



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A185	<p>Ações e implicações para a (ex) inclusão [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: Word Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-709-3 DOI 10.22533/at.ed.093191510</p> <p>1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 305.560981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”. Peter Mittler

O exercício de ouvir tanto professores quanto alunos para entender as situações de exclusão e de inclusão em sala de aula foi um marco para a construção de identidades docentes. A busca por olhar para a sala de aula como um espaço social, que abriga diferentes grupos que se entrelaçam e se descontroem na busca pelo direito a conquistar conhecimentos, sejam formais ou sejam informais, é uma caminhada prazerosa, entender o outro é um instrumento de crescimento próprio, é um exercício de incluir.

Há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do “assistente social”-juiz; todos fazem reinar a universidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, ai submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos (FOUCAULT, 2007,p.251).

Foucault (2009. p.50) já dizia que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova”. Entendo que cada época produz determinadas verdades que se estabelecem mediante práticas, discursos, modo de ser e de viver. Com essa atmosfera não é possível dizer qualquer coisa sobre algum assunto: o que é dito está regulado pelo que é possível e permitido ser dito. Assim, dizer o novo é difícil, pois envolve o que pode ser dito em determinado momento.

Pode dizer o novo está inscrito também na possibilidade de pensar, discutir e tensionar o que já foi dito. Mesmo sabendo que há todo um contexto que regula o que se diz, a novidade está em perceber nas recorrências e nas diferenças o que ainda pode ser dito sobre a inclusão escolar.

A preocupação de (Foucault, 2000) não residia na busca de uma verdade preexistente, e sim no modo como determinados discursos passam a ser considerados verdadeiros, ou melhor, como são autorizados, aceitos, validados os diferentes discursos nos espaços sociais e como eles circulam nesses espaços. Assim para Foucault “ a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a ‘verdade’, mas sim ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade com verdadeiros.

Segundo Bourdieu (2002, p.47): A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. Os professores ajudam a construir a situação de invisibilidade do aluno quando deixam de enxergar suas necessidades de uma atenção mais individualizada.

A escola não é mais a mesma, aquele espaço homogeneizado, em que se via e/

ou atendia apenas crianças tidas como normais. Com o crescimento do discurso da inclusão e diversidade, cada vez mais se vê surgir na sociedade uma nova escola, mais aberta, diversa e integral, tornando o espaço escolar mais colorido e rico em aprendizagem. A entrada das crianças com necessidades educativas especiais na escola, verdadeiramente representou um marco social, fruto de uma enorme conquista histórica, como se verá adiante, todavia ainda há muito a fazer para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade. Assim, as reflexões a respeito de como fugir e/ou contribuir para uma prática não segregacionista e preconceituosa, que costumam fazer parte dos espaços educacionais, constitui imperativo no presente, tanto para profissionais ligados a educação como à agentes de pesquisas de cunho teóricas sobre esse setor da educação. Deste modo, o presente trabalho aborda o tema da diversidade e inclusão escolar, assim como as questões ligadas ao currículo e formação de professores para o exercício dessa prática inclusiva e aberta a diversidade.

De um modo geral, cabe aos envolvidos nessa prática inclusiva voltada para atender a diversidade, promover ações de aceitação, respeito, diálogo, cooperação, flexibilização tanto na adaptação curricular quanto na formação docente, ampla e contínua. Além disso, deve-se investir na construção de uma escola com ambientes, ferramentas e recursos educacionais que rompam com a prática homogeneizadora de ensino e aprendizagem, produtoras de exclusões. Concluindo, a expectativa é que o presente trabalho possa contribuir para o debate e discussão do tema inclusão e diversidade na escola. Ressalva-se que os assuntos nele tratado não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui evocados, todavia apresenta-se como um ponto de vista sobre o tema, exigindo mais aprofundamento em outras áreas.

A questão dos direitos humanos envolve valores ou direitos agregados à natureza intrínseca da pessoa humana, e sua conquista está ligada às lutas e movimentos sociais que marcaram a história da humanidade. São direitos inatos e imanentes a sua própria natureza, a sua própria essência; por isso são considerados atemporais, inalienáveis e imprescritíveis

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
TRILHAS, CAMINHOS E DESCAMINHOS: DA DIVERSIDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Carlos Simão Coury Corrêa Andreza de Souza Fernandes Isabel Cristina Correa Cruz Fernando Sabchuk Moreira Vanessa Cristina Scaringi	
DOI 10.22533/at.ed.0931915101	
CAPÍTULO 2	15
A INFLUÊNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS TURMAS DE BERÇÁRIO E MATERNAL	
Isabela Meirelles Martins Vasconcellos Flávia Barbosa da Silva Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.0931915102	
CAPÍTULO 3	26
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESVELANDO AS (IM)POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SURDOS	
Ezer Wellington Gomes Lima Ester Vitória Basílio Anchieta	
DOI 10.22533/at.ed.0931915103	
CAPÍTULO 4	38
PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES PROTETORAS E LINHA DE CUIDADO CONTRA A NEGLIGÊNCIA E MAUS-TRATOS	
Eliamar Godoi Kássio Silva Cunha Pedro Henrique de Macedo Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0931915104	
CAPÍTULO 5	48
NOSSA ÁGUA, NOSSA VIDA: PROJETO DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento Michelle de Castro Lima Marco Antônio Franco do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.0931915105	
CAPÍTULO 6	54
INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS COMUNICATIVOS PARA SURDOS: POLÍTICA EDUCACIONAL & PERCURSO HISTÓRICO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Letícia Jovelina Storto Paulo Rennes Marçal Ribeiro Fernando Sabchuk Moreira Vanessa Cristina Scaringi Andreza De Souza Fernandes Isabel Cristina Correa Cruz	

CAPÍTULO 7 68

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

Antonio Roberto Santos Almeida
Cândida Leci Alves Braga
Célia Amorim Santos Torres
Elieue Guimarães da Silva
Eliton Dias Moreira
Gilda Alves Santos
Hilda Barbosa Santos
Marcia Muniz de Jesus
Maria Sônia Jesus Santos
Railene da Silva Reis
Rosita Clementina Souza dos Santos
Solange Bitencourt Santos

DOI 10.22533/at.ed.0931915107

CAPÍTULO 8 74

PORTUGUÊS PARA MILITARES ESTRANGEIROS: AS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Janiara de Lima Medeiros
Monique Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.0931915108

CAPÍTULO 9 86

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Bruno Viviani dos Santos
Sabrina Araujo de Almeida
Luiz Tadeu Paes de Almeida
Pedro Humberto Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.0931915109

CAPÍTULO 10 98

SALA DE RECURSOS: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Maristela Pedrini

DOI 10.22533/at.ed.09319151010

CAPÍTULO 11 104

STRENGTHENING EMPOWERMENT IN HEALTH-EDUCATION AND SOCIAL ENVIRONMENTS

Adília M. P. Sciarra
Fernando Batigalia
Ulisses A. Croti
Claudia B Cesarino
Rita de Cassia H. M. Ribeiro
Camilla C. Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.09319151011

CAPÍTULO 12 112

A ABORDAGEM DOS NÚMEROS EM PESQUISAS VOLTADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Mara Coelho da Silva

Marcelo Marques de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.09319151012

CAPÍTULO 13 125

O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Glaé Corrêa Machado

DOI 10.22533/at.ed.09319151013

SOBRE A ORGANIZADORA..... 143

ÍNDICE REMISSIVO 144

INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS COMUNICATIVOS PARA SURDOS: POLÍTICA EDUCACIONAL & PERCURSO HISTÓRICO

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Letícia Jovelina Storto
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Fernando Sabchuk Moreira
Vanessa Cristina Scaringi
Andreza De Souza Fernandes
Isabel Cristina Correa Cruz
Valquiria Nicola Bandeira

RESUMO: A educação de surdos orienta-se de acordo com uma política educacional inclusiva. Contudo, a proposta de inclusão de surdos em sistemas regulares de ensino tem sido fortemente discutida pela comunidade surda, a qual luta pelo direito de os estudantes surdos estudarem em escolas ou classes específicas para surdos consoante com uma vertente fundamentada na Libras. Assim, percebem-se pontos de atrito entre esses dois campos (políticas educacionais vigentes e comunidade surda). Considerando tal contexto, este ensaio faz uma discussão teórico-bibliográfica do assunto, a fim de verificar o que as pesquisas científicas e documentos nacionais dizem a respeito do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino inclusivo. Educação de surdos. Escola. História. Políticas

Públicas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, a educação de surdos é norteadada por uma política educacional inclusiva, buscando-se a inclusão de estudantes surdos em turmas regulares. Para isso, defende-se uma perspectiva bilíngue de ensino¹, fundamentada no ensino mediado pela Língua Brasileira de Sinais, a Libras², e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, cuja inclusão discente seria a alicerce fundamental disso. Tal inclusão é defendida em documentos nacionais de educação, assim como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018), a qual afirma que

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à **inclusão de alunos da educação especial**³ (BRASIL, 2018, p.327 –

1 No próximo tópico, discutir-se-á mais profundamente sobre bilinguismo.

2 A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é originária da Língua Francesa de Sinais (LFS).

3 Apesar de a comunidade surda não concordar com a terminologia “deficiente” e/ou “deficiente auditivo”, os documentos nacionais de educação insistem em inserir o estudante surdo nessa categoria, como se pode verificar na terminologia “deficiência,

grifos nossos).

Segundo Ramos (2017), a maior visibilidade do sujeito surdo e de suas especificidades linguísticas e educacionais é iniciada, no Brasil, a partir da década de 1990, no interior do movimento social surdo, por meio do qual ocorre a expansão de ações em defesa dos direitos linguísticos e culturais da pessoa surda, os quais estimulam a formulação da *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002* (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como direito à comunicação e expressão da pessoa surda, e o *Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005* (BRASIL, 2005), que regulamenta a citada lei e estabelece a organização de escolas e classes de educação bilíngue para surdos.

Conjuntamente, prosperam iniciativas oficiais de intensa manifestação de ação a organismos internacionais para universalização do direito e do acesso à educação de qualidade em sistemas regulares de ensino. O Governo brasileiro constituiu, por conseguinte, ações e programas com o objetivo de sancionar uma política educacional inclusiva no país, tal como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que reconhece os direitos também assegurados na legislação e orienta a política educacional brasileira consoante uma perspectiva inclusiva.

Entretanto, há certa ausência de clareza no entendimento do que seria essa educação inclusiva, levando a uma polaridade conceitual, cuja consequência era: “de um lado, a surdez é narrada como uma diferença, e a educação de surdos é reconhecida como um campo específico do conhecimento [...]. De outro, a educação de surdos é vista como parte da Educação Especial, e a surdez localizada e produzida no discurso da deficiência [...]” (RAMOS, 2017, p.51). Tal aspecto, iniciado no século XX, permanece ainda hoje como um impasse para a efetiva inclusão do estudante surdo no ensino regular. Tanto que pesquisas (RAMOS; HAYASHI, 2018; RAMOS, 2017) apontam que muitos surdos preferem permanecer em escolas específicas para a educação de surdos a enfrentar os desafios e entraves do sistema regular de ensino. Mediante as línguas de sinais “criança surda poderá organizar-se como ser da linguagem e desenvolver-se cognitivamente, emocional e socialmente” (RAMOS, 2017, p.62).

Apesar disso, em contexto familiar/doméstico e escolar/acadêmico, ainda se percebe a prevalência das línguas orais, tal como o português, as quais são inacessíveis aos sujeitos surdos, o que dificulta sua interação sociodiscursiva com seus familiares, pessoas próximas à família e a comunidade escolar/acadêmica. Além disso, situações de avaliação e processos seletivos ainda não se mostram adequados ao atendimento de pessoas surdas, de modo que o surdo segue tendo seu conhecimento linguístico da língua portuguesa avaliado em par de igualdade com pessoas ouvintes, cuja língua natural/ materna é o português, especialmente na modalidade falado.

Retomando Lodi (2013), ao analisar documentos nacionais de educação relativo transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, s/p).

à educação da pessoa surda, afirma que às instituições de ensino são recomendadas classes bilíngues (Libras-lingua portuguesa), isso especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, ainda de acordo com a autora, isso é inconsistente com o que se tem realizado efetivamente no Brasil e com aquilo que, muitas vezes, é defendido pela comunidade surda: escolas especiais para esses alunos, nas quais eles aprendam Libras e interajam com seus pares, ou seja, outras crianças surdas (MEIRELLES; SPINILLO, 2004).

No que tange à relação discursiva entre o *Decreto n. 5.626 de 2005* (BRASIL, 2005) e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), tais documentos “fundamentam-se em princípios político-ideológicos distintos, inviabilizando a interlocução entre as suas orientações e, por consequência, o planejamento e a implantação de uma educação verdadeiramente bilíngue para surdos” (RAMOS; HAYASHI, 2018, p.248).

A obscuridade e a polaridade entre I) o discurso oficial para o ensino de pessoas surdas, para sua inclusão escolar e social, II) o discurso da comunidade surda e III) as ações efetivadas para essa inclusão também são indicadas por Ramos (2017), Lodi (2013) e Moura (2011), “relacionando” essas três esferas de maneira paradoxal, incoerente e incongruente. A respeito disso, Moura (2011, p.166) salienta que, “mais do que um paradoxo, o que se coloca é um estado esquizofrênico”. Nesse contexto, infelizmente, a educação de surdos mostra-se permeada por conflitos e embates entre distintos grupos sociais, os quais representam diferentes perspectivas e interesses, cuja maior prejuízo fica, sem dúvida, para o aluno surdo, maior interessado nesse debate (RAMOS; HAYASHI, 2018).

A respeito da língua portuguesa escrita na educação de surdos, Lodi (2013, p.54) argumenta que isso se deve à organização pedagógica, já que “as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução”. Com isso,

O desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos (LODI, 2013, p.54-55).

Os autores que trabalho com o ensino/aprendizagem na educação infantil enfatizam a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda, defendendo que ela tenha acesso à Libras desde tenra idade (RAMOS, 2017; LODI, 2013, 2008; MEIRELLES; SPINILLO, 2004). Assim, é necessário que a língua de sinais seja empregada no processo educacional da criança surda desde a educação infantil. Isso porque é na e pela linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e participa de uma comunidade (RAMOS, 2017). Assim, o conhecimento da Libras por crianças surdas é imprescindível. Tanto que pesquisas mostram que a aprendizagem de sua língua natural (Libras) ainda durante a infância interfere de sobremaneira no modo como a pessoa se reconhece, reconhece o mundo e aprende a língua

portuguesa em sua modalidade escrita (MEIRELLES; SPINILLO, 2004).

Apesar disso, a maioria das crianças surdas tem pais ouvintes, os quais, muitas vezes, por não conhecerem as especificidades da surdez e da língua de sinais, preferem o primeiro ambiente sociocultural oral-auditivo à língua natural da criança (a Libras). O ambiente familiar torna-se, por conseguinte, inacessível à criança surda. A consequência disso é muitas crianças surdas, na escola, não possuem uma linguagem integrada que lhes permita entender e ser compreendido. A escola precisa assumir esse papel. No entanto, não se trata de ensinar a língua de sinais porque a aquisição da linguagem não é artificial; deve estar presente nos mais diversos contextos, circular entre diferentes interlocutores, de forma natural e em situações significativas, oferecendo uma contribuição linguística rica e diversificada.

Ainda sobre a hegemonia da língua portuguesa no ensino de pessoas surdas, deve-se compreender que isso decorre do fato de a Libras ensinada em cursos superiores de licenciatura não é suficiente para que o professor se torne proficiente na língua. Por isso, no processo de ensino/aprendizagem de sujeito surdos, os Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS) são imprescindíveis para mediar o processo de ensino e de interação dos alunos surdos com o restante da comunidade escolar. Isso também é consequência da falta de políticas públicas para a aprendizagem da Libras por ouvintes já no ensino fundamental, de modo a os surdos terem em sala de aula colegas que conheçam sua língua natural/materna, a Libras, possibilitando maiores trocas sociais. O que se tem feito, efetivamente, no país, é reduzir a “educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam” (LODI, 2013, p.49). Com isso, delega-se a educação de discentes surdos a espaços de atendimento especializados. “Nessa perspectiva, a inclusão escolar, da forma como está, não propicia aos alunos surdos as condições necessárias para a sua escolarização e o seu desenvolvimento, limitando-se ao convívio social” (RAMOS; HAYASHI, 2018, p.250).

O fato de se estar em um contexto de maioria de pessoas ouvintes cuja língua natural/maternal é oral-auditiva leva à ocupação de um espaço privilegiado dessa língua em quase todos os contextos sócio-interacionais de que o surdo participa. Exemplo disso é a ausência de falantes de Libras em viagens áreas, no comércio, em serviços públicos etc. Cumpre comentar que, em muitos desses espaços, a língua inglesa tem também lugar de privilégio, embora não seja a língua natural dos brasileiros nem seja língua oficial no país. Tal prevalência do inglês sobre a Libras deve-se ao processo de internacionalização pelo qual o Brasil tem passado. Enfim, o tema ainda precisa ser melhor debatido e esclarecido, o que começa por se entender, ainda que brevemente, a trajetória da comunicação dos surdos, assunto do tópico que segue.

Percurso histórico dos processos comunicativos para surdos

O surdo tem limitações na audição que é um dos sentidos mais necessários

para a aquisição de comunicação oral, pois é o sentido mais utilizado pela maioria das pessoas para consolidar o processo de comunicação humana. Na ausência da audição plena houve, no decorrer do tempo, o desenvolvimento de uma linguagem entre os surdos: a Língua de Sinais. O objetivo desta seção é descrever o percurso histórico da comunicação do surdo abordando o desenvolvimento da Língua de Sinais, as tentativas diferenciadas para desenvolver comunicação oral e a imposição de métodos utilizados na educação.

Breve histórico da língua dos surdos

É bastante comum ouvir falar sobre as conquistas da comunidade surda e do reconhecimento da Língua de Sinais como sua língua oficial, no entanto as lutas travadas pelos surdos para atingir esse contexto foram árduas, pois não tinham o direito de expressar opiniões e sentimentos com relação ao método de comunicação utilizado com eles. Os ouvintes são dominantes na sociedade. Dessa forma, a imposição ao oralismo como forma de comunicação com os surdos, além da crença de que os surdos poderiam se adaptar com facilidade e naturalidade à condição de ser surdo, indica compreender a surdez como uma condição orgânica com a possibilidade de ser curada e reabilitada no âmbito da “pedagogia corretiva, instalada nos princípios do século XX” (SKLIAR, 2013, p.7).

Assim, a imposição da fala, visando a cura para que o surdo seja capaz de ouvir e falar, tem persistido no decorrer do tempo. Na antiguidade, os surdos eram vistos como pessoas castigadas pelos deuses e, conseqüentemente, eram abandonados ou sacrificados. Até o século XV, os surdos eram vistos como pessoas primitivas, não educáveis e não tinham direito algum. Castilho (1998), entre vários outros linguistas, enfatiza que a concepção de linguagem que se tinha na Antiguidade era a representação do pensamento e, nesse sentido, só era possível pensar bem quem falasse bem. Essa concepção foi desmistificada por estudiosos no decorrer do tempo com teorias indicando que o processo de comunicação efetivamente consolidado na interação humana, seja qual for, é que parece ser o responsável pelo desenvolvimento do pensamento. Depois do século XV, quando se pensava que se o surdo não falasse não teria direito à herança e nem seria reconhecido como cidadão, as famílias ricas davam bons valores para que um educador, geralmente um médico ou religioso, ensinasse seus familiares surdos a falar.

As primeiras escolas para surdos foram criadas nos séculos XVI e XVII por educadores religiosos e leigos. Língua e linguagem, em contexto oralista, são compreendidas como instrumento da comunicação humana. A fala é, assim, considerada um ato monológico e individual, que não depende dos interlocutores e das circunstâncias em que ocorre. A eficiência da comunicação depende da capacidade de a pessoa organizar seus pensamentos⁴ (CASTILHO, 1998). Oralizar significa expressar

4 Há três grandes modelos de compreensão da linguagem verbal: língua como atividade mental (expressão de pensamento); língua como estrutura (instrumento de comunicação); língua como atividade social (meio/forma/

pensamentos por meio da fala; oralizar é pensar; logo, que, não oraliza, não pensa.

Na *Conferência Internacional de Educadores de Surdos*, ocorrida em Milão no ano de 1880, foi declarado que a educação oralista era superior à língua gestual e proibiu-se o uso das línguas gestuais nas escolas e ficou decidido que os surdos deveriam aprender a falar/oralizar (FRANCO, 2015). Entre as áreas do conhecimento relacionadas à surdez, sempre houve disputa para apontar a melhor solução para a comunicação dos surdos, o que tem duas bases: o **oralismo**, que se busca a “normalidade”⁵ para o surdo, por meio do emprego da oralização; e o **bilinguismo**, que defende a língua de sinais como sendo a língua natural dos surdos e a ideia de que há uma cultura surda específica. A partir dessas bases, têm sido estruturados métodos para desenvolver a comunicação de surdos, mantendo-se o objetivo básico de inseri-los à sociedade.

Historicização dos métodos para desenvolver a comunicação de/entre surdos

As lutas e conquistas da comunidade surda para o reconhecimento da Língua de Sinais passou por entraves e imposições com relação a qual método de comunicação pessoas com surdez deveriam utilizar. Os métodos que têm sido praticados serão descritos neste item para a compreensão do percurso realizado pela comunidade surda em busca da credibilidade da Língua de Sinais.

Método oralista

Em 1878, ocorreu em Paris o *I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos*, nele foram defendidas duas frentes a respeito da comunicação dos surdos: a valorização de que a fala era melhor que utilizar gestos e a ideia de que os gestos também eram importantes para as crianças se comunicarem (FRANCO, 2015). Iniciou-se, também, a propagação da importância do papel da família na educação e integração social do surdo. Segundo Franco (2015, p.37), “o evento também acarretou alguns ganhos civis para os surdos, como o direito de assinar documentos”. Em 1880, em Milão, com o *II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos*, houve muitas mudanças com relação à abordagem da educação de pessoas com surdez.

A preparação desse congresso aconteceu a partir de uma maioria ouvinte e de surdos oralizados com o intuito de dar forças no que dizia respeito à educação dos surdos. Assim, nele, ficou decidido que a linguagem oral era, de acordo com a concepção de seus participantes, superior às línguas de sinais e que, dessa forma, os surdos deveriam aprender a falar. Ficou proibido o uso de quaisquer gestos ou língua de sinais na comunicação com surdos, o que se convencionou chamar de “oralismo”. Segundo Goldfeld (1997), o oralismo, ou filosofia oralista, visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a linguagem oral,

evento de interação) (CASTILHO, 1998).

5 Santana e Bergamo (2005) discorrem sobre “normalidade” e ‘anormalidade” relativo à existência, à legitimação e ao uso de uma língua.

no caso do Brasil, o português. A ideia de linguagem para a maioria dos profissionais dessa filosofia, restringe-se a linguagem oral e para eles, essa deve ser a única forma de comunicação para os surdos. “Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar” (GOLDFELD, 1997, p.35).

O oralismo é um método que percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela fala e essa se desenvolve por meio da estimulação auditiva. Essa estimulação possibilita a fala e assim faz com que a criança surda integre-se na comunidade ouvinte. Assim, é possível dizer que o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação auditiva na criança surda em direção à normalidade, à fala. O processo de reabilitação auditiva consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possui e possibilitá-los a discriminar os sons que ouvem. Por meio da audição e com o uso de algumas metodologias como, por exemplo, as vibrações corporais e a leitura orofacial a criança surda deve chegar ao entendimento da fala do próximo e, por último, começar a oralizar (GOLDFELD, 1997).

É importante salientar que o trabalho de compreensão e oralização é direcionado para possibilitar que a criança surda domine, de forma gradativa, as regras gramaticas e, assim, atinja a um nível satisfatório de domínio da sua língua materna. O método oralista, segundo Franco (2015, p. 37), “busca reeducar auditivamente a criança surda pela amplificação dos sons junto às técnicas específicas de oralidades, aplicadas através de um fonoaudiólogo”. Para Skliar (2013, p.17), o oralismo não deveria ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que as pessoas com surdez falem ou sejam como os ouvintes, é preciso pensar que convivem dentro dessas ideias os pressupostos “filosóficos, o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos, a importância da confissão oral; e os políticos, a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX”. Skliar (2013) ressalta que a questão do ouvintismo e do oralismo, como ideologia dominante, excede em grande escala o espaço escolar, pois seria uma ingenuidade pensar que a origem do oralismo decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, *O Congresso de Milão*, de 1880, no qual os diretores das escolas para surdos mais renomados da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à oralidade, à palavra falada, não foi a primeira oportunidade em que decidiram políticas públicas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro.

Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constitui não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (SKLIAR, 2013). Em 1971, em Paris, aconteceu o *Congresso Mundial dos Surdos*, no qual o método oralista foi debatido em contraposto à retomada do valor das línguas de sinais. Segundo Franco (2015, p.36), “mesmo com esforço do método oralista, as habilidades de leitura e escrita tendiam a se limitarem”. Assim, a dificuldade na articulação das palavras gera obstáculos para pronunciá-las e que, de certa forma,

há uma limitação e não um desenvolvimento pleno do surdo com a utilização do método oralista. Nesse contexto, algumas discussões começaram a apontar para a possibilidade de miscigenação entre a Língua de Sinais e o método oralista para uma educação bilíngue, no entanto o modelo oralista tinha como princípio a não miscigenação, ou seja, não se podia misturar a língua de sinais com a língua oficial do grupo ouvinte. Dessa forma, o modelo de educação bilíngue se contrapõe ao modelo oralista (LACERDA, 1998).

Abordagem crítica ao método oralista

O oralismo tem por objetivo integrar o surdo à comunidade geral por meio da fala, ensinando-lhe a linguagem oral do seu país. No entanto, o ensino, ação de ensinar algo para alguém, como já é possível prever, não é algo natural. Para Goldfeld (1997), as crianças ouvintes adquirem espontaneamente a língua oral utilizando-a em diálogos contextualizados e em suas relações sociais e se estruturam cognitivamente, dessa forma, por meio da língua de sua sociedade. Todavia, a criança surda não tem possibilidade de adquirir a língua oral apenas por meio do diálogo, sendo necessária uma terapia fonoaudiológica constante, para que aconteça a estimulação sistematizada da língua oral. Por mais que se tente contextualizar o ensino da língua oral para crianças surdas, essa sempre será artificial, pois a criança surda não tem o principal sensor necessário à aquisição deste tipo de língua. Por isso, quando se diz que a criança surda deve aprender a língua oral de forma natural e contextualizada, deve-se compreender que este aprendizado será sempre artificial, sistemático, podendo, no entanto, procurar ser o mais natural e contextualizado possível, tanto na terapia, criando situações que provoquem a necessidade de um diálogo, quanto em casa, com a família dialogando o máximo possível com a criança utilizando os recursos do contexto que possa ajudá-la a compreender o que é dito (GOLDFELD, 1997). Goldfeld (1997) ressalta que o oralismo não garante o pleno desenvolvimento da criança surda nem a sua integração à comunidade ouvinte, uma vez que apenas o domínio dessa língua em hipótese alguma possibilita a equiparação entre pessoas surdas e pessoas ouvintes. A maior falha da filosofia oralista é considerar a utilização da língua de forma simplista, pois a língua, para o oralismo, é um conjunto de regras abstratas que têm como única função a comunicação.

A característica essencial de uma língua é o sistema conceitual hierárquico. Esse sistema se constitui aos poucos com a ocorrência de vários fatores que determinam a sua construção como, por exemplo, a realidade socioeconômica e cultural do indivíduo. Goldfeld (1997, p.87) afirma que “a única maneira da criança construir um sistema conceitual hierárquico é participando interativamente de uma sociedade, compartilhando seus conceitos, não apenas através da língua oral, que é a proposta do oralismo”. No dia a dia, a criança vivencia experiências interagindo com sua família e amigos em trocas socioafetivas importantes para seu desenvolvimento. É a partir

dessas trocas de experiência e afetividade que a criança se constitui como sujeito.

A grande diferença entre as crianças surdas e ouvintes é que as surdas não dominam uma língua que possa ser compartilhada com seus pais e, se os pais seguirem à risca os pressupostos do oralismo, eles não procurarão formas alternativas de comunicação com seus filhos surdos, restringindo-se à língua a que esses não têm acesso por meio do diálogo contextualizado (GOLDFELD, 1997). Assim, refletindo sobre os dados encontrados na literatura sobre o oralismo, entende-se que durante toda a infância os surdos, estimulados a usar a oralidade, na maioria das vezes, não possuem uma boa compreensão daquilo que lhes é dito. Em suma, o método oralista tem uma visão do surdo como alguém deficiente que necessita a qualquer custo aprender uma língua oral que possibilite sua cura para que aconteça sua aceitação na sociedade em geral. O método oralista apoia-se na linguagem oral que possui um conjunto de regras abstratas, não auxiliando o desenvolvimento pleno do indivíduo surdo. Enaltecer e priorizar a linguagem oral é pensar que a Língua de Sinais é inferior anulando sua relevância, aparentemente negando a surdez, pressupondo-se que o surdo será capaz de ouvir e falar. A aprendizagem da fala pode ocorrer quando a pessoa com surdez faz uso de amplificação sonora individual usando uma prótese auditiva, por exemplo, proporcionando assim a amplificação dos sons quando há resíduos auditivos e sob treinamento específico, e, de forma alguma, é possível ignorar a Língua de Sinais como um processo comunicativo relevante a ser aprendido como primeira língua do surdo.

A educação escolar dos surdos parece ter sido prejudicada com a opção exclusiva pelo oralismo e devido à importância que as interações sócias afetivas assumem para que o desenvolvimento humano ocorra, para tanto é necessária a utilização de uma língua partilhada por pares, o que não é garantido para a criança surda. A imposição da linguagem oral é o reflexo da sociedade que não respeita as pessoas com surdez em suas peculiaridades de forma a respeitar sua condição e fazer valer seu direito de escolha do tipo de comunicação a ser utilizada, ou seja, a imposição da linguagem oral é negar o direito à inclusão do surdo na sociedade.

Comunicação total

A Comunicação Total é uma filosofia que tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes (GOLDFELD, 1997). É importante ressaltar que a Comunicação Total se preocupa com o aprendizado de uma língua pela criança surda, mas enfatiza também que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não podem ser deixados de lado em favor do aprendizado da língua.

Nesse sentido, a utilização de recursos espaço-visuais é reconhecida como facilitadora da comunicação. Os profissionais que seguem a Comunicação Total percebem os surdos de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como

um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa (GOLDFELD, 1997). A filosofia da Comunicação Total defende o direito de a criança surda ser exposta a todas as pistas e fazer uso das que melhor se adequem às suas habilidades comunicativas e as do interlocutor (GOLDFELD, 1997). Na Comunicação Total a criança surda percebe a linguagem por meio da leitura orofacial, amplificação sonora, sinais e soletração manual. A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas, pois, em um ambiente de comunicação total, sempre existe a segurança do que se está dizendo (GOLDFELD, 1997).

Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de comunicação total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem maior êxito na escola. Não há estudos conclusivos que comprovem que uma criança surda não pode (deve) desenvolver suas habilidades orais. Contudo, segundo Goldfeld (1997), somente o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda, posicionamento que pode ser reforçado pelo fato de que muitas crianças surdas utilizam soletração manual como representação manual da ortografia da língua portuguesa (QUADROS; KARNOPP, 2004). Além do mais, crianças que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram aprender línguas orais de forma satisfatória, porém no desenvolvimento cognitivo, social e emocional não foram bem-sucedidas (CICCONI, 1990). Logo, para o melhor desenvolvimento da criança surda, ela deve ser exposta à sua língua natural desde cedo.

É importante ressaltar que o aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total. Essa filosofia valoriza bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que o papel de compartilhar valores e significados cabe à família, formando, em conjunto com a criança, por meio da comunicação, sua subjetividade.

Abordagem Crítica à Comunicação Total

A filosofia da Comunicação Total apresenta aspectos positivos e negativos. De certa forma, ela ampliou a visão de surdo e da surdez, tirando o foco da questão de que o surdo deve aprender a oralizar. No entanto, a Comunicação Total não valorizou de forma suficiente as línguas de sinais nem a cultura surda, possibilitando que surgissem códigos diferentes daqueles utilizados nessas línguas. Tais códigos não podem ser utilizados em substituição à língua de sinais, em razão de se assemelharem a gestos isolados e não seguirem a estrutura dos sinais.

Acerca do aprendizado linguístico na infância, para Goldfeld (1997), o contexto comunicativo é primordial para o desenvolvimento infantil. Quando um adulto dialoga com uma criança, chama sua atenção para fatos e objetos que são significativos naquele momento. É por meio da fala de uma pessoa adulta que a criança aprende a

se comportar de acordo com a necessidade da situação, além de focar sua atenção para fatos significativos. É importante para a criança estar envolvida em um contexto comunicativo, essa vivência interacional é diferente da aprendizagem formal de uma língua em ambiente escolar. À vista das considerações de Goldfeld (1997), a interação e a comunicação propostas pela Comunicação Total não pressupõem a utilização de uma língua em comum entre os interlocutores, trata-se de uma comunicação utilizando recursos facilitadores para a compreensão, o que não parece ser a melhor opção para contribuir com o desenvolvimento da criança surda.

Bilinguismo

A partir da década de 1980, surge uma nova visão relativa à comunicação do sujeito surdo: o bilinguismo, o qual está fundamentado em uma metodologia adotada mediante as reivindicações dos próprios surdos pela possibilidade de acesso a duas línguas dentro de um mesmo contexto: a língua de sinais e a língua oral do país (GOLDFELD, 1997).

A proposta do bilinguismo é a de que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como primeira língua a Língua de Sinais, pois é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país. Um forte conceito que essa proposta traz é o de que os surdos formam uma comunidade surda, com a cultura e a língua própria deles. As crianças surdas podem adquirir a Língua de Sinais, desde que participem das interações cotidianas da comunidade surda como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. O termo “natural” não se refere a uma espontaneidade biológica e língua natural, nesse contexto, deve ser entendida como uma língua que foi criada e utilizada por uma comunidade específica de usuários, que será transmitida de geração para geração e transformada estruturalmente com o passar do tempo (SKILIAR, 2103). No entanto, ter como objetivo impor a aprendizagem da modalidade oral da língua oficial do seu país não é o objetivo do Bilinguismo que, tampouco, visa desvalorizar a surdez ou repudiar o uso da modalidade oral. “Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez” (GOLDFELD, 1997, p.39).

Há duas formas distintas de definir a filosofia bilíngue. A primeira defende que a criança surda deve adquirir a Língua de Sinais e a modalidade oral de seu país e ser alfabetizada na língua oficial do seu país e a outra acredita ser necessário para o surdo aprender a Língua de Sinais e apenas a modalidade escrita da língua oficial do seu país. (GOLDFELD, 1997). Vale destacar que a proposta do Bilinguismo diz que a criança surda deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais e considera importante que, quanto mais cedo a criança surda estiver inserida em uma comunidade surda, melhor será o desenvolvimento com relação à aquisição da Língua de Sinais. Nesse sentido, Lacerda (1998, p.73) endossa que os surdos devem interagir com

interlocutores usuários da Língua de Sinais “o mais precocemente possível identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagens”, mas ressalta que a língua da comunidade ouvinte, na qual o surdo está 44 inserido, seja ela oral ou escrita deve ser ensinada tendo como referência os conhecimentos adquiridos por meio da Libras. A utilização da Língua de Sinais, como primeira língua do surdo, é a garantia do respeito à sua língua. Quando falamos em língua, não podemos esquecer que a língua não é apenas um conjunto de regras, pois a língua carrega em si a cultura das pessoas que a usam. O surdo, ao entrar em contato com a comunidade surda e passar a interagir de forma socioafetiva com seus pares por meio da Língua de Sinais, poderá perceber o mundo de forma mais autônoma.

Não basta apenas colocar o surdo em contato com a Língua de Sinais e com a Língua Portuguesa, seja na modalidade escrita ou oral, para que o bilinguismo ocorra. É preciso que as relações sociais aconteçam por meio dessas línguas para dar voz e autonomia ao surdo.

Abordagem crítica ao bilinguismo

O bilinguismo tem como ponto positivo a divulgação e o estímulo ao uso da Língua de Sinais, pois essa língua pode ser adquirida espontaneamente por sujeitos surdos e aprendida por ouvintes. No entanto, não se pode minimizar a Língua de Sinais, pois traz consigo a cultura da comunidade de surdos e facilita o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda (GOLDFELD, 1997).

Considerações finais

A Libras pode ser considerada a grande saída para evitar atrasos cognitivos, escolares e na linguagem das crianças surdas. Se a criança estiver participando de uma comunidade e interagindo com seus membros por meio de uma língua, utilizará a língua tanto para comunicação como para seu desenvolvimento cognitivo e passará a compreender o mundo, a perceber os outros e a si mesmo por meio de conceito e valores expressos pela língua (GOLDFELD, 1997). Embora haja diferenças culturais entre pais ouvintes e filhos surdos, segundo Goldfeld (1997), a solução mais apropriada para a educação de crianças surdas parece ser mesmo o bilinguismo. No entanto, para assegurar o desenvolvimento linguístico e cognitivo, é importante e necessário que crianças surdas também convivam com a comunidade surda por meio de diálogo contextualizado pelas línguas de sinais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/

decreto/d5626.htm>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-10436-02>>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555 de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948 de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

CASTILHO, Ataliba. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CICCONE, Marta. *Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1990.

FRANCO, Lidiane Helena Reinaldo. *Língua Brasileira de Sinais: uma ponte de amor entre pais ouvintes e filhos surdos*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. Ed. Plexus, São Paulo, 1997. 171p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.46, set. 1998.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2008, p.165-184.

MEIRELLES, Viviany; SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. *Estud. Psicol. (Natal)*, Natal, v.9, n.1, p.131-144, abr. 2004 .

MOURA, Maria Cecília de. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer; Edua, 2011, p.155-168.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre : Artmed, 2004.

RAMOS, Denise Marina. *Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)*. Tese (Doutorado em em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

RAMOS, Denise Marina; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. O lugar da educação de surdos nas dissertações e teses. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v.24, n.2, p.247-260, abr. 2018.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v.26, n.91, p.565-582, maio/ago. 2005.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações protetoras 38

Água 21, 22, 23, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Aquisição da língua portuguesa 74

C

Contribuições culturais 74

D

Deficiência visual 112, 113, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 128

Diversidade à educação inclusiva 1

E

Educação e contexto social 104

Educação especial 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 66, 67, 103, 117, 126, 127, 129, 130, 136, 141, 142

Empoderamento 104, 110

Ensino de surdos 26, 30

Ensino fundamental 6, 12, 43, 48, 49, 53, 56, 57, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96

Espaço de aprendizagem 98

F

Formação de professores 10, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 138, 139, 141

I

Inclusão escolar 8, 14, 15, 16, 27, 35, 37, 54, 56, 57, 98, 125

J

Jogos lúdicos 68, 70

L

Linha de cuidado 38, 42, 43, 45, 46, 47

M

Maus-tratos 38, 43

Militares estrangeiros 74, 75, 76, 83, 84

N

Negligência 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

P

Paralisia cerebral 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47

Percurso histórico 54, 57, 58, 112

Política educacional 10, 54, 55

Português 20, 36, 51, 55, 56, 60, 66, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84

Processo de ensino aprendizagem 101, 135

Processos comunicativos 54, 57, 62

Projeto de intervenção 48, 49

Psicopedagógica 125

S

Sala de recursos 11, 19, 20, 98, 100, 101, 102

Saúde 3, 4, 5, 12, 14, 28, 30, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 54, 88, 93, 100, 104, 133, 134

Segunda língua 30, 32, 33, 64, 66, 74, 76, 78, 80, 82

Surdos 3, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67

V

Vida 1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 17, 19, 28, 35, 37, 43, 44, 48, 51, 52, 64, 75, 83, 84, 88, 94, 98, 101, 103, 121, 128, 130, 132, 133, 134

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-709-3



9 788572 477093