

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL



GRADUAÇÃO EM
TECNOLOGIA EDUCACIONAL
LICENCIATURA

Metodologias do Ensino e Aprendizado em Libras

Prof^ª. Dr.^ª Ana Lara Casagrande

Prof^ª. Emily Nycole Ribeiro de Oliveira

2021

**Secretaria de Tecnologia Educacional
Universidade Federal de Mato Grosso**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL



GRADUAÇÃO EM
TECNOLOGIA EDUCACIONAL
LICENCIATURA

Metodologias do Ensino e Aprendizado em Libras

Prof^ª. Dr.^ª Ana Lara Casagrande

Prof^ª. Emily Nycole Ribeiro de Oliveira

2021

Secretaria de Tecnologia Educacional
Universidade Federal de Mato Grosso

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP).

C334m

Casagrande, Ana Lara.

Metodologias do ensino e aprendizado em Libras / Ana Lara Casagrande, Emily Nycole Ribeiro de Oliveira. – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2021. 57 p. : il. (algumas color.) ; 30 cm.

ISBN 978-65-86743-40-1

Esta obra faz parte do curso de graduação em Tecnologia Educacional, na modalidade EaD, desenvolvido pelo Programa Universidade Aberta do Brasil e pela Universidade Federal de Mato Grosso.

1. Língua brasileira de sinais. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 3. Linguística. 4. Educação inclusiva. 5. Surdos – Educação. I. Oliveira, Emily Nycole Ribeiro de. II. Título.

CDU 376.353

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Metodologias do Ensino e Aprendizado em Libras

Prof^ª. Dr.^ª Ana Lara Casagrande

Prof^ª. Emily Nycole Ribeiro de Oliveira

2021

**Secretaria de Tecnologia Educacional
Universidade Federal de Mato Grosso**

Ministro da Educação

Milton Ribeiro

Presidente da CAPES

Benedito Guimarães Aguiar Neto

Diretor Nacional da UAB

Carlos Cezar Mordenel Lenuzza

Reitor UFMT

Evandro Aparecido Soares da Silva

Pró-reitor Administrativo

Adriano Aparecido de Oliveira

Pró-reitora de Assistência Estudantil

Lisiane Pereira de Jesus

Pró-reitor de Cultura, Extensão e Vivência

Renílson Rosa Ribeiro

Pró-reitor de Ensino e Graduação

Adelmo Carvalho da Silva

Pró-reitor de Ensino de Pós-Graduação

Jackson Antonio Lamounier Camargos Resende

Pró-reitor de Pesquisa

Leandro Dênis Battirola

Pró-reitor de Planejamento

Roberto Perillo Barbosa da Silva

Secretário de Tecnologia Educacional

Alexandre Martins dos Anjos

Coordenador da UAB/UFMT

Alexandre Martins dos Anjos

Coord. do Curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional

Silas Borges Monteiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
UNIDADE 1 Educação Inclusiva e Política Educacional Relacionada aos Direitos Humanos.....	11
UNIDADE 2 Língua Brasileira de Sinais (Libras)	29
UNIDADE 3 Libras e Educação dos Surdos	43

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) acadêmico(a),

Você iniciará os estudos da disciplina Metodologias do Ensino e Aprendizado em Libras, cujo objetivo central é refletir sobre a diversidade humana e as necessidades educacionais individuais que se apresentam nas salas de aula e têm implicações para a prática pedagógica docente, sobretudo se considerarmos a ótica da inclusão, como é o nosso caso. Abordar-se-á no escopo da disciplina em questão, ainda, as concepções e paradigmas do trato à surdez; Língua Brasileira de Sinais; Metodologia para a prática docente na utilização de Libras em sala de aula, com vistas a ampliar os horizontes sobre a rede regular de ensino e a quem ela se destina. Desde já, julgamos importante evidenciar que o nosso pressuposto é o de que tal rede deve estar voltada a todos(as) os(as) estudantes, isto é, pessoas com ou sem deficiência: física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial ou múltipla.

Aos problemas em pauta na educação brasileira, a serem debatidos e/ou superados, evidenciados por diversos estudos acadêmicos do campo educacional (em relação ao financiamento, falta de vagas em creches, repetência, evasão, gestão patrimonialista, parcerias público-privadas, desvalorização docente, entre outros), soma-se a exclusão escolar, manifestada de diversos modos, como indicará uma das teóricas mais proeminentes em relação à temática, Maria Teresa Eglér Mantoan. Para a referida autora, em sua obra *Inclusão Escolar: O quê, Por quê? Como fazer?* (2003, 1ª ed.), há um problema quando se entende que a abertura da escola a novos grupos sociais significou a sua democratização, o que não é verdade quando se observa que os sistemas escolares ainda estão organizados sob um pensamento que recorta a realidade, dividindo os(as) alunos(as) entre normais e deficientes. Para romper com esse modelo, a inclusão exige uma reviravolta no sentido de “uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p.14).

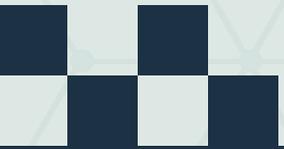
Esperamos que este material contribua, em parte, para a revolução necessária no sentido da plena inclusão escolar na rede pública regular de ensino (o que ainda chamamos de rede regular de ensino, em uma clara cisão a ser também problematizada), ruptura com o padrão de normalidade e ampliação dos conhecimentos acerca da Língua Brasileira de Sinais, segunda língua oficial do Brasil desde 24 de abril de 2002, conforme estabelecido na Lei nº10.436, considerando que cabe a cada um de nós, que fazemos educação, entendermos que as nossas concepções e ações também constituem e dão forma aos sistemas de ensino, salvaguardadas as obrigações próprias dos órgãos normativos.

Enfim, lembramos que professor(a) e tutores(as) estarão dispostos para contribuir na ampliação dos estudos, reflexões, potencialização das discussões e esclarecimento de dúvidas,

visando dar o suporte necessário para que sejam cumpridos os objetivos aqui indicados. Desejamos bons estudos!

Prof^a. Dr.^a Ana Lara Casagrande

Prof^a. Emily Nycole Ribeiro de Oliveira



UNIDADE 1



BIBLIOTECA DE ÍCONES



Reflexão – Sinaliza que uma atividade reflexiva será desenvolvida. Para isso, sugerimos que leia a questão feita e anote o que você pensa a respeito da abordagem, antes de qualquer assimilação de novos conhecimentos. Você pode convidar seus colegas para debates, questionar a equipe de tutoria e docentes (usando a ferramenta *mensagem* ou *fórum*). No final do processo, faça uma síntese das ideias resultantes das novas abordagens que você assimilou e/ou construiu, de forma a se preparar para responder perguntas ou questionamentos sobre o assunto refletido.



Pesquisa e Exercícios – Indica uma atividade de pesquisa ou exercício propriamente dito, elaborada com a finalidade de conferir a sua compreensão sobre um determinado contexto informativo.



Saiba mais – Sugere o desenvolvimento de estudo complementar. No ambiente virtual do curso, na área de “Saiba Mais”, é possível localizar materiais auxiliares, como textos e vídeos, que têm por premissa apoiar o seu processo de compreensão dos conteúdos estudados, auxiliando-o na construção da aprendizagem.



Atividades – Aponta que provavelmente você terá uma chamada no seu Ambiente Virtual de Aprendizagem para desenvolver e postar resultados de seu processo de estudo, utilizando recursos do ambiente virtual.

Vamos aos estudos?

UNIDADE 1

Educação Inclusiva e Política Educacional Relacionada aos Direitos Humanos

Após a leitura deste capítulo, você será capaz de:

- Compreender o movimento da política educacional relacionada à inclusão social e escolar;
- Refletir sobre os impactos das concepções que circundam a Educação Especial para a prática pedagógica docente e processo de ensino-aprendizagem nas escolas;
- Repensar os problemas existentes na Educação Básica brasileira, tendo como eixo de análise as consequências das medidas excludentes, que rejeitam e marginalizam as diferenças.

1.1. Política educacional e inclusão escolar: a síntese de uma importante trajetória

A política educacional permite uma compreensão mais ampla do movimento percorrido pela inclusão escolar no Brasil, pois as consequências de projetos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no estabelecimento da Educação Especial - Capítulo V Da Educação Especial, não podem ser desconsideradas ao abordarmos a temática. Quando enfatizamos o Brasil, não ignoramos o fato de que o contexto social, político e econômico dos demais países tenham afetado as decisões aqui tomadas. Por este motivo, nesta unidade, serão trazidas decisões políticas em nível internacional que afetaram de algum modo o nosso caminho na discussão sobre a inclusão escolar, impactando na disseminação das discussões a esse respeito. Não se pode deixar de destacar o tamanho do desafio relacionado à superação da integração e no rumo da efetiva inclusão social e escolar, em um país pobre, marcado por uma desigualdade social extremamente exacerbada, como Zeppone (2011) indica. Por isso, ao fazer qualquer espécie de resgate de exemplo de boa prática realizada em outro país, é fundamental considerar as suas especificidades.

Desse modo, buscamos percorrer como a questão da inclusão escolar se fortalece, na política educacional, frente à desigualdade e exclusão constitutiva da sociedade e da escola, ou seja, é fundamental o entendimento de que a Educação Especial se caracterizou, no Brasil, como um campo específico, que muitas vezes não mantinha interlocução com a educação

comum. Tal cisão se materializou “na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” (KASSAR, 2011, p.62), isto é, a organização de instituições especializadas foi, por muito tempo, a referência para o atendimento às pessoas com deficiência.

Com a finalidade de captar o movimento da política educacional no que concerne à inclusão escolar das pessoas com deficiência, é pertinente iniciarmos pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, acordada em 1948, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (art. 1º) e que todos “podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (art. 2º). Na definição de Pequeno (2016, p. 25), os direitos humanos estão relacionados aos princípios/valores a serem reconhecidos e respeitados por todos, em todos os tempos e sociedades, que protegem as pessoas de tudo que possa negar sua condição humana e vivência plena da sua condição biológica, psicológica, econômica, social cultural e p O autor afirma que, eles têm “pelo menos teoricamente, um valor universal”.

Parece oportuno problematizar o comentário do autor, pois, efetivamente, há garantias estabelecidas nas declarações, bem como na legislação de modo geral, que não vemos amplamente aplicadas na realidade, e costumamos informalmente dizer que o que foi escrito em termos legais não “pegou”. Claro que há uma problematização mais profunda que devemos fazer sobre essa questão (pensando nas mais diversas temáticas: Lei seca, Lei antifumo, obrigatoriedade do kit de primeiros socorros nos veículos automotores, manutenção do farol baixo ligado em rodovias, entre outras), no entanto, não é o nosso objetivo neste material. Cumpre enfatizar aqui que, ainda assim, esses documentos são importantes como modo de dar visibilidade ao horizonte e evidenciar os fundamentos do país sobre determinado tema, para que futuramente haja uma mudança efetiva no comportamento social e na composição cultural de um tempo após ampliação das discussões e sensibilização para a inclusão efetiva.



REFLITA: Armandinho, o famoso personagem de cabelos azuis de Alexandre Beck, reitera a essência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fruto da longa jornada das reivindicações sócio-políticas que emergiram no século XVIII e deram origem à Revolução Francesa. Quais os princípios fundamentais de tal Revolução?

Em relação às mulheres, podemos lembrar que eram tuteladas pelos maridos. Há, ainda, a questão dos negros escravizados e tantos outros exemplos que poderíamos citar sobre negação da atribuição de direitos naturais ao indivíduo enquanto humano, e paradigmas reveladores de cenários absolutamente indesejáveis atualmente. Por isso, o fundamento dos direitos humanos deve ser prioritário para que o ser humano não seja, em nenhuma hipótese, reduzido a uma coisa.

A *Declaração dos Direitos da Criança* (de 20 de novembro de 1959) define que absolutamente todas as crianças serão credoras dos direitos estabelecidos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição sua ou de sua família; ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Nesse sentido, levar-se-ão em conta os melhores interesses da criança. Em relação às crianças deficientes física ou mentalmente, define-se que se trata daquela que sofre de algum impedimento social e deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.



SAIBA MAIS: Indicamos, para conhecimento e aprofundamento da questão do conceito de proteção integral, a obra *Direito ao futuro: desafios para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes*, de Rubens Naves e Carolina Gazoni.

NAVES, Rubens; GAZONI, Carolina. **Direito ao futuro:** desafios para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010. 269 p.

No Brasil, em 1961, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961, incorporam o atendimento educacional às pessoas com deficiência, de maneira que aponta o direito dos “excepcionais” (termo utilizado no período) à educação, no que for possível, dentro do sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade, conforme indicado no art. 88 (BRASIL, 1961). A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que altera a LDBEN de 1961, na medida em que estabelece “tratamento especial” para os estudantes com deficiências, acaba por reforçar o encaminhamento desses estudantes para as classes e escolas especiais.

No ano de 1973, o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, assentada no princípio integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, no entanto, caracterizadas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1971), em seu art. 1º, afirma que o deficiente mental deve gozar, *no máximo grau possível*, dos mesmos direitos dos demais seres humanos (grifos nossos), com garantia do direito à atenção médica e ao tratamento físico necessário, como também à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades (art. 2º), além de direito à segurança econômica e a um nível de vida condigno, exercendo na medida de suas possibilidades, uma atividade produtiva ou ocupação útil (art. 3º), devendo ser protegido de toda exploração e de todo abuso ou tratamento degradante (art. 6). No art. 7 da Declaração de que estamos tratando, afirma-se que, caso a gravidade das limitações do deficiente mental o impeçam de exercer efetivamente todos os seus direitos, o processo empregado deverá incluir salvaguardas jurídicas que protejam o deficiente contra qualquer abuso, sendo que tal procedimento deverá basear-se numa avaliação da capacidade social do deficiente por peritos qualificados, e essa limitação ficará sujeita a revisões periódicas, e reconhecerá o direito de apelação para autoridades superiores.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975), conceitua “pessoa deficiente” como qualquer pessoa incapaz de satisfazer por si própria, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida normal individual e/ou social, em resultado de deficiência, congênita ou não, nas suas faculdades físicas ou mentais. Estabelece-se, nessa Declaração, que as pessoas deficientes, independentemente da origem, natureza e gravidade das suas incapacidades e deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais (civis e políticos) que os seus concidadãos da mesma idade, devendo ser protegidas contra toda a exploração e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.

Na *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (1975) propugna, ainda, o direito das pessoas deficientes às medidas destinadas a permitir-lhes alcançar a maior autonomia possível; direito ao tratamento médico, psicológico e funcional, a reabilitação médica e social, a educação, formação e reabilitação profissional, apoio, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes permitam desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões e acelerem os seus processos de integração ou reintegração social; direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente; direito a obter e conservar um emprego ou a exercer uma atividade útil, produtiva e remunerada, de acordo com as suas capacidades e a aderir a associações sindicais; direito a que as suas necessidades especiais sejam tidas em conta em todas as fases do planeamento econômico e social.

Em caso de necessidade indispensável de permanência da pessoa deficiente em estabelecimento especializado, a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (1975) indica que o ambiente e as condições de vida nele existentes devem ser tão aproximados quanto possível dos da vida de uma pessoa da sua idade. Em caso de necessidade, o documento garante às pessoas deficientes apoio jurídico qualificado para a proteção da sua pessoa ou dos seus bens. Na hipótese de ser instaurado um processo judicial contra uma pessoa deficiente, o procedimento legal aplicado terá plenamente em conta a sua condição.

Essas declarações internacionais supracitadas seguem no esteio da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, dando suporte em relação especificamente aos direitos das pessoas com deficiência. Em relação a este termo, pessoas com deficiência (PCD) é amplamente usado hoje, deixando para trás o inadequado termo portador de necessidades especiais, visto que não se porta uma deficiência, pois se trata de uma condição. Essa questão mostra um avanço obtido junto à discussão sistemática e ampliada da questão e faz com que esperancemos avançar sempre mais, uma esperança que não se atrele ao verbo esperar, mas ir atrás, construir, não desistir, levar adiante, esperar enquanto ação de juntar-se com outros para fazer de outro modo, como bradava Freire (1992), em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*.

eudaimonia (s.f.)

é como se chama a sensação de ser tomado por um sentimento bom sem explicação. é aquela vontade de viver que surge quando menos se espera e mais se precisa. é o universo nos dando um abraço de esperança. é sentir que somos o melhor de nós.

é aquela sensação de ano-novo de que tudo pode ser melhor. e é.

DOEDERLEIN, JOÃO. *O livro dos ressignificados*. São Paulo: Paralela, 2017, p.140.

Retornando ao importante documento com o qual iniciamos esta unidade, agora com foco na seara da educação, observamos que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* estabelece, no 26º art., que toda pessoa tem direito à educação. Na etapa correspondente ao ensino fundamental (obrigatório), a educação deve ser gratuita; o ensino técnico e profissional dever ser generalizado; e o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos.

Na prática, infelizmente vemos que ainda há muito a caminhar para garantir que o discurso se viabilize nas condições sociais, econômicas e culturais adversas e de exacerbado preconceito em que as pessoas se encontram nos diferentes países, entre os quais o Brasil, em grande medida por um sistema neoliberal que se sustenta na desigualdade, exploração, e atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu (in)sucesso, em um claro apagamento das condições daqueles sujeitos submetidos às mais variadas formas de exclusão. Embora, claro, tenhamos avançado bastante até aqui, considerando o caso das pessoas com deficiência.

Dizemos que houve avanços, considerando que as pessoas com algum tipo de deficiência eram ainda mais discriminadas e excluídas, seja nas comunidades em que viviam ou pelo mercado de trabalho e o tema permanecia pouco difundido, havia ações isoladas e particulares para atendê-las, mas que não estavam integradas às políticas públicas de educação no Brasil até meados dos anos 1960, quando a Educação Especial foi instituída oficialmente no país (MANTOAN, 2002).

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, ocorrida de 5 a 9 de março de 1990), resultou em um documento referência para os movimentos em favor da inclusão escolar e para superação dos problemas identificados na realidade rumo ao novo século à época, como: as milhares de crianças, sobretudo meninas, sem acesso ao ensino primário; os milhares de adultos, a maior parte mulheres, analfabetos totais ou funcionais; grande contingente de adultos sem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias; milhares de crianças e incontáveis adultos com o ciclo básico inconcluso ou feito sem aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais.

Os objetivos assentados no princípio de uma educação para todos, estabelecidos na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, foram: satisfação das necessidades básica de aprendizagem (art.1); expansão do enfoque da educação para todos (art. 2); universalização do acesso à educação e promoção da equidade (art.3), destaque seja dado à afirmação de que era preciso tomar medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação aos deficientes, como parte integrante do sistema educativo; concentrar a atenção na aprendizagem (art. 4); ampliar os meios e o raio de ação da educação básica (art. 5); propiciar um ambiente adequado à aprendizagem (art. 6); fortalecer as alianças (art. 7); desenvolver uma política contextualizada de apoio (art. 8); mobilizar os recursos (art. 9); fortalecer solidariedade internacional (art. 10) (UNESCO, 1990).

Kassar (2011) lembra que o quadro político e econômico constituído no Brasil na década de 1990 visava o alinhamento com o mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista, o que abarcava críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social. Na apresentação da obra *Política Educacional e o papel do estado: no Brasil dos anos 1990*, Sérgio Haddad afirma que: “Os anos 1990 ficaram marcados, para os países da América Latina, como aqueles em que se aprofundou o processo da sua inserção no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais” (PERONI, 2003, p.11).

Nesse período de internacionalização da política neoliberal e forte participação das instituições financeiras multilaterais nas orientações direcionadas à educação, o Brasil participou da citada *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, e coube ao país, como signatário da Declaração resultante do evento, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. As recomendações desse compromisso subsidiaram a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*, no Brasil, proposto em junho de 1993, cujo objetivo era o de assegurar a todos os cidadãos, até o ano de 2000, “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13 apud KASSAR, 2011, p. 70).



SAIBA MAIS: Assista ao curta animado “Cordas” (2014) de Pedro Solís, vencedor do Prêmio Goya 2014, que mostra a amizade entre Maria e Nicolás, seu novo colega de classe, que tem paralisia cerebral.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V32aOKQuKUc>.



Classificação indicativa: livre.

A *Declaração de Salamanca*, documento fruto da *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais*, realizado no ano de 1994 na Espanha, que estabeleceu diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, proclama que: toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que

são únicas, logo, os sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta essa vasta diversidade de tais características e necessidades; as pessoas com deficiência devem ter acesso à escola regular, que devem acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, constituindo-se como comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (ESPANHA, 1994).

A *Declaração de Salamanca*, segundo Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 365), “oferece um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva”. Um dos pontos fundamentais da Declaração é a ênfase na escola regular para todos como base do princípio de educação inclusiva. Na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988 e vigente, há um indicativo nesse sentido ao se estabelecer, no art. 208, o dever do Estado com a educação, efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino (grifo nosso) (BRASIL, 1988). Essa Declaração, que ora tratamos, influenciou sobremaneira a elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 361) chamam a atenção para o fato de, nas políticas públicas educacionais e na literatura sobre a temática da inclusão na educação, haver muitas contradições: “A polissemia relacionada à educação inclusiva justifica-se, de certa forma, pelo seu caráter de inacabamento e pela forma como constituíram-se as políticas de Educação Especial no Brasil”. As mesmas autoras destacam o período dos anos pós 1990 como divisor para o início de uma época em que muito se discutiu e produziu-se orientações e ocorreram movimentos em prol da educação inclusiva. Na sequência, abordaremos em síntese os principais documentos que compuseram direta ou indiretamente as políticas de inclusão brasileiras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990, Capítulo IV Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, assegura às crianças e adolescentes o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, estabelecido, entre outros, por meio do: V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da Educação Básica¹ (BRASIL, 1990, art. 53). No documento, garante-se como dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, art. 54, grifo nosso) *ipsis litteris* da Constituição Federal.

1 Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019.

Na Educação Especial, Breitenbach, Honnef e Costas (2016) identificam a disseminação da ideia de integração da pessoa com deficiência na escola comum, normatizada pela *Política Nacional de Educação Especial* vigente no período. Na seção de apresentação do documento imediatamente citado, afirma-se que tal política compreende o enunciado de um conjunto de objetivos voltados à garantia de atendimento educacional do alunado deficiente², cujo direito nem sempre é respeitado em relação à igualdade de oportunidades.

Na obra *Política Nacional de Educação Especial*, o capítulo I promove uma revisão conceitual dos termos mais usuais relativos à educação inclusiva; no capítulo II, retoma-se a Educação Especial no Brasil nas duas últimas décadas, com um panorama das dificuldades que precisavam ser superadas naquele momento; no capítulo III, são apresentados os fundamentos axiológicos do trabalho educacional com pessoas deficientes; nos capítulos IV e V se comparam as condições reais com as ideias ligadas aos valores assinalados, constatando-se as lacunas a serem preenchidas; por fim, no VI capítulo se expressam as diretrizes gerais, norteadoras da elaboração de futuros planos estaduais e municipais de Educação Especial, com ações estratégicas a serem implementadas (BRASIL, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1994, p.45).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, em seu TÍTULO III Do direito à educação e do dever de educar, art. 4º, reafirma-se que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. O Capítulo V, como dissemos em momento anterior neste material, é todo dedicado à Educação Especial, definida no art. 58 como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 366) trazem a sua contribuição na definição de Educação Especial, considerando-a “enquanto área de conhecimento e modalidade de ensino que não se restringe aos processos de inclusão escolar do seu público na escola comum”.

O art. 58 da LDB afirma: que serão disponibilizados, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (§ 1º); que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível

² Lembramos que à época o termo utilizado era “portadoras de necessidades especiais”, que, inclusive, consta na obra.

a sua integração nas classes comuns de ensino regular (§ 2º); e, que a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida³ (§ 3º) (BRASIL, 1996).

Os sistemas de ensino, segundo art. 59 da LDB, assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁴: atendimento às necessidades específicas com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (I); terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido, em virtude da deficiência, para a conclusão do Ensino Fundamental e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar no caso dos superdotados⁵ (II); professores com especialização adequada para atendimento especializado e capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (III); educação especial para o trabalho, visando a efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo (IV); acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis (V) (BRASIL, 1996).

Na sequência, o art. 60 da LDB afirma que os sistemas de ensino estabelecerão os critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e que atuem exclusivamente em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996). Sabemos que essas instituições têm grande participação histórica, no Brasil, no atendimento às pessoas com deficiência.

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, ao dispor sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao ensino regular.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, estabelece, no art. 2º, que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento aos educandos deficientes⁶, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Destaca-se que se trata de ampliar o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado suplementar à escolarização, e que impõe à rede regular de ensino uma perspectiva protagonista. Não significa que tudo muda a partir disso, mas indica um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem na prática pe-

3 Com nova redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018.

4 Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

5 O art. 59-A complementa em relação aos estudantes com este perfil ao estabelecer que o poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades, ou superdotação, matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 1996).

6 O termo utilizado no documento é educandos com necessidades educacionais especiais.

pedagógica dos professores da rede regular de ensino, contrariando o entendimento de que a Educação Especial signifique algo em paralelo à educação comum, e que os estudantes com deficiência devam ficar segregados nos espaços destinados especificamente a eles.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, em suas diretrizes, aponta que a integração das pessoas com deficiência no campo da aprendizagem - originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos - no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional, mas que não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com deficiência sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. O documento propõe a construção de uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, com participação da comunidade. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio (BRASIL, 2001).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, objetivando disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (CIBEC/MEC, 2005).



SAIBA MAIS: Assista ao documentário *Pódio para Todos* (2020), da Netflix, que apresenta a história de nove atletas paralímpicos, mostrando a sua superação por meio do esporte. Trailer disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=YGqcJrhyzGU&feature=emb_logo.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, define, na perspectiva da educação inclusiva, que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. A questão da formação de professores (que envolve todos os cursos de licenciaturas nas IES) é realmente estruturante em se tratando da inclusão escolar, pois importa sob quais bases se dá a mediação pedagógica desses profissionais.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é, ao nosso ver, incompatível com a pretensão de transferência de conhecimentos a estudantes “normais”, perfilados e silenciosos. Tavares, Santos e Freitas (2016) lançam um olhar para a mudança curricular nos cursos relacionados à formação docente, de modo que abordem a inclusão de forma transversal em várias disciplinas dos cursos de formação, não apenas naquelas específicas dedicadas à temática, bem como defendem a ampliação dos estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas

com deficiência. Assim, indicam as autoras (2016, p.538): “a inclusão não mais será vista de forma fragmentada e ainda poderá se tornar assunto cada vez mais natural em discussões, em cursos de graduação”.

Ainda no ano de 2002, a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhece-a como meio legal de comunicação e expressão, bem como recursos de expressão a ela associados. Em Parágrafo único, define-se LIBRAS como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).



SAIBA MAIS: 21 de setembro foi instituído como o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência. A data foi uma proposta do ativista Cândido Pinto de Melo, na década de 1980, mas foi oficialmente instituída a Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujos eixos envolvem a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) - benefício da assistência social no valor de um salário mínimo para pessoas com deficiência de qualquer idade que apresentem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional (EC) por meio do Decreto Legislativo nº186, de 10 de julho de 2008 e do Decreto Executivo nº6949, de 26 de agosto de 2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, sobretudo do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência, podendo ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

O Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, incorporado pelo Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, instituiu a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O que é

algo importante, pois o financiamento é um elemento-chave para viabilizar tal atendimento com a qualidade que requer.

A Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, determinando o público-alvo da Educação Especial, definindo o caráter complementar ou suplementar do AEE e prevendo sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Observamos que os documentos seguem a mesma linha de referência, entendendo o AEE como prática pedagógica complementar ao ensino regular.

Mantoan (2003, p. 20) afirma que a inclusão provoca uma crise de identidade institucional, pois faz com que se ressignifique a identidade dos professores e dos alunos, além do direito à diferença nas escolas desconstruir “o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.



SAIBA MAIS: Assista ao documentário longa-metragem *Não me esqueci de você*. Nele, aborda-se a Educação inclusiva, por meio da busca de diferentes vozes do processo educacional (pais de alunos, professores da rede pública e especialistas na área), buscando sensibilizar sobre a responsabilidade social e política da inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=imNVheKJT5A>

Equipe: Rene Lopez - Direção; Paula Marques - Produção; Conrado Dacax - Direção de Fotografia; Bruno Jareta - Edição; Luciana Polini Lopes - Consultora Pedagógica; Leonardo de Oliveira - Ass. de Produção e Op. de Câmera.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista*, que, além de consolidar um conjunto de direitos, veda (art. 7º) a recusa de matrícula das pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o PNE⁷, no inciso III, §1º, do art. 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. A meta 4, com as estratégias correspondentes, discor-

⁷ Aprovado em 26 de junho de 2014, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos.

re sobre: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).



SAIBA MAIS: Indicamos, para conhecimento e aprofundamento da questão das políticas educacionais brasileiras, a obra *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*, de Dermeval Saviani.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, e-book set. 2019. 561 p.

No ano de 2020 foi lançada pelo governo federal a *Nova Política Nacional de Educação Especial*. O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 institui a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* e, segundo o MEC, garante às famílias e ao público da educação especial o direito de escolher em que instituição de ensino estudar, em escolas comuns inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos. No documento em questão, afirma-se que: “Na concepção da PNEE 2020, todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos” (BRASIL, 2020, p. 10).

No referido documento, apresenta-se uma distinção entre o que chamam de defensores da Educação Especial e defensores da inclusão total. Nesse sentido, afirma-se que há uma modificação na “ênfase que vinha sendo dada na inclusão total, pois, na realidade, os sistemas de ensino no Brasil sempre se organizaram por meio de escolas comuns do sistema regular, escolas especializadas e escolas bilíngues de surdos” (BRASIL, 2020, p.19), por isso, concluir-se-á que é necessário criar uma PNEE que permita maiores e mais potentes possibilidades de escolha dos educandos e das famílias, bem como favoreça a ampliação da oferta de serviços especializados e que “estimule a busca por evidências científicas sobre a melhor forma de educar cada estudante, seja na escola inclusiva, seja na escola ou classe especializada, independentemente de diagnósticos e rotulação, pois cada ser humano é único” (BRASIL, 2020, p. 20).

É possível depreender um movimento de relativização da rede regular de ensino como referência central. O documento *Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* reconhece, como está disposto na LDB, que o atendimento educacional dar-se-á preferencialmente na escola regular inclusiva, mas afirma que isso não significa que se dê exclusivamente nos espaços a ela relacionados.



SAIBA MAIS: Recomendamos a leitura na íntegra do documento *Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* (BRASIL, 2020), dado que nos parece que há uma mudança de perspectiva em curso, recente e que merece ser amplamente debatida. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>.

Não notamos, ao longo do histórico da política educacional brasileira relacionada à Educação Especial, que se defendesse uma exclusividade da rede regular de ensino para atendimento das pessoas com deficiência, como se se quisesse a total extinção das escolas especializadas (não negamos que haja autores que defendem tal ótica, apenas destacamos que não se trata do que os documentos apontam), mas sim que o AEE fosse complementar, uma perspectiva de que a rede regular de ensino estivesse aberta a todas as pessoas, o que, por muito tempo, não ocorreu. Sobretudo porque a ênfase estava na segregação das pessoas com deficiência, via atendimento especializado, dadas as suas especificidades, consideradas “anormais”.

O mais recente documento publicado versando sobre a política de Educação Especial busca uma distinção conceitual (regular/irregular), que chega à conclusão de que “escolas especializadas não são irregulares e todas as escolas, sejam comuns, sejam especializadas, devem ser inclusivas” (BRASIL, 2020, p. 19).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP-Brasília: a Secretaria, 1994.**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** PNE 2001-2010. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Câmara de Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** PNE 2014-2024. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **PNEE:** Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláudia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

CIBEC/ MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** Revista da Educação especial, v.1, n.1, out. 2005. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ESPAÑA. Ministerio De Educación Y Ciencia España. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:** Acceso y calidad. España: Salamanca, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por que? Como fazer? São. Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil:** da exclusão à inclusão escolar. 2002. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

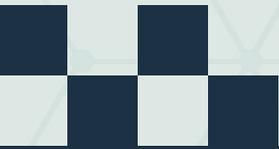
PEQUENO, Marconi José Pimentel. O fundamento dos Direitos Humanos. In: **Educando em direitos humanos:** fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Alexandre Antonio Gili Náder (Orgs.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p.25-32.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, dez. 2016.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011.



UNIDADE 2



UNIDADE 2

Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Após a leitura deste capítulo, você será capaz de:

- Compreender sobre uma modalidade linguística cuja comunicação é realizada por meio de formas não-verbais;
- Refletir sobre a importância do processo de inclusão social, a partir do estudo de uma língua visuo-gestual;
- Repensar os problemas existentes na sociedade brasileira, especificamente, em relação ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua que possui mais de 10 milhões de usuários;
- Desenvolver a compreensão de sinais essenciais para a comunicação com indivíduos surdos.



2.1. O que é Libras: Definição e contextualização

Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual que possibilita a comunicação através de gestos, expressões faciais e corporais. É considerada uma língua oficial do Brasil desde 24 de abril de 2002, com a instituição da Lei nº 10.436. A Libras é muito utilizada na comunicação com pessoas surdas, sendo, portanto, uma importante ferramenta de inclusão social.

Para bem definirmos o que é Libras, é necessário que entendamos o que é língua de sinais. A língua de sinais se formou principalmente nas comunidades de pessoas surdas. Portanto,

a história dessa língua está bastante atrelada à trajetória do povo surdo. Essa modalidade linguística se utiliza de gestos, sinais e expressões corporais em substituição à língua de sons e oral. Quando investigamos os campos linguísticos, percebemos que as línguas de sinais são os principais canais de comunicação entre indivíduos surdos e deles com ouvintes. Além disso, as línguas de sinais são idiomas visuais baseados nos movimentos das mãos e das expressões faciais e corporais. É uma língua como qualquer outra, mas sem a necessidade de expressão vocal.

Uma língua de sinais se desenvolve dentro de comunidades surdas. Assim, é um tipo de idioma natural, com gramática, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica complexas e estruturadas, características essas que se diferenciam em relação a mesma utilização em língua portuguesa. Logo, não se pode confundir a língua de sinais como uma mera linguagem ou um conjunto de gestos com as mãos.

Mundialmente, as comunidades surdas criaram a sua própria Língua de Sinais, ou incorporaram aspectos de outras. As línguas de sinais se desenvolvem ao longo de muitos anos e sofrem refinamentos em todas as sucessivas gerações. Parte do vocabulário da Libras atual derivou-se da Língua de Sinais Francesa – LSF, que se combinou com a forma nativa que já era usada no Brasil e tornou-se a atual Libras. A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos: conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita (Ronice Müller de Quadros, S/D)



SAIBA MAIS: Muitas pessoas confundem Língua com Linguagem. Acesse: *Libras é língua ou linguagem e note as diferenças*, em <https://www.libras.com.br/libras-e-lingua-ou-linguagem>.

2.1. Alfabeto manual ou Datilologia

Para começar a se apropriar da língua de sinais, a primeira coisa que devemos aprender é o Alfabeto Manual ou Datilologia em Libras. Trata-se de um recurso das línguas de sinais produzido por diferentes formatos das mãos que representam as letras do alfabeto escrito e é utilizado para “escrever” no ar, ou melhor, soletrar no espaço neutro: o nome de pessoas, lugares e outras palavras que ainda não possuem sinal. Portanto, para nos comunicarmos em

Libras, não basta saber somente o alfabeto, afinal, este é somente um dos recursos utilizados pelos usuários de língua de sinais.

As imagens abaixo são referentes ao alfabeto manual e aos números, a grafia dos sinais que devem ser executados para a compreensão na Libras.

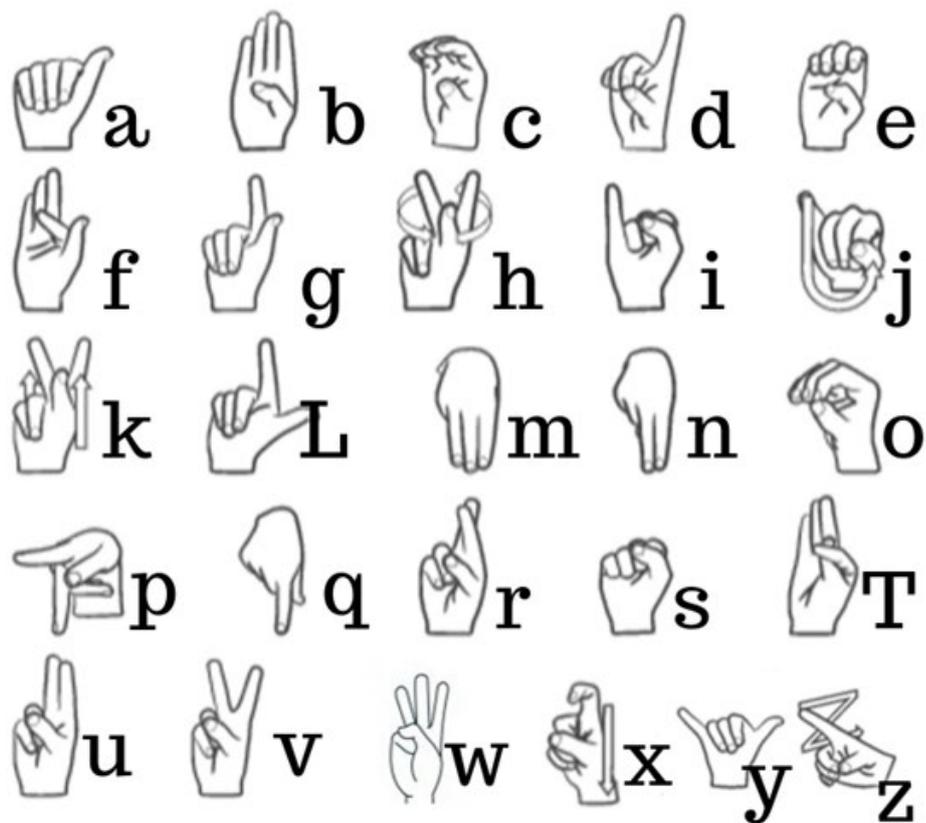


Figura 1: Alfabeto manual ou datilologia, utilizado pela comunidade surda para comunicação

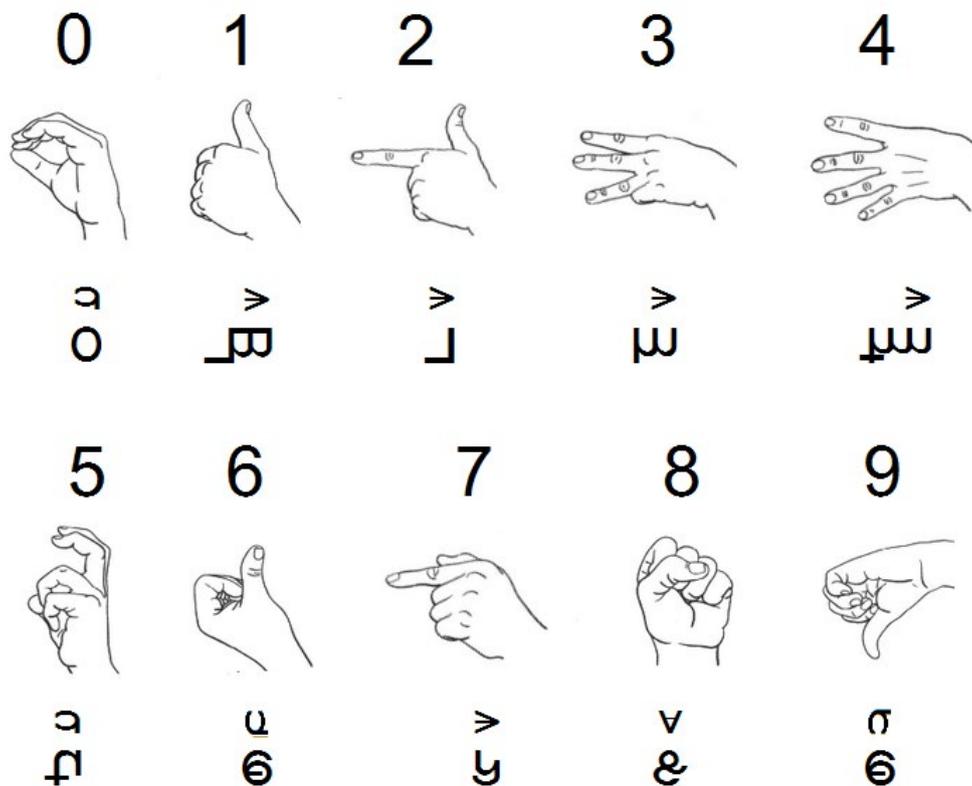


Figura 2: Sinais numéricos utilizados pela comunidade surda para comunicação

2.2. A língua de sinais é universal?

Uma das crenças mais recorrentes quando se fala em línguas de sinais é essa. Uma vez que a universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um “código” simplificado aprendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensarmos que surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. Sabemos que nas comunidades de línguas orais cada país tem suas próprias línguas orais. Embora se possa traçar um histórico das origens e apontar possíveis parentescos e semelhanças no nível estrutural das línguas humanas, alguns fatores favorecem a diversificação e a mudança da língua dentro de uma comunidade linguística, como, por exemplo, a extensão e a descontinuidade territorial, além dos contatos com outras línguas.

Em todos os lugares do mundo onde houve interação entre surdos, há línguas de sinais sendo utilizadas para a comunicação. Um dos equívocos mais comuns é acreditar que todos os surdos utilizam a mesma língua de sinais no mundo todo. Atualmente, são falados 7.117 idiomas em diferentes países, e com as línguas de sinais funciona do mesmo jeito. Existem entre 138 e 300 tipos de línguas de sinais utilizadas ao redor do planeta. Isso acontece porque cada

lugar possui sua própria cultura e identidade. Por conta disso, a língua foi se desenvolvendo organicamente, independentes das línguas orais, e evoluindo com o passar do tempo.

No Brasil, existe a Língua Brasileira de Sinais (Libras); em Portugal, a Língua Gestual Portuguesa (LGP); em Angola, a Língua Angolana de Sinais (LAS); em Moçambique existe a Língua Moçambicana de Sinais (LMS), entre outras. Nenhuma língua é superior ou inferior a outra, cada língua se desenvolve e expande na medida da necessidade de seus usuários.

De acordo com Gesser (2009, p. 12), a língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um “decalque” ou “rótulo” que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso.

As figuras abaixo mostram, a título de exemplo, o sinal “Oi” e de “Ouvinte” em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e em ASL (American Sign Language), respectivamente.

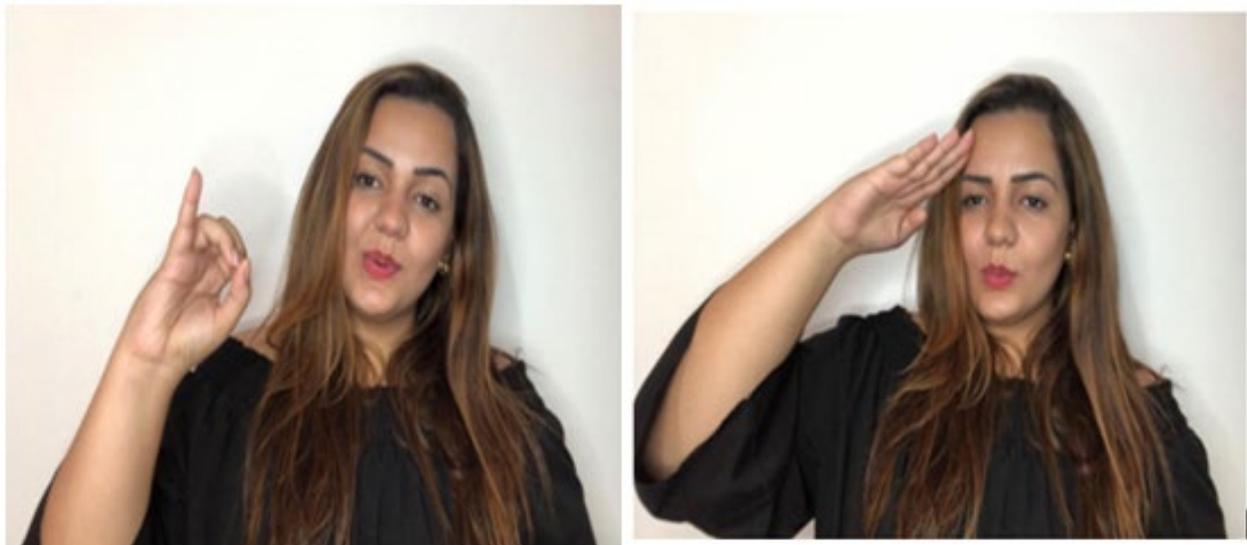


Figura 3 e 4: Sinal “Oi” em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e “Oi” em ASL (American Sign Language). Imagem de exemplificação da autora.



Figura 5 e 6: Sinal “Ouvinte” em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e “Ouvinte” em ASL (American Sign Language). Imagem de exemplificação da autora.

Embora se trate de uma língua que se utiliza de recursos visuais e gestuais e não da oralidade, Libras é uma língua dinâmica e viva, e não se justifica se atemorizar ou colocar dificuldades para aprendê-la. Assim como a Língua Portuguesa sofre modificações (a última ocorreu na grafia das palavras e entrou em vigor em 2016 e, mesmo assim, as pessoas continuam a falar e a aprender coisas novas), a Libras não deixa de ser diferente. Portanto, é sempre aprender com e sobre as mudanças. Ainda, de acordo com a Lei nº 10.436, em seu art. 1º:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Assim sendo, ao aprender a Libras, aceita-se que ela é oriunda da comunidade surda e que tem suas peculiaridades. Admitindo-se que há diferenças entre língua de sinais e línguas orais e que uma não é superior ou inferior a outra, o entrave comunicativo é diminuído. De fato, como afirma Gesser (2009, p. 21):

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais. [...] Entretanto, o que deve ficar registrado é a forma pela qual constantemente se atribui à língua de sinais um status menor, inferior e teatral, quando definido e comparado à mímica.

2.3 A língua de sinais possui gramática?

A língua de sinais é língua natural para os surdos, que evolui e se expande dentro da comunidade surda, além disso, possui todos os níveis de análise, como em quaisquer outras línguas. Por exemplo, em Libras temos o nível de análise sintático (da estrutura), o semântico (do significado), o pragmático (contexto conversacional), o morfológico (da formação de palavras) e o fonológico (unidades que constituem a língua). O reconhecimento linguístico traz como referência os estudos de William Stoke, de 1960, no entanto, os estudos em torno das línguas de sinais vêm acontecendo há mais de trezentos anos, pois em 1660 desenvolveu-se uma “teoria de língua em que as estruturas e categorias gramaticais podiam ser associadas a padrões lógicos universais de pensamento” (CRYSTAL, 2000, p. 204).

Atualmente, as pesquisas apontam a existência de cinco componentes dos sinais, os chamados Parâmetros das LS: a configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a orientação e as expressões não-manuais. Abaixo vamos conhecer cada um desses componentes dos sinais.

Configurações das mãos (CM)

Diz respeito às formas “desenhadas” pelas mãos na articulação/expressão do sinal. Inicialmente, foram classificadas 46 configurações de mãos da Libras (BRITO, 1990). Porém, atualmente, esse número é maior, pois foram identificadas pequenas diferenças que alteram a forma e a disposição das mãos.

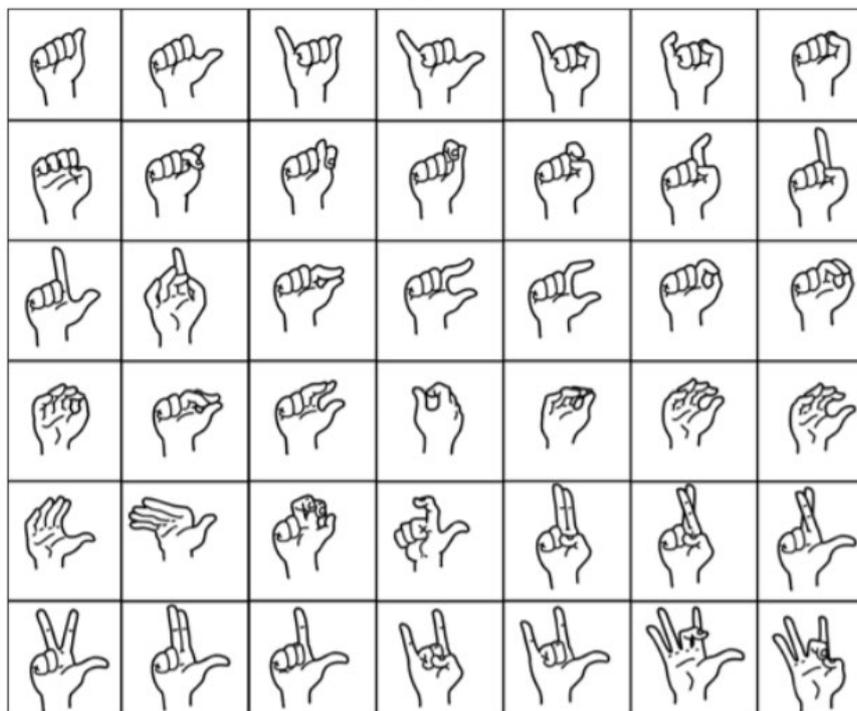


Figura 7: Configurações da mão.

Ponto de articulação (PA)

Consiste na parte do corpo ou espaço neutro em que será realizado o sinal. Ele é delimitado pela extensão máxima dos braços do emissor e ocorre tocando em alguma parte do corpo ou no espaço neutro, que é a região do meio do corpo até a cabeça ou para frente do emissor.

Deve-se dizer que, no discurso normal, as extremidades são articuladas em um espaço mais limitado que a extensão máxima. Portanto, o tamanho do sinal pode ser comparado à intensidade da voz.



Figura 8: Pontos de articulação.

Os sinais APRENDER, SÁBADO, LARANJA e DESODORANTE-SPRAY têm a mesma configuração de mão, porém a sinalização é realizada em partes diferentes do corpo, fazendo com que o sinal mude o sentido e o significado. Na imagem, são realizados na testa, na boca e na axila, respectivamente.

Movimento (M)

Refere-se ao deslocamento das mãos durante a execução do sinal. Alguns sinais são estáticos em um local, outros contêm algum movimento. Dessa forma, podemos entender que o parâmetro de movimento refere-se ao modo como as mãos se movimentam (movimento linear, em movimento da forma de seta arqueada, circular, simultânea ou alternada com ambas as mãos, entre outros) e para onde estão movimentando (para a frente, em direção à direita, esquerda, etc.).



Figura 9: Presença/ausência de movimento.

Orientação/direcionalidade (O/D)

É o plano em direção ao qual a palma da mão é orientada. Alguns sinais têm a mesma configuração, o mesmo ponto de articulação e o mesmo movimento, e diferem apenas na orientação da mão. É importante perceber como a modificação de um único parâmetro pode alterar completamente o significado do sinal.

Segundo Felipe e Monteiro (2007, p. 23), os verbos IR e VIR se opõem em relação à direcionalidade, como os verbos SUBIR e DESCER, ACENDER e APAGAR, ABRIR-PORTA e FECHAR-PORTA.

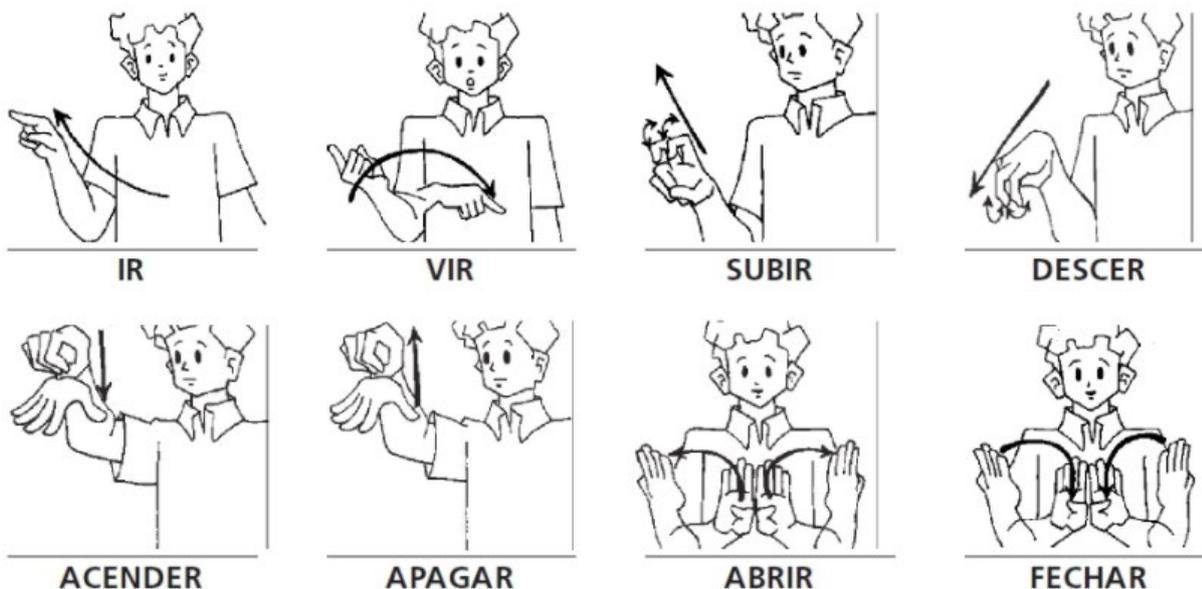


Figura 10: Verbos: ir, vir, subir, descer, acender, apagar, abrir e fechar.

Expressão facial e/ou corporal (EF/EC)

Também chamados de componentes não manuais, incluem o uso de expressões faciais, linguagem corporal, movimentos da cabeça, olhares, etc.

Se uma pessoa quer demonstrar que está com raiva de alguém ou de algo, talvez não precise usar nem um sinal. Basta utilizar apenas a expressão facial. Ou, se alguém fizer uma pergunta para responder “sim” ou “não”, basta simplesmente balançar a cabeça de acordo. Estas são simples situações para exemplificar este parâmetro. Todavia, durante uma conversa em Libras, é necessário combinar diversos componentes não manuais com sinais específicos para esclarecer a mensagem.

As figuras abaixo mostram, a título de exemplo, o sinal “Alegria” e “Tristeza” em Libras, destacando o uso das expressões faciais de acordo com o sinal.



Figuras 11 e 12: Sinal “alegria” na primeira imagem e, ao lado, sinal “tristeza”, ambas em Língua brasileira de sinais. Imagem de exemplificação da autora.

2.4 Tipos de frases

A Libras utiliza-se das expressões faciais e corporais para estabelecer tipos de frases, como as entonações na Língua Portuguesa. Por isso, para perceber se uma frase em Libras está na forma afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa ou imperativa, é preciso estar atento às expressões facial e corporal que são feitas simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase.

Exemplos:

FORMA AFIRMATIVA: a expressão facial é neutra.

FORMA INTERROGATIVA: sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima.

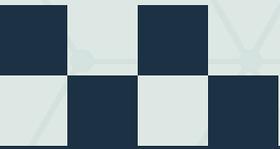
FORMA EXCLAMATIVA: sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Pode ainda vir também com um intensificador representado pela boca fechada com um movimento para baixo.

FORMA NEGATIVA: a negação pode ser feita através de três processos:

- Com o acréscimo do sinal NÃO à frase afirmativa;
- Com a incorporação de um movimento contrário ao do sinal negado;
- Com um aceno de cabeça negativo que pode ser feito simultaneamente com a ação que

está sendo negada ou juntamente com os processos acima.

Compreender a gramática de uma língua é apreender as regras de formação e de combinação dos elementos dessa língua. Os estudos, já em andamento, aprofundando nos pontos aqui apresentados e em outros não mencionados, poderão mostrar a gramática da Libras.



UNIDADE 3



UNIDADE 3

Libras e Educação dos Surdos

Após a leitura deste capítulo, você será capaz de:

- Analisar o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005;
- Refletir sobre os impactos da negação da Língua de Sinais para a comunidade surda;
- Compreender a complexidade da educação para surdos, considerando o seu percurso até a contemporaneidade.

3.1. Libras e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005

O reconhecimento da Libras como sendo a língua da comunidade de pessoas surdas do Brasil trouxe consigo regulamentações que procuram garantir a sua circulação no território nacional. Nesse sentido, no ano de 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626, que também passa a incidir sobre o funcionamento de instituições, de forma a garantir que o poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos desenvolvam formas de apoiar o seu uso e sua difusão. Também neste Decreto fica regulamentada a obrigatoriedade de as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde garantirem atendimento e tratamento adequado aos surdos, de acordo com as normas legais em vigor. A área da Educação foi contemplada também no que trata da inclusão da Libras como disciplina obrigatória em todas as Licenciaturas, cursos de Pedagogia e de Fonoaudiologia do país, e ainda como optativa nos demais cursos de nível superior, entre outros.

O 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. Dada a importância do documento, enfatizaremos partes centrais do mesmo. No Capítulo I Das Disposições Preliminares, a pessoa surda é definida como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (art. 2º). Em Parágrafo único, afirma-se que a deficiência auditiva é considerada como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

No Capítulo II Da Inclusão da Libras como disciplina curricular, institui-se a obrigatoriedade do trabalho com a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fono-

audiologia, 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 (art. 3º). Os cursos considerados como sendo de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério são: 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 (§ 1). Nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a Libras fica constituída em disciplina curricular optativa, a partir de um ano da publicação de tal Decreto (§ 2) (BRASIL, 2005).

Na sequência, o Capítulo III Da Formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, art. 4º, em relação à formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, afirma que deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, sendo que as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos (Parágrafo único). Quanto à formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a orientação é a de que seja realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (art. 5º). Em parágrafo único, afirma-se que o processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (BRASIL, 2005).

A Libras também deve ser incluída pelas instituições de educação superior como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa, conforme determina art. 10 do Decreto nº 5.626/2005. No art. 11, há o estabelecimento do compromisso do Ministério da Educação em promover, a partir da publicação do Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação: I - Para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua; II - De licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos; III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (art. 11) (BRASIL, 2005).

As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto, como indica o art. 12. Nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser

incluído como disciplina curricular (art. 13). Ainda, nos cursos de Fonoaudiologia, o tema da modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo (Parágrafo único) (BRASIL, 2005).

No Capítulo IV Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, obriga-se as instituições federais de ensino a garantirem, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior, como estabelecido no art. 14. Desse modo, as instituições federais de ensino devem: promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras, a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa e o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos (§1) (BRASIL, 2005).

Ainda no §1 do art. 14, estabelece-se como dever das instituições federais de ensino: prover as escolas com professor de Libras ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e professor regente de classe, com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos (BRASIL, 2005).

Compete, também, às instituições federais de ensino: adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; e, disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

Quanto ao professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função (distinta da função de professor docente) de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, art. 14, § 2º). Estende-se a todas as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscar implementar as medidas referidas no art. 14 como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva BRASIL, 2005, § 3º).

O Decreto nº 5.626/2005 estabelece que, para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental: atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005, art. 15).

Em seu art. 16, o Decreto apresentado neste momento do nosso fascículo exprimi que a modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, seja ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente, em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. Sendo que a definição de espaço para o desenvolvimento dessa modalidade e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas (BRASIL, 2005, Parágrafo único).

No Capítulo IX Das Disposições Finais, assevera que os órgãos da administração pública federal (direta e indireta) devem incluir em seus orçamentos, anuais e plurianuais, dotações destinadas a viabilizar ações previstas, e aqui apresentadas, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação do Decreto do qual tratamos (BRASIL, 2005, art. 28).

Compete ao Distrito Federal, Estados e Municípios, no âmbito de suas competências, definir os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação (art. 29), bem como os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, cabe viabilizar as ações previstas Decreto nº 5.626/2005 com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação da publicação do referido documento (art. 30) (BRASIL, 2005).

3.2. A educação de surdos e seu percurso complexo

Na antiguidade, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que, supostamente, pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação compartilhada com as demais pessoas, em função da sua “anormalidade”. Em outras palavras, a maioria da sociedade mantinha uma conduta marca-

da pela intolerância obscura e uma visão negativa sobre os surdos, considerando-os como anormais ou doentes.

Muitos anos depois, os sujeitos surdos passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas ainda sob uma visão assistencialista e de exclusão. Nessa época, eram inexistentes escolas para os sujeitos surdos. Diante dessa preocupação educacional, surgiram numerosos professores para surdos, muitos desses eram surdos e acabaram desenvolvendo trabalhos via diferentes métodos de ensino, os quais, em sua maioria, privilegiavam a língua natural da comunidade surda: a língua de sinais.

No entanto, a história da educação de surdos é marcada por uma ruptura e, até hoje, encontramos marcas da imposição de modelos ouvintes em detrimento da opinião, vontades e necessidades da comunidade surda.

O Congresso Internacional de Professores de Surdos, que ocorreu em setembro de 1880, em Milão, na Itália, foi o marco dessa ruptura. Nesse evento, a língua de sinais foi proibida, diante da falsa afirmação de que prejudicava o desenvolvimento cognitivo do surdo, uma vez que para os defensores dessa perspectiva essas pessoas necessitavam do desenvolvimento da fala.



Figura 13: Proibição da Língua de Sinais

Esse momento marca o início de um período de retrocesso na educação, participação social e difusão da língua utilizada pelas comunidades surdas.

O Congresso de Milão foi organizado para que pudessem discutir e avaliar a importância de três métodos rivais: língua de sinais, moralista e mista (língua de sinais e o oral). Nenhum outro evento na história teve um impacto maior na educação da comunidade surda. O referido Congresso provocou uma turbulência séria na educação, que se arrastou por mais de cem anos, nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma “etnocêntrica ouvintistas”, apenas restando a opção de imitá-los.

Nesse momento histórico, os professores surdos que trabalhavam na educação de crianças surdas, por meio do ensino da Língua de Sinais, foram destituídos de seus cargos para serem substituídos por professores ouvintes, cujo foco da aprendizagem era o desenvolvimento da fala, em detrimento do conhecimento científico.

Assim, profissionais que se formaram para ensinar acerca das diferentes áreas do conhecimento foram desvirtuados de suas funções e, sem preparação prévia nenhuma, a eles foi imposta a tarefa de desenvolver a fala em indivíduos privados da audição. Sendo que esta seria a função do profissional fonoaudiólogo em contextos extras ao período de escolarização regular.

3.3 A educação “ideal” para os surdos pós Congresso de Milão

A metodologia imposta a partir do Congresso em Milão foi denominada Oralismo. Dentre as técnicas utilizadas nessa modalidade, podemos citar: treinamento auditivo; desenvolvimento da fala e leitura labial. Tudo isso com o objetivo de transformar em realidade o desejo de ver os sujeitos surdos falando e ouvindo.

Acerca da leitura labial, técnica que muitos pensam ser bastante eficaz para a comunicação com indivíduos surdos, é importante destacar que essa técnica (ler a posição dos lábios captando os movimentos dos lábios de alguém que está falando) apenas é útil quando o interlocutor formula as palavras de frente, com clareza e devagar. Ainda assim, devemos considerar que “[...] a maioria de surdos só consegue ler 20% da mensagem através da leitura labial, perdendo a maioria das informações. Geralmente, os surdos ‘deduzem’ as mensagens de leitura labial através do contexto dito” (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 14).

O fracasso dessa abordagem na educação de surdos, denominada de Oralismo, ficou evidente, uma vez que o objetivo de ir à escola para aprender a falar fracassou. Com isso, os surdos ficaram privados do desenvolvimento acadêmico e submetidos, ao final de sua formação, aos empregos que menos dependiam de qualquer formação intelectual específica, como se

os mesmos fossem incapazes de aprender ou ocupar cargos em que o pensamento intelectual fosse essencial para o exercício da função.

A proibição da língua de sinais por mais de 100 anos sempre esteve viva nas mentes dos povos surdos até hoje, no entanto, agora o desafio para o povo surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização de sua língua, a emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 8).

Assim, a Língua de Sinais, uma língua natural das comunidades surdas, que existe desde que houve o contato entre dois indivíduos surdos no mundo, passa por um longo período de repressão, mais de cem anos. Porém, esse fato não foi suficiente para bani-la, pois permaneceu viva a partir do momento que foi usada dentro das associações de surdos e em contextos informais nos quais a comunidade surda se encontrava.

A partir do fracasso do Oralismo, que até hoje permanece vivo em algumas instituições, surgiram outras metodologias, como, por exemplo: a Comunicação Total - metodologia que busca utilizar os diferentes mecanismos, como teatro, mímica, gestos, leitura labial, desenvolvimento da fala, Língua de Sinais, entre outras, com o objetivo de ensinar a língua oral do país.

Nessa metodologia, a Língua de Sinais é considerada apenas um suporte ou instrumento para aprendizagem da língua oral, isto é, estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. Assim, desconsidera-se seu status de língua, misturando duas línguas com características gramaticais diferenciadas.

Essa foi mais uma metodologia que não deu certo, visto que as línguas de sinais não têm relação com as línguas faladas do seu país. Elas são autônomas e apresentam o mesmo estatuto linguístico identificado nas línguas faladas, ou seja, dispõem dos mesmos níveis linguísticos de análise e são tão complexas quanto as línguas orais. A mistura dessas línguas não acarreta em um aprendizado eficaz, muito pelo contrário, ambas as línguas ficam prejudicadas

Diante de mais uma tentativa frustrada e muito criticada por alguns autores, surgiu uma nova metodologia na educação de surdos: o Bilinguismo. Nessa modalidade, a Língua de Sinais é reconhecida e considerada tão importante quanto a língua oral do país. Trata-se de uma proposta de ensino usada por escolas que se sugerem acessar aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar. Pesquisas recentes têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista considerar a Língua de Sinais como primeira língua e, a partir daí, se passam para o ensino da segunda língua, que é a língua oral do país em que o surdo está inserido. No Brasil, a primeira língua dos surdos é a Libras – Língua Brasileira de Sinais, e a segunda língua, o Português, podendo ser na modalidade escrita ou oral.

Por meio dessa metodologia, o Bilinguismo, o aluno surdo pode ter acesso aos conteúdos curriculares obrigatórios por meio de sua primeira língua com o auxílio do profissional intérprete de Libras, que é responsável pela intermediação comunicativa entre os indivíduos surdos e ouvintes.

3.4. A aquisição da linguagem para as crianças surdas

Abordemos a questão do atraso de aquisição de linguagem por crianças surdas, entendendo-a como “processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo. A linguagem possui além da função comunicativa, a função de construir o pensamento”, segundo Vygotsky (apud GOLDFELD, 2002, p. 34). Dessa maneira, podemos inferir que a linguagem e a cognição estão intimamente ligadas, sendo que o desenvolvimento cognitivo estaria diretamente associado ao desenvolvimento linguístico.

A partir da análise acima acerca do posicionamento de Vygotsky, podemos perceber que as relações sociais e linguísticas são essenciais na constituição do indivíduo, visto que são o foco de análise nos casos de atraso de linguagem em crianças, sendo de fundamental relevância para o estudo do desenvolvimento da criança surda.

Sabemos que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, que na maioria das vezes aceitam ou diagnosticam a surdez tardiamente, e, ainda, não dominam a Língua de Sinais e acabam por não inserir seu filho na comunidade surda o mais cedo possível. Logo, podemos concluir que a criança surda não possui, nestes casos, o meio social adequado para aquisição natural de uma língua, haja vista que o input linguístico, ou seja, o estímulo que lhe é oferecido, uma língua oral, é ineficaz, se levarmos em consideração sua peculiaridade, a surdez.

Diante dessa realidade, é comum que a criança surda sofra problemas decorrentes do atraso de aquisição de linguagem. Por isso, muitas vezes os surdos são considerados, erroneamente, como incapazes, e a surdez é associada à deficiência mental, haja vista que o atraso na aquisição da linguagem pelas crianças surdas acarreta problemas irreversíveis na sua aprendizagem e desenvolvimento, pois o pensamento dos surdos fica baseado em experiências concretas, havendo dificuldades de abstração.

Esses problemas decorrentes do atraso na aquisição de linguagem podem ser evitados a partir do momento em que tornamos acessível à criança surda o contato com a Língua de Sinais o mais cedo possível. Afinal, os surdos possuem as mesmas potencialidades de desenvolvimento que as pessoas ouvintes, especialmente se tiverem acesso a um ambiente linguístico apropriado.

Enfatizamos a importância de a família também aprender essa língua, garantindo uma forma de comunicação em casa, possibilitando a transmissão de conhecimentos e valores que são essencialmente construídos no seio familiar, evitando futuros desentendimentos e separações. Pois muitas crianças surdas, quando se tornam adultos surdos dizem que o que mais desejavam era poder se comunicar com os pais.

Quando a sua idosa mãe estava à beira da morte, Jack, um surdo, lutou para dizer-lhe algo, mas não conseguia escrever o que queria e ela não conhecia a Língua de Sinais. Daí ela entrou em coma e veio a falecer. Jack sentia-se atormentado pelas recordações desses frustrantes momentos finais. Essa experiência induziu-o a aconselhar os pais de crianças Surdas: “Se desejam uma comunicação fluente e uma significativa troca de ideias, emoções, pensamentos e amor com a criança surda, usem a Língua de Sinais. Para mim é tarde demais. É tarde demais para vocês?”

Crianças surdas, filhas de pais surdos, fluentes em LIBRAS, geralmente não possuem problemas relacionados ao atraso de linguagem, pois, assim como as crianças ouvintes, aprendem uma língua natural no período adequado, através do contato com seus pares adultos surdos fluentes em LIBRAS.

3.5. Atuais políticas públicas educacionais para surdos

Dentre os modelos educacionais para surdos mencionados acima, o bilinguismo é a política educacional mais aceita na atualidade. Mas não se pode dizer que esta seja uma metodologia que não necessita de ajustes, uma vez que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes que, além de terem aceitado a surdez tardiamente, não dominam a Língua de Sinais e acabaram por não inserir seu filho na comunidade surda o mais cedo possível. Assim, muitas crianças surdas que sofrem em decorrência do atraso na aquisição de uma linguagem chegam às escolas sem dominar sequer a Língua de Sinais, e, neste caso, a presença do intérprete de Libras acaba por se tornar algo ineficaz.

Diferentemente, as crianças surdas, filhas de pais surdos, que já dominam a Língua de Sinais, devido ao contato com seus pares surdos desde o nascimento, conforme vimos anteriormente, terão menos problemas em serem inseridos em contextos regulares de aprendizagem, por meio da presença do profissional intérprete de Libras. Afinal, ao atingirem a idade de serem escolarizadas, elas já chegam à escola dominando a Libras, e, portanto, através do profissional intérprete (que atuará juntamente com o professor regente), poderão ter acesso, juntamente com as crianças ouvintes que compõe o ambiente escolar, aos conteúdos curriculares previstos pela escola. Ainda, por meio de um ensino adaptado em salas de recurso em turno diferenciado (contraturno), por profissional bilíngue preparado, terão acesso à Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Lembrando a importância também

do Língua Portuguesa na vida dessa criança, haja vista que a mesma vive em uma comunidade ouvinte cuja língua majoritária é a Língua Portuguesa.

Apesar de o Decreto reconhecer a importância do aluno surdo frequentar uma escola ou classe bilíngue nos anos iniciais da educação infantil, conforme a Declaração de Salamanca, essa não é, atualmente, a situação real encontrada em muitas escolas do nosso país. Pelo contrário, a maioria dos profissionais da educação está despreparada para receber crianças surdas, pois não são professores(as) bilíngues, como prevê o Decreto apresentado anteriormente neste fascículo, e, ainda, muitas das vezes, não adaptam suas práticas pedagógicas em relação às peculiaridades da criança surda, levando em consideração os prejuízos acarretados pelo atraso de linguagem sofrido pela mesma.

Conforme mencionado anteriormente, a maioria dos surdos chega às instituições de ensino sem dominar a Língua de Sinais, muito menos a língua oral de seu país, diferentemente do aluno ouvinte, que chega aos anos iniciais de escolarização fluente na língua oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar as reflexões empreendidas em relação à inclusão social na escola, faz-se importante difundir na sociedade o que implica ser surdo e o que entendemos por deficiência em relação à diferença. Com essa consciência e clareza será possível alcançarmos o respeito às diferenças que existem entre as pessoas e que as caracteriza, fugindo e transcendendo o paradigma da normalidade, que toma a igualdade como padrão de formatação de pessoas, o que é inconcebível.

Nesse percurso que fizemos no universo da Libras, foi possível compreender sua riqueza expressiva e sua importância na constituição da identidade do sujeito surdo, de sua cidadania e de sua socialização. Vimos que as Línguas de Sinais não são mímicas, pois apresentam todas as propriedades linguísticas presentes nas línguas humanas orais.

Cabe destacar as observações da pesquisadora Lucinda Ferreira Brito (1993), com base nos direitos linguísticos individuais propostos pelo professor Gomes de Matos (1984), que enumera alguns direitos linguísticos dos surdos. Para ela, todos os surdos têm direito: (1) à igualdade linguística; (2) à aquisição de linguagem; (3) à aprendizagem da língua materna (Língua de Sinais); (4) ao uso da língua materna; (5) a fazer opções linguísticas; (6) à preservação e à defesa da língua materna; (7) ao enriquecimento e à valorização da língua materna; (8) à aquisição-aprendizagem de uma segunda língua; (9) à compreensão e à produção plenas; e (10) ao tratamento especializado para aprender uma língua oral.

Os surdos possuem direitos linguísticos que precisam ser respeitados, enquanto cidadãos que são, regidos pela constituição que garante que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988, art. 5º). Na relação familiar, a criança surda tem o pleno direito de ser “compreendida” pelos pais, recebendo dados linguísticos necessários para seu desenvolvimento linguístico inicial (no período de aquisição da língua materna). Caso os pais sejam ouvintes, eles devem dar aos filhos surdos à possibilidade de mútua compreensão, aprendendo, tão logo descubram a surdez dos filhos, a língua dos sinais. Os pais de surdos têm o direito de aprender e usar sem opressão a língua dos sinais, canal natural de comunicação com o filho surdo, para que possa comunicar-se com ele na vida diária e no período em que a interação entre pais e filhos se faz necessária para a criança (RODRIGUES; BEER, 2016).

Ainda na acepção dos direitos dos surdos, aqueles aprendizes de língua oral têm o direito de “errar” oralmente ou por escrito sem ser punido ou humilhado, por realizar opções linguísticas inadequadas do ponto de vista da gramática normativa, eles têm o direito de sensibilização contra os preconceitos e discriminação de natureza linguística (ou sociolinguística). Em relação aos professores surdos e de surdos, é fundamental o direito de receber formação sobre a natureza da Língua de Sinais (meio mais apropriado de comunicação com e/ou entre os surdos), sua estrutura, usos e de modos de ensiná-la (RODRIGUES; BEER, 2016).

Aos surdos como bilíngues é reservado o direito de mudar de uma língua para outra conforme a situação apresentada, desde que assegure a compreensão da mensagem pelo ouvinte. Aos surdos conferencistas/palestrantes, por sua vez, deve ser garantido o direito de proferir palestras na Língua de Sinais, de maneira que se faça compreender e contando-se, para isso, com intérpretes ouvintes que dominem a Língua de Sinais e a língua oficial da situação do evento (RODRIGUES; BEER, 2016). É possível notar que a Língua de Sinais é mais do que uma forma de comunicação, é um modo de integração por meio da linguagem. Assim, devemos entender que a integração comunicativa dos surdos é uma parte importante para a construção da tão proclamada escola inclusiva.

Se o fundamento da exclusão é o desrespeito aos direitos de todas as pessoas, é mister superá-la, no sentido de garantir a diversidade das relações sociais na escola especificamente. Uma nova escola carece de uma nova sociedade, é preciso reconhecer que, ainda, de modo geral, há uma educação pautada no padrão de normalidade. Em decorrência, a discriminação que tal padrão gera contribui para não avançarmos no trato dessa questão. Claro que devemos reconhecer que a presença da Libras nos cursos que formam professores, nas licenciaturas, é um passo importante em relação ao respeito à especificidade comunicativa dos surdos e ao reconhecimento dos seus direitos.

De qualquer maneira, a educação está marcada pela complexidade humana e, portanto, os avanços podem ser considerados lentos, o que não se pode é silenciar o debate sobre o que fazer para dar conta de construir uma nova racionalidade ligada à inclusão. Claro que haverá

embates ideológicos em relação a como se proceder nesse caminho, mas o que ficou evidente foi a necessidade de colocarmos a educação de surdos na pauta da Educação, colocando-nos como sujeito partícipes desse processo de construção de uma escola para todos, na qual o respeito à diferença e às especificidades dos sujeitos, a inclusão, seja a base dos conteúdos, métodos, formas de organização e gestão.

A epígrafe do trabalho de Santos (2008) pode gerar identificação quanto a como devemos buscar cada vez mais conhecimento sobre a Libras e a surdez, visando estarmos fundamentados em uma pedagogia e prática emancipatórias.

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes [...]. Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios linguísticos que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. Oliver Sacks.

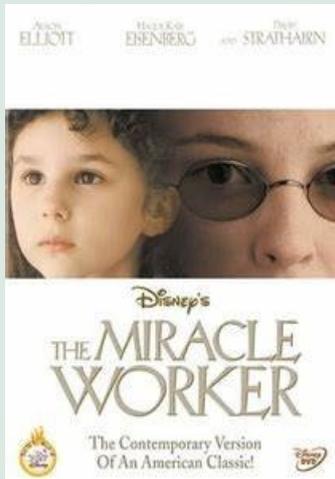
Quanto a nós, o que faremos no nosso trabalho pedagógico, enquanto prática social intencional e sistematizada de formação humana, para construir uma escola verdadeiramente inclusiva?



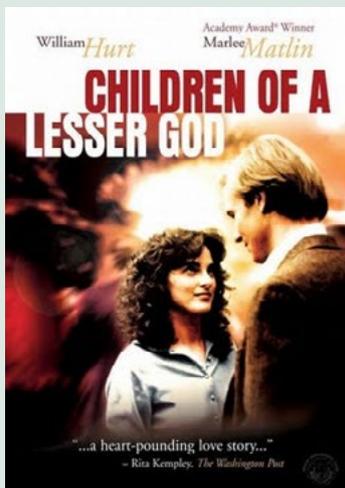
SAIBA MAIS: Sugestões de filmes e séries que abordam a questão da Surdez



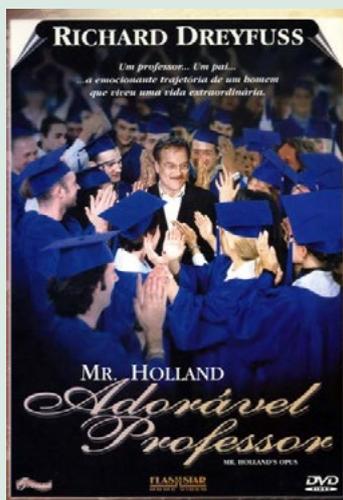
CRISÁLIDA (Brasil, 2019 - Coletânea de histórias que abordam o dia a dia dos surdos brasileiros)



O Milagre de Anne Sullivan (The Miracle Worker - EUA/1962, história de Helen Keller).



Filhos do Silêncio (Children of a Lesser God - EUA/1986, professor de Língua de Sinais que se apaixona por surda).



Adorável Professor (Mr. Holland - EUA/1995, professor de música tem um filho surdo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMIR CRISTIANO. **O que é Libras?** Disponível em: <https://www.libras.com.br/o-que-e-libras.php>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 03 de mar. 2021. Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRITO, Lucinda Ferreira. Os Direitos Linguísticos dos Surdos. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, Vozes, n. 5, p. 388-391, 1985. Disponível em: <Disponível em: <http://www.feneismg.org.br/doc/LinguadeSinaiseoutros.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna. **Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Professor**. ed. 6. Brasília/DF: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEEP, 2007.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p. 240.

KARIN, Lilian Strobel; Sueli Fernandes. **Aspectos Linguísticos da Libras: Língua Brasileira de Sinais**. Paraná: SEED/SUED/DEE, 1998.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOMES DE MATOS, Francisco. Por uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos Individuais. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, maio, 1984.

FELIPE, Tanya Amara. **O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais - Libras**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000200005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 16 dez. 2020.

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

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: 2008.

PIZZANI, Gabriella Coelho Motta. Processos Interativos com a Pessoa Surda. **Revista Eficaz**, v. 1, set./10, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. Alfabetização e o ensino da Língua de sinais. **Textura**, Canoas, n.3, p.53-62, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004.

QUADROS, Ronice Müller; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, set. 2016.

SANTOS, Janice Fabiana Moreira. **Dando voz ao surdo**: A inclusão escolar na visão do aluno surdo. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. Curso de Fonoaudiologia. Belo Horizonte, 2008.

SKLIAR, Carlos. A Educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. In: **Seminário Nacional do INES - Desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**, 2, 1997, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: INES, 1997, p. 32-47.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a Partir dos Significados da Normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, 1999.



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO**



SETEC
SECRETARIA DE
TECNOLOGIA EDUCACIONAL



UAB
**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**