com as famílias. Andreis-Witkoski e Douettes (2014) também reforçam que a questão profissional é um sério problema nesse sentido, pois, na maioria dos casos, a falta de formação profissional adequada leva o educador a tentativas constantes de oralizar a criança surda, e assim, com dificuldades inerentes ao processo de aprender, esta é culpabilizada pela falta de sucesso, que é

exclusivamente referente ao processo de formação do profissional que trabalha com ela.

As dificuldades que aparecem a partir disso não são difíceis de inferir. Por problematizar a criança surda, esta se retrai e o ensino se torna ainda mais difícil de ser realizado. Com os avanços sendo feitos de forma lenta e complexa, a família por vezes opta por retirar a criança da escola.

Assim, o que está no cerne da questão é um ensino bilíngue que dê preferência para o ensino de Libras em um primeiro momento e, posteriormente, oriente o trabalho para a Língua Portuguesa. Mas Andreis-Witkoski e Douettes (2014) levantam outra questão relacionada a essa situação. O fato é que muitas vezes a criança sabe ou aprende Libras, mas não Português. Em muitas localidades, após a superação da oralização da criança surda, e foco no ensino da Língua de Sinais, o aprendizado evoluiu, mas não de forma significativa na Língua Portuguesa.

Na visão dos autores, a compreensão geral de professores bilíngues é a falta de uma sistematização curricular adequada ao ensino da Libras e da Língua Portuguesa. A criança surda necessita compreender a Libras claramente, e isso em si não tem sido problema segundo os relatos destacados no trabalho de Andreis-Witkoski e Douettes (2014), mas, igualmente, para que uma inclusão efetiva se realize, ela precisa compreender a Língua Portuguesa. Seu mundo não pode se restringir à comunidade surda, porque isso, no final das contas, não seria realizar uma inclusão, e sim uma segregação.

Assim sendo, a organização de um currículo profundamente articulado às necessidades da criança surda refletir-se-ia nas condições da própria estrutura social dessa criança. Em Lopes (2016), é destacada a compreensão de que a língua principal de um país, neste caso o Português, deve ser ensinada de forma à parte da língua de sinais de cada nação. Mas foi a partir de considerações sobre essas discussões que surgiram as ideias referentes à proposta bilíngue.

Assim, Lopes (2016) aponta que a Libras deve estar em consonância com a comunidade surda, ou seja, a criança pode apreender ao compartilhar o espaço com outras pessoas mais velhas que dominam o idioma, e naturalmente adquirir a capacidade para utilizá-la, diferentemente do que a Língua Portuguesa exige, no caso, um estudo criterioso, organizado e metodológico de suas regras e construções.

Nesse contexto, Lopes (2016) destaca que é a partir do domínio da Libras que a criança surda irá aprender a Língua Portuguesa. O bilinguismo se caracteriza por esse processo, sendo importante respeitar a dinâmica de aprendizado da criança, não forçando uma educação síncrona dos dois idiomas, mas sim, a Libras primeiramente, e o Português posteriormente.

As variáveis envolvendo a aprendizagem de uma segunda língua são múltiplas e variadas, vão desde fatores biológicos e psicológicos, até questões relacionadas ao meio cultural e a disponibilidade de tempo e de estrutura para a aprendizagem se efetivar na prática.

Conforme Ellis (1994), são três os tipos de fatores que influenciam na aprendizagem de um segundo idioma. Os fatores externos são aqueles relacionados à construção sociocultural do meio em que os sujeitos vivem. Os outros dois fatores são de caráter mais singular, as questões mentais, associadas à capacidade particular de cada um, intimamente ligadas às habilidades particulares de cada indivíduo. Dessa forma, o terceiro fator é a própria individualidade de cada um.

Contudo, Ellis (1994) destaca ainda outras questões pertinentes à aprendizagem de um segundo idioma. Essas questões estão relacionadas a fatores biológicos, como o sexo e a etnia do aprendente. Além disso, o autor também aponta que a proximidade entre os idiomas influencia na forma como o aprendente tende a internalizar os signos da nova linguagem. Dito de outro modo, a compreensão do aluno surdo passa necessariamente pelo domínio do idioma de sinais, para posteriormente, em uma relação dialógica com o educador, desenvolver as habilidades necessárias ao domínio do segundo idioma, que, no referido caso, é o Português. A relação linguística que se estabelece vincula o aprendiz a uma dinâmica de aprendizado mais fluida e consciente. Ao compreender de forma efetiva a Libras, e a partir dela conhecer o idioma português, a efetivação da aprendizagem ganha chances muito maiores de se concretizar.

No entendimento de Lopes (2016), o bilinguismo estimula a capacidade da criança de se expressar. Ao conhecer ambas as línguas de forma concreta, o estudante dispõe de mais recursos para exprimir suas necessidades e se integrar ao mundo ao seu redor. Nesse sentido, torna-se fundamental que a criança surda compreenda ambos os idiomas, mas não só ela, a família precisa reconhecer essa necessidade para a criança, o que se torna difícil se a criança for a única pessoa surda. Mas, mesmo em famílias de surdos, muitas vezes os pais da criança acabam

limitando seu círculo de possibilidades por terem encontrado em sua época um mundo diferente do que hoje se verifica.

A família, dessa forma, se torna ponto central de discussão. Evidentemente, qualquer criança é influenciada de forma significativa pelos membros familiares que residem com ela. Não é diferente no caso de uma criança surda, mas as atitudes nesse caso, podem acabar limitando as possibilidades de interação da criança. Se as escolhas e o acompanhamento familiar na escola não forem realizados de forma concisa e próxima, as dificuldades do aluno podem acabar delimitando seu espaço de atuação e mesmo reprimindo seu desejo de aprender.

Dentro dessa problemática, o estigma da pessoa surda se torna ainda maior em relação à sociedade por falta de compreensão de preceitos sociais que a família deixa de lhe ensinar por não compreender seu idioma. Andreis-Witkoski e Douettes (2014, p. 44) apontam que:

Os sujeitos surdos ainda são um grupo altamente estigmatizado pela maioria das pessoas e segmentos da sociedade. São perspectivados, de forma preconceituosa, como seres inferiores, com “defeito”, e usuários de uma língua inferior. Diante desse quadro, um dos papéis fundamentais da escola bilíngue de surdos é desconstruir tais representações juntamente de alunos e da comunidade escolar, incluindo, especialmente, as famílias dos educandos surdos.

Para que esse estigma se torne cada vez menor e possa enfim desaparecer, é fundamental o envolvimento de todas as pessoas que fazem parte da vida da criança. Isso inclui os pais e as pessoas próximas da família. E que juntos possam aprender Libras e interagir de forma completa e progressiva com a criança.

Nesse sentido, faz-se necessário a conscientização da educação bilíngue tanto dentro das escolas, como fora delas. As famílias devem receber o suporte adequado do Estado no que concerne à aprendizagem da Libras. Se os pais puderem conversar com a criança na Língua de Sinais, ela, por sua vez, possivelmente não apresentará um déficit de aprendizagem considerável, ou sequer déficit, ao ingressar na escola. Conseqüentemente, esse conhecimento prévio da Língua de Sinais agiliza a sua compreensão total e possibilita o ingresso na aprendizagem da Língua Portuguesa o quanto antes.

Saber ler e escrever em português é fundamental para a integração dos indivíduos surdos e para seu desenvolvimento cognitivo. Conforme destaca Travaglia (1998), a língua é um código, um conjunto de signos que se combinam

seguindo regras, capaz de transmitir uma mensagem, informações entre o emissor e o receptor. É necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, para que a comunicação realmente aconteça.

Ainda que se tenha consciência desses fatos, os estudos que permearam o caminho até a efetivação de uma consciência corrente sobre eles são recentes e continuamente se renovam, por justamente atentarem contra o que os indícios apontam, ou seja, de que a educação bilíngue não tem sido realizada de forma efetiva, por conta dos mais variados motivos, os quais igualmente foram discutidos.

Mas, mais do que isso, Oliveira e Figueiredo (2017) ressaltam a construção teórica de intelectuais brasileiros que vêm enfatizando a importância de se dar à criança surda o ensino mais precoce possível da Língua de Sinais. O trabalho dos autores destaca o conhecimento de que as pessoas surdas constituem comunidades próprias e constantemente se mantêm em reclusão nesses espaços, tendo em vista a difícil missão de incluir-se em meio a ouvintes que não conhecem a Libras.

Sabendo ler e escrever em Português e se comunicar em Libras, ela expande o léxico e pode se integrar aos diferentes espaços, até mesmo o espaço ouvinte. A inclusão então deixa de ser mera palavra ao vento e efetivamente se vincula à realidade. Entretanto, Oliveira e Figueiredo (2017, p. 183) ressaltam que:

Por essas e outras razões, o bilinguismo deve ser considerado como o uso que as pessoas fazem de duas línguas diferentes em diferentes contextos sociais (QUADROS, 2012). Nessa direção, a língua portuguesa, para os surdos, terá uma função social diferente da que tem para os ouvintes, e o modo como ela será ensinada também deverá respeitar as características culturais do sujeito surdo. Portanto, uma proposta educacional bilíngue para surdos deve romper com os pressupostos das abordagens anteriores e considerar as especificidades visuais dos surdos contempladas no processo de ensino da língua oral, na modalidade escrita, bem como nas metodologias utilizadas no ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar, que devem ser ensinadas na língua de sinais.

Os autores apontam que as propostas até então se vinculam a um predomínio da Língua Portuguesa sobre a Língua de Sinais, o que já ficou demonstrado não ser a maneira mais correta de educar uma criança surda. As dificuldades de aprender partindo da Língua Portuguesa são muito grandes, e o desafio acaba por produzir na criança um desânimo que inflige sobre ela a incapacidade de aprender. A prerrogativa é a de que a criança não tem a capacidade, mas na verdade são os educadores e a forma como a educação se organiza para receber essas crianças que torna o processo de inclusão difícil, ou melhor, tão desmotivadas a ponto de

perderem completamente o interesse em se capacitar para melhor atender as diferenças encontradas em sala. A inclusão é evidentemente necessária, tanto para a comunidade surda quanto para os ouvintes, pois ela rompe com preconceitos e ensina as pessoas a compreenderem a humanidade que existe em cada um.

Para as pessoas surdas que viveram e continuam a viver à margem, torna-se necessário agir em prol dessa integração, e juntamente às comunidades, aos familiares e às escolas, promover a discussão e incentivar o debate integral. A inclusão passa pela compreensão total da população, e não só de parte dela.

Oliveira e Figueiredo (2017) ressaltam ainda outras dificuldades vinculadas à aprendizagem da Língua Portuguesa por crianças surdas, mesmo em contexto de educação bilíngue. Essas dificuldades estão associadas ao fato de a Libras não possuir de forma enfática seu idioma escrito. Conforme os autores, é pouco comum o ensino de Libras em sua forma escrita, sendo este restrito a cursos superiores de graduação em Letras Libras.

A dificuldade então é quantificada pela característica comum de qualquer aprendente de nova língua que vincula características de uma na outra, facilitando dessa forma seu processo de aprendizagem. Na ausência de uma língua escrita, a criança que se depara com o português escrito não tem material de referência, e não pode, portanto, basear-se em uma experiência anterior. A amplificação ou o desenvolvimento de uma linguagem escrita da Libras poderia tornar o ensino da própria Língua Portuguesa mais efetivo.

Essas questões se atrelam a posteriores reflexões sobre o tema, mas não deixam de ser pertinentes à realidade da comunidade surda e a sua busca por uma inclusão efetiva. É nesse contexto que Oliveira e Figueiredo (2017) mencionam a iniciativa escolar como forma de fortalecer o bilinguismo da criança surda. A escola que dispõe da estrutura para tal pode organizar atividades que busquem integrar as crianças ouvintes com a criança ou as crianças surdas, em forma de festivais interdisciplinares integrados com todas as disciplinas, apresentando trabalhos relacionados à cultura da comunidade surda. Inclusive, mencionam os autores, estender o convite às famílias para participar das atividades pode ser uma forma de mitigar o preconceito, incentivar a prática bilíngue e conhecer diferentes formas de produzir conhecimento nos alunos de modo geral.

Lopes (2016) coloca a questão da formação docente como um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento da educação bilíngue. No caso, o

professor não deve apenas ter conhecimento da Língua de Sinais, mas deve igualmente compreender as questões gramaticais da Língua Portuguesa. Caso contrário, o aluno pode acabar ficando à mercê em meio ao processo de ensino, sem compreender nem uma, nem outra.

O autor ainda se refere a essa questão e à falta de profissionais qualificados para atuarem junto às escolas, e o igualmente insatisfatório incentivo governamental para que existam mais profissionais, ou ao menos, que se incentive por meio de programas de formação continuada os professores existentes a ampliarem seu repertório metodológico e reforçarem suas práticas didáticas.

Sem campanhas públicas e políticas de apoio à profissão docente, bem como a formação dos professores que atualmente ocupam a rede de ensino, dificilmente se concretizarão os objetivos de um ensino inclusivo e de equidade para todos.

Faz-se necessária a pressão e a busca por medidas que coloquem o ensino da Libras e da Língua Portuguesa, ou seja, da educação bilíngue como um todo, em evidência. Além disso, aliado a tudo que os estudos sugerem, a educação bilíngue requer ainda mais aprofundamento para se ampliar os horizontes do indivíduo surdo e realizar a inclusão de fato, não o restringir a viver em comunidades exclusivamente surdas, ou ainda, estigmatizar os sujeitos só por conta de sua deficiência.

Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros de todos os tempos, defendeu durante sua vida a educação libertadora, uma educação igualitária com propósitos nobres. Ensinar para libertar. A emancipação do oprimido frente ao opressor. Se pararmos para pensar, não há direito mais importante que aquele que lhe dá a liberdade, que lhe permite sonhar. A educação é um direito fundamental para a construção de uma sociedade crítica consciente, que luta pelo fim das desigualdades e injustiças.

Assim, Freire (2003), com sua fala de caráter filosófico, enaltece a postura crítica do professor em relação às adversidades do mundo. Fez uma crítica ao fatalismo e ao conformismo com que muitos profissionais da educação são afligidos. Suas palavras têm o objetivo de revitalizar a postura educadora daqueles que não mais acreditam em um propósito. Propósito de educar, de transformar, de conquistar um mundo, que ele mesmo admite ser utópico.

Mas não é a condição de utopia que nos permite relaxar e nos deixa seduzir pelo fatalismo neoliberal de que tudo está destinado a ser como é, e que, portanto, não há nada que possamos fazer. Para Freire, seria ferir a postura ética do

educador deixar de acreditar na educação. Aceitar o fatalismo e viver em um universo conformista, que se contenta com a discriminação, com a desigualdade, é ferir a ética educadora.

Portanto, a prática pedagógica libertadora e o direito à educação, mas que educação? Educação como direito deve ser o que liberta, que emancipa, que retira as amarras do opressor. A educação bancária de nada nos serve, não é um direito, é um delito. Delito contra a criança, aprisiona e fere. Assim, ao falarmos em educação como um direito humano, devemos ser conscientes de que não é qualquer educação que queremos, mas sim, uma educação de qualidade, que ajude a sociedade a se tornar mais justa, igualitária e inclusiva.

Sendo assim, percebe-se a necessidade do auxílio dos profissionais especializados, integrando essas crianças no sistema de ensino, por meio de capacitação, de trocas de experiências entre eles, entre outros. Em que se valorizem a criança de inclusão e as suas potencialidades, sendo estimuladas continuamente na escola, entre os membros da família, no trabalho. Com isso, observa-se a importância da integração da família/escola, em que se favoreça um desenvolvimento integral da criança nas diversas fases da sua vida para o seu sucesso.

Ampliar e modificar a forma de trabalho requer conhecimento e recursos. Uma organização curricular que possa oferecer ao profissional condições para se capacitar e conduzir seu trabalho pode auxiliar no cumprimento do objetivo de uma educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas as lutas da comunidade surda para o alcance de seus direitos, constata-se que, atualmente, ainda há muitos desafios, entre eles as dificuldades referentes à inclusão escolar.

Os surdos, quando chegam ao ambiente escolar, deparam-se com um sistema educacional do ensino regular fragilizado, que muitas vezes não possui estrutura, recursos e nem formação adequada de professores para receber esses alunos e efetivamente incluí-los. Não raro, o aluno e o professor não conseguem sequer estabelecer uma comunicação básica dentro de sala de aula, em virtude de um não ter conhecimento suficiente da língua do outro.

Entre as muitas dificuldades que o aluno surdo enfrenta está a de aprender através da interação com o outro, em razão de a maioria dos alunos de uma escola de ensino regular serem ouvintes.

Outro fator dificultador para a aprendizagem do aluno surdo está na falta do cumprimento de seus direitos, como, por exemplo, a disponibilidade de profissional tradutor e intérprete de Libras em sala de aula, o que é regulamentado pela Lei 12.319/10. Em relação ao cumprimento das leis, destaca-se também o fato de as leis para o surdo serem recentes, como a Lei 14.191/21, a qual torna a educação bilíngue para surdos uma modalidade separada da classe especial, sendo assim, obrigatória em salas de ensino regular, lei que existe há apenas um ano.

Atualmente, o aluno surdo conquistou o direito de estudar em salas de ensino regular, com os demais estudantes, porém nem sempre foi assim. Sua história foi marcada pela fase da exclusão, em que não se pensavam políticas públicas para esses alunos, os quais eram totalmente excluídos da sociedade e vistos como seres incapazes de aprender.

Passou-se, posteriormente, pela fase da segregação, em que os alunos surdos começam a ser considerados. Entretanto, com a criação de classes especiais, eles ficam separados dos alunos ouvintes com a justificativa, da época, de não atrapalhar o desenvolvimento da maioria.

Por fim, vem a fase de inclusão, em que os alunos surdos começam a frequentar as salas de ensino regular, tendo direito aos recursos necessários para sua formação integral, como, por exemplo, o direito de ter um tradutor e intérprete de Libras em sala de aula. Assim sendo, reconhece-se seu direito de ser educado na

metodologia bilíngue, tendo a Libras como a língua primária e a Língua Portuguesa como a língua secundária na forma escrita.

Com a realização do Congresso de Milão, em 1880, decidiu-se que a metodologia do oralismo deveria ser utilizada para educar os surdos. Assim, passou a ser proibida a utilização da língua de sinais. Todavia, essa metodologia foi um fracasso, já que os alunos surdos até conseguiam oralizar algumas palavras, mas não entendiam o seu real significado. Com isso, a Educação bilíngue ganha força, pois acredita que o surdo primeiro precisa ter o domínio da língua de sinais para depois aprender outra língua, assim como o ouvinte precisa primeiro ter domínio da língua falada para depois aprender a escrevê-la.

Este é um estudo inicial e, devido à sua complexidade, não pôde ser esgotado neste trabalho. Pretende-se, portanto, dar continuidade, visando ao aprofundamento do tema, inclusive com pesquisa de campo no âmbito educacional, envolvendo alunos surdos já formados e alunos surdos que estejam cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental a fim de comparar, por exemplo, a educação dos surdos em épocas diferentes.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. 270 p.

BRASIL. **Direito à educação**: orientações gerais e marcos legais. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP. 1998

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm.

CLAUDIO, Débora Pereira. **Fundamentos da educação de surdos**. Curitiba: Editora São Braz, 2019.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 2 n. 3

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade [online]**. 2005, v. 26, n. 91 [Acessado 10 maio 2022], pp. 583-597. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>>.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. São Paulo: J. Zahar, 1982

LEOPOLDO, Luís Paulo. **Novas Tecnologias na Educação**: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias. In: LEOPOLDO, Luís Paulo Mercado (org.) - Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/ Formação docente e novas tecnologias. 2002

LOPES, Evelin Torres. **Um olhar sobre o processo de inclusão de alunos surdos nos anos iniciais**. 2016, 43 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ariquemes, 2016.

LUCKMEIER, Cristina; BRANDENBURG, Laude. **A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva**. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, 2013, p.175 -186.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **História da educação de surdos**. Curitiba: Editora São Braz, 2019.

OLIVEIRA, Q. M. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 174–197, 2017. DOI: 10.5216/rs.v2i2.50544. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/50544>. Acesso em: 11 maio. 2022.

PEREIRA, Larissa Evelin; SOUSA, Wilma Pastor. **Inclusão de crianças surdas dos anos iniciais do ensino fundamental**. Pernambuco: Centro de Educação – UFPE. 2019.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis-SC: Universidade de Santa Catarina (UFSC), 2008.

ROSS, P. R. O Normal e o Patológico na Sociedade Moderna Pós-Moderna. In: Anais do **III CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN ´ INCLUSÃO COMO CUMPRIR ESSE DEVER**, Curitiba: 2000.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 196p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, 2009.

SCHIRMER, Carolina R. (org). **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SIMÕES, Priscila Mara. **Legislação e políticas públicas para surdos**. Curitiba: Editora São Braz, 2018.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios da Linguagem**. Uberlândia, v 10, n 3, jul set. 2016.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade, et al. “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. **Inclusão e educação 2**, por Danielle H. A. Machado e Janaína Cazin, 1o ed, Antonella Carvalho de Oliveira, 2019, p. 72–79. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.22533/at.ed.308191501> ELLIS, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), **Implicit and explicit learning of languages**. Academic Press.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

TRINDADE, Michelle. **Educação para portadores de deficiência auditiva**: um guia especializado. 2001. [acervodigital.ufpr.br, https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49299](https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49299).

VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michel Cole... [etal.]; Trad. José Cipolaa Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.