

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2010

Trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação Libras e Educação de Surdos

Maria Angela de Oliveira Oliveira

Professora na Veris Faculdades Uirapuru Superior (Brasil)

maria.oliveira@veris.edu.br

Ricardo Franco De Lima

Neuropsicólogo. Mestrando em Ciências Médicas/Unicamp (Brasil)

olangela@terra.com.br

RESUMO

Por muito tempo a escola ignorou os alunos surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes. Os mesmos materiais eram usados, com as mesmas exigências, desconsiderando-se que os alunos surdos apresentam diferenças lingüísticas que devem ser valorizadas em seu processo educacional. A inclusão de pessoas com surdez na escola regular requer dos docentes novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem. O professor tem a tarefa de ensinar e assim ajudar o aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos. Os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, mas deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Os alunos surdos precisam de ambientes educacionais estimuladores, que explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais, inclusão, educação, surdez, professores.

INTRODUÇÃO

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros desafios para participar da educação escolar decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais nas escolas. Muitos alunos podem ser prejudicados pela falta de estímulo adequado ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e cultural e ter muitas perdas em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Vários estudos realizados por diversos pesquisadores na última década do século XX e início do século XXI, oferecem contribuições à educação de alunos com surdez na escola regular incentivando a valorização das diferenças no convívio social e o reconhecimento do potencial de cada aluno. No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência das representações da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas sem considerar a diversidade lingüística.

Diante dessas questões que geram polêmica, é importante buscar nos confrontos promovidos na relação entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade.

A inclusão de pessoas com surdez na escola regular requer dos docentes, novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem. Os professores precisam conhecer e usar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Os alunos surdos precisam de ambientes educacionais estimuladores e que explorem suas capacidades em todos os sentidos.

A proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivado faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento e que o educador precisa se aprofundar em seus estudos.

Diante dessas considerações iniciais, o objetivo do presente trabalho foi descrever a surdez, a história da educação de surdos, a escola inclusiva e a importância da LIBRAS na formação dos professores.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

O deficiente auditivo apresenta uma série de dificuldades no seu dia-a-dia, sendo que o tipo de grau da perda auditiva e a idade na qual ela ocorre têm diferentes consequências para o indivíduo.

A surdez pode causar problemas emocionais e psicológicos, alterações no aprendizado, alterações de fala, problemas profissionais no trabalho, insatisfação e solidão e é a principal causa de distúrbio de comunicação no homem¹.

A audição normal corresponde à habilidade para detecção de sons até 20 dB N.A (decibéis, nível de audição).

A Deficiência Auditiva é considerada como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com os padrões estabelecidos pela American National Standards Institute (ANSI)².

Tendo em vista o local de sua lesão, as perdas auditivas são classificadas como³:

- a) Perdas auditivas condutivas ou de transmissão - quando ocorre qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna. A grande maioria das deficiências auditivas condutivas pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico. Esta deficiência pode ter várias causas, entre elas pode-se citar: corpos estranhos no conduto auditivo externo, tampões de cera, otite externa e média, mal formação congênita do conduto auditivo, inflamação da membrana timpânica, perfuração do tímpano, obstrução da tuba auditiva, etc;
- b) Perdas auditivas neurossensoriais - quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da orelha interna ou do nervo auditivo. Este tipo de deficiência auditiva é irreversível. A deficiência auditiva sensorio-neural pode ser de origem hereditária como problemas da mãe no pré-natal tais como a rubéola, sífilis, herpes, toxoplasmose, alcoolismo, toxemia, diabetes etc. Também podem ser causadas por traumas físicos, prematuridade, baixo peso ao nascimento, trauma de parto, meningite, encefalite, caxumba, sarampo etc;
- c) Perda auditiva mista - quando há uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo. O audiograma mostra geralmente limiares de condução óssea abaixo dos níveis normais, embora com comprometimento menos intenso do que nos limiares de condução aérea;
- d) Distúrbios centrais - A surdez central não é, necessariamente, acompanhada de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral (Sistema Nervoso Central).

Os níveis utilizados para caracterizar os graus de severidade da deficiência auditiva podem ser observado no Quadro 1.

QUADRO 1. Graus de severidade da Deficiência Auditiva

Audição Normal	Limiares entre 0 a 24 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Leve	Limiares entre 25 a 40 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Moderada	Limiares entre 41 e 70 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Severa	Limiares entre 71 e 90 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Profunda	Limiares acima de 90 dB

A precocidade do diagnóstico é essencial para que o tratamento seja instituído o mais cedo possível com vistas a um resultado final melhor.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Durante a antiguidade e por quase toda a Idade Média, pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem “imbecis”. Foi no início do século XVI que se começou a admitir que os surdos pudessem aprender através de determinados procedimentos pedagógicos.

O médico e matemático Gerolamo Cardano (1501-1576) inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever, influenciando o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520-1584) a desenvolver um método de educação para pessoa com deficiência auditiva, por meio de sinais⁷. Esse método contrariou o pensamento da sociedade da época que não acreditava que pessoas surdas pudessem ser educadas.

Em 1620, na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1633) escreveu sobre as causas das deficiências auditivas e dos problemas da comunicação, condenando os métodos brutais e de gritos para ensinar alunos surdos e demonstrou pela primeira vez o alfabeto na língua de sinais⁴. No início do século XVIII, iniciou-se a separação que levaria às duas correntes de ensino/aprendizagem de línguas/comunicação dos surdos, que existem até os dias atuais: a oralista e a gestualista.

No século XVIII, na Alemanha, Samuel Heinick (1712-1789) foi considerado o maior educador de surdos. Em 1750, Heinick fundou a primeira escola pública baseada no método oral.

Em 1750, o abade Charles Michel de L’Epée iniciou a instrução formal de duas crianças surdas com grande êxito. Em 1760, transformou sua casa na primeira escola pública para surdos “Instituto de Surdos e Mudos em Paris”, utilizando uma abordagem denominada “gestualista”⁸.

Em 1802, o médico Jean-Marie Garpard Itard foi o primeiro a realizar treinamento auditivo com os hipoacústicos. A partir desse momento, novos estudos foram desenvolvidos sobre o treinamento auditivo e a leitura labial, de modo que o método oral passou a ser mais divulgado e aceito⁴. Em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet visitou o abade L’Epée e juntos fundam a primeira escola americana para surdos em Connecticut, em 1817. Quase cinco décadas mais tarde, no ano de 1864, foi criada nesse país a Universidade Nacional para Surdos-Mudos, hoje Universidade Gallaudet.

Em 1880, durante o famoso “Congresso Internacional de Educadores de Surdos” realizado em Milão (Itália), Alexander Graham Bell, que inventou o telefone buscando uma forma de ampliar os sons, defendeu que o ensino dos surdos devia ocorrer exclusivamente pelo método oral.

No Brasil, a educação dos surdos foi fortemente influenciada por um professor surdo francês, que veio ao país em 1857 a convite de D. Pedro II. Eduard Huet criou, neste mesmo ano, o “Instituto Nacional dos Surdos-Mudos” (INSM) e começou suas atividades em uma sala do Colégio Wassiman (centro da cidade do Rio de Janeiro), atendendo duas crianças surdas⁴. O atendimento deste Instituto priorizou a educação oralista durante um longo período, por acreditar que era inútil tentar ensinar os surdos a escrever, já que o analfabetismo era condição da maioria

da população brasileira. Por isso, a fala era o único modo pelo qual os surdos poderiam integrar-se na sociedade e no mercado de trabalho.

As práticas onde se exercitavam a fala e a leitura labial, em extensos treinamentos fonoarticulatórios, eram inscritas em um movimento geral de medicalização das condições vistas como “doenças”. A surdez deixa de ser considerada irreversível sendo, portanto, passível de tratamento⁹. Assim, na educação das pessoas surdas, foram feitos inúmeros investimentos para equipar as escolas especiais com aparelhos de amplificação sonora, possibilitando aos surdos treinarem a oralidade.

Foi na década de 1960 que começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição do uso de gestos e sinais pelos oralistas, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através de sinais⁴.

Além disso, como o oralismo não apresentou os resultados esperados, iniciaram-se nos anos 70, estudos sobre a proposta pedagógica denominada “Comunicação Total”, que era uma prática que na qual se utilizava sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer insumo lingüístico para os surdos. A “Comunicação Total” era uma abordagem educacional idealizada nos Estados Unidos que permitia a utilização de todos os tipos possíveis de estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos surdos: sinais – inclusive alguns criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral – desenhos, dramatizações, treino auditivo, escrita, expressão corporal.¹⁰ Essa forma de comunicação também não teve êxito⁴.

Na década de 90, dois outros modelos de educação para as pessoas surdas começaram a emergir no Brasil: o modelo da Educação Bilíngue e o modelo da Escola Inclusiva⁴.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A criança surda tem o direito de crescer bilíngüe e um dos deveres da sociedade é tudo fazer para que tal seja possível¹¹.

O bilinguismo parte do pressuposto de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Nesse sentido, é de fundamental importância o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, para garantir um ambiente lingüístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social.

Conforme assinala Lulkin⁹

a proposta de uma educação bilíngue para surdos envolve [...] em primeiro lugar, o reconhecimento de que as pessoas surdas utilizam uma língua legítima e, portanto, devem ter seus direitos respeitados e assegurados. Além de ter que

enfrentar o mito de que todos os alunos compartilham uma mesma e única cultura, a educação bilíngüe para surdos, diferentemente de outras minorias, tem que responder ao desafio da promoção de uma primeira língua não garantida pelas famílias, em sua grande maioria, ouvintes.

A ESCOLA INCLUSIVA

As políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil que define Educação Especial como a modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais” preferencialmente na rede regular de ensino (capítulo V, artigo 58)¹². Nesse sentido, os representantes do governo destacam a Declaração de Salamanca, documento elaborado por ocasião da Conferência de Salamanca realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994.

A Declaração de Salamanca¹³ aponta algumas linhas de ações específicas buscando reconhecer as diferenças, entre elas, a educação de surdos, que são muitas vezes desconsideradas pelos órgãos competentes da promoção da educação para todos:

Linha de Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico: 21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

A política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos. Assim, é previsto o atendimento dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado, quando necessário.

O Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 diz¹⁴:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que

todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e;
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Diante dessa política de inclusão percebemos a importância de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular. Com este objetivo a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promovem o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, que efetiva um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade¹⁵.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum¹⁵.

O número de crianças com deficiência auditiva nas escolas preocupa autoridades e profissionais das áreas de educação¹⁶. Dados do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁷ apontam que existem 5,7 milhões de pessoas com a deficiência no país. Em 2003, havia em torno de 56 mil alunos, apenas 13%, frequentou o ensino fundamental, aproximadamente dois mil estudantes, o ensino médio e 300 alunos o ensino superior, segundo números do Ministério da Educação (MEC).

O desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS por parte dos professores é uma das causas dessa evasão escolar.

Com essa problemática surgiu a Lei de Libras - Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual reconhece como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados¹⁸. E a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular no decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005¹⁹:

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

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

§ 2o A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

As Línguas de Sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades surdas. Atribui-se às Línguas de Sinais o status de línguas porque elas também são compostas pelos níveis lingüísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial.

A Língua Brasileira de Sinais foi desenvolvida a partir da Língua de Sinais Francesa. As línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua. A LIBRAS possui estrutura gramatical própria e os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço²⁰.

Com relação à Língua de Sinais, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos²⁰ divulga que:

Os estudos em indivíduos surdos demonstram que a Língua de Sinais apresenta uma organização neural semelhante à língua oral, ou seja, que esta se organiza no cérebro da mesma maneira que as línguas faladas. A Língua de Sinais apresenta, por ser uma língua, um período crítico precoce para sua aquisição, considerando-se que a forma de comunicação natural é aquela para a qual o sujeito está mais bem preparado, levando-se em conta a noção de conforto estabelecido diante de qualquer tipo de aquisição na tenra idade.

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida legalmente como Língua apenas em 2002 e atualmente é oficialmente incentivada nas Políticas Públicas, não só nas escolas como também na formação de profissionais.

Com o Decreto nº 5626, confrontamo-nos com uma nova profissionalidade docente que exigiu novo processo de formação, um desafio às faculdades que formam docentes, uma vez que deve ser nelas onde este processo é desenvolvido.

De acordo com as Leis não é o aluno deficiente que tem que se adaptar para ter acesso ao conhecimento e à maneira de ensino voltada para alunos não deficientes, mas a escola que precisa se adaptar e adequar seus materiais e métodos.

A formação de professores pode ser decisiva para fazer emergir um novo modelo de professor, um professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação²¹.

De acordo com Veiga²² as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos²². A autora considera que a formação de professores como agentes sociais, ocorre num processo formativo, orgânico e unitário e que esta formação desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

A formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo²¹. Para tanto, essa formação deve ser entendida como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, a qual se busca aprofundar e avaliar a prática do trabalho pedagógico²².

Essa prática se constrói desde a formação, ou seja, na relação teoria e prática que deve se estabelecer na construção dos conhecimentos relativos a prática pedagógica.

O professor é um profissional que detém muitos saberes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o 'saber profissional' que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades.

A inclusão de alunos com surdez na escola regular requer dos docentes novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem. Os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, mas deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Os alunos surdos precisam de ambientes educacionais estimuladores, que explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

De acordo com Quadros¹⁴:

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política lingüística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso

vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola.

A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar o aluno com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, a língua de sinais e a língua oficial de seu país. As experiências escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito recentes e as propostas pedagógicas nessa linha ainda não estão sistematizadas¹⁵. De fato, existem poucas publicações científicas sobre o assunto, há falta de professores bilíngues e os currículos são inadequados. As propostas educacionais dessa natureza começam a estruturar-se a partir do Decreto 5.626/05 que regulamentou a lei de Libras. Esse decreto prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional.

A LIBRAS e a Língua Portuguesa constituem condição essencial para o acesso ao conhecimento, cabendo, portanto, garantir a educação bilíngue por meio de políticas públicas específicas e de práticas pedagógicas adequadas²⁷.

De acordo com Leão²⁸ na perspectiva da educação inclusiva, a formação do professor com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica mais imediata no cotidiano da sala de aula, tem provocado profundas reflexões nos educadores e órgãos do governo. A pesquisadora afirma ainda que mudanças são necessárias, sendo que o que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de educação inclusiva para todo o país no momento, é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

Portanto, há urgência de ações educacionais que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem escolar dos alunos com surdez. É preciso que o professor repense a sua prática, desenvolvendo novas metodologias, que não somente desperte o interesse e a atenção dos alunos, mas os levem a se conscientizar que o aprender não é simplesmente teórico, mas o que se aprende na escola serve para uso em sua vida cotidiana. O educador que irá atuar nesse atual contexto precisa fazer um movimento constante de ação-reflexão-ação acerca deste tema, visando assim à inclusão escolar de alunos com surdez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantido-lhes, a utilização precoce de recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional.

Os professores precisam criar novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem, conhecer a Língua de Sinais e utilizá-la nas aulas, pois a LIBRAS preenche as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada desempenha para os ouvintes, mas deve-se considerar que a

simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. É importante que o professor utilize também com os alunos surdos ambientes educacionais estimuladores, que explorem suas capacidades em todos os sentidos e a tecnologia utilizada precisa ser visual.

Esse trabalho pedagógico requer muita flexibilidade e criatividade, sempre reafirmando a importância da compreensão da cultura surda. Mais do que trazer soluções, espera-se que este artigo seja um despertar para novos questionamentos dos professores que trabalham com alunos surdos, pois são estes que fazem a diferença na sala de aula e na escola.

Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita (Ronice Quadros).

Referências Bibliográficas:

1. Bento RF, Zenari CP, Moretto MLT, Nasralla HR, Gavião ACD, Miniti A. **Aspectos psicológicos de indivíduos portadores de surdez profunda bilateral candidatos ao implante coclear**. Disponível no URL: http://www.arquivosdeorl.org.br/conteudo/acervo_port.asp?id=274.
2. ANSI - American National Standards Institute, 1989. Disponível no URL: <http://www.ansi.org/>.
3. Costa SS, Cruz OLM, Oliveira JA. **Otorrinolaringologia: Princípios e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
4. Lacerda CBF. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES [online]. 1998; 19 (46) 68-80
5. Fernandes E. **Surdez e Bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura**. Disponível no URL: http://www.ines.org.br/ines_livros13/13_PRINCIPAL.HTM.
6. Góes MCR. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** In: Lacerda CBF, Góes MCR (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
7. Soares MAL. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados: 2005.
8. Reily L. **O papel da Igreja nos primórdios na educação dos surdos**. Rev. Brasileira de Educação [online] 2007; 12 (35) 308-326
9. Lulkin AS. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes** [Dissertação]. Porto Alegre/RS: UFRGS/FACED; 2000.
10. Favorito W. **O difícil são as palavras: representações de / sobre estabelecidos e ‘outsiders’ na escolarização de jovens e adultos surdos** [Tese] Campinas/SP: Unicamp; 2006.
11. Grosjean F. **Life with two languages: an introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. Disponível no URL: <http://www.abec.ch/Portugues/subsidios-educadores/artigos/categorias/artigos-educ-especial/O-direito-da-crianca-surda-crescer-bilingue.pdf>

12. Brasil. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

13. Brasil. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

14. Quadros R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Rev Inclusão 2008; 4 (1): 20-21.

15. Silva A, Lima CVP, Damázio MFM. **Atendimento Educacional Especializado – pessoa com surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

16. Tahan M. **Projeto da Lei de Libras pretende aumentar o número de crianças com deficiência auditiva nas escolas – 2005** - Disponível no URL: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/8091ff7e-ac13-4b19-b524-c553fa7e51c2/Default.aspx>

17. Brasil. IBGE - Censo Demográfico, 2000. Disponível no URL: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>

18. Brasil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

19. Brasil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

20. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, 2006. Disponível no URL: <http://www.feneis.com.br>.

21. Nóvoa A. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa A. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote; 1992.

22. Veiga IPA. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. São Paulo: Papyrus; 2002.

23. Brasil. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Secretaria de Educação Especial; 2007.

24. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP; 2006.

25. Brasil. MEC/SEESP **Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica.** Vol.1. Brasília; 2004.

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

27. Salles HML, SILVA RCJ. **Ações de capacitação de professores: uma nova realidade na Educação de Surdos.** Rev Arqueiro 2005; 12: 7-10.

28. Leão AMC. **O Processo de Inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto a desempenho acadêmico do aluno surdo** [Dissertação]. São Carlos/SP: UFSCAR, 2004.