

FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI

**CARMEM LEDIR WOUTERS RODRIGUEZ
MARCELO INOCÊNCIO PEREIRA COSTA**

**A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS PARA A MELHORIA DA
SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Relatório Monográfico apresentado como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação Especial, no Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Bagozzi, da Faculdade Padre João Bagozzi.

Professora Orientadora: Ivonete Haiduke

**SIQUEIRA CAMPOS
2006**

TERMO DE APROVAÇÃO

CARMEM LEDIR WOUTERS RODRIGUEZ
MARCELO INOCÊNCIO PEREIRA DA COSTA

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS PARA A MELHORIA DA SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Relatório Monográfico aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista, no Curso de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Educação Especial, da Faculdade Padre João Bagozzi.

AVALIAÇÃO

CONCEITO: _____

PARECER DO ORIENTADOR: _____

Orientação: _____
Ivone Haiduke

SIQUEIRA CAMPOS
2006

"Não sei...
Se a vida é curta ou longa demais
pra nós, mas sei que nada do que
vivemos tem sentido, se não
tocamos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que acaricia,
desejo que sacia,
amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida. É o que
faz com que ela não seja nem
curta, nem longa demais, mas que
seja intensa, verdadeira, pura...
Enquanto durar...."

Cora Coralina

Dedicatória

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Mestre dos Mestres.

Às nossas famílias, presenças constantes em nossas vidas.

Ao Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Bagozzi, na pessoa de sua coordenadora, Maria Doraci Nitz, pela dedicação na organização do Curso de Pós-Graduação em nossa cidade.

À professora Maria Doraci Nitz, coordenadora pedagógica dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em Educação Especial, pela competência e habilidade no exercício de sua função.

À professora Ivonete Haiduke, pela orientação criteriosa e dedicada atenção durante o desenvolvimento do presente estudo.

À professora Marlene Salete K. Lins, pela sua dedicação, competência e apoio durante todo este percurso.

À equipe de professores, pois, cada um, a seu tempo e a seu modo, com certeza, nos deram o melhor de si.

Aos colegas de Curso, pela amizade demonstrada durante a nossa caminhada e pelas horas de convívio agradável.

Ao Departamento de Educação e Cultura de Siqueira Campos, que nos proporcionou a possibilidade de aperfeiçoamento profissional.

À Escola de Educação Especial “Reviver” – APAE (Associação de Pais e Mestres) da cidade de Salto do Itararé – PR, que permitiu o desenvolvimento do Projeto de Intervenção e colaborou para que este trabalho se tornasse realidade.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	12
2.1.1 Educação Especial no Brasil	14
2.2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
2.2.1 O que é Educação Especial	20
2.3 DEFICIÊNCIA AUDITIVA	21
2.3.1 Níveis de Deficiência Auditiva	22
2.3.2 Tipos de Deficiência Auditiva	22
2.3.3 Causas da Deficiência Auditiva	23
2.3.4 Prevenção	25
2.4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	27
2.4.1 História da educação de surdos no Brasil	27
2.4.2 O que é LIBRAS	28
2.4.3 A Lei de LIBRAS	30
2.4.4 Estrutura lingüística da LIBRAS	31
2.5 PROCESSOS EDUCATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS	32
3 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO	36
3.1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	36
3.3.1 Caracterização da instituição	36
3.3.2 Delimitação do objeto de estudo	37
3.3.2.1 Perfil da aluna N. G. N.	38
3.3.2.2 Perfil do aluno M. S.	39
3.2 DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO	40
3.3 ANÁLISE DA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO	44
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46

REFERÊNCIAS	48
ANEXOS	50
ANEXO I – LEI DE LIBRAS	50
ANEXO II – ALFABETO EM LIBRAS	52
ANEXO III – ALGUNS EXEMPLOS DE PALAVRAS EM LIBRAS	53
ANEXO IV – FOTOS DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	54

1 INTRODUÇÃO

Os deficientes auditivos vivem num permanente conflito. É do conhecimento de todos que eles estão submetidos a uma condição bilíngüe a que estão submetidos: são alfabetizados em duas línguas ao mesmo tempo – uma para a comunicação oral e outra para a escrita, ou seja, a Língua de Sinais e o Português.

Uma das conseqüências graves dessa situação é a dificuldade de comunicação, o que acaba prejudicando o seu processo de socialização e inserção na sociedade.

Com a disseminação da educação inclusiva – processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, passou a ser apontada como um dos caminhos que tem sido reveladores de uma prática pedagógica que leva em consideração as diversidades destes educandos.

Alguns desafios têm sido apresentados aos professores no seu trabalho docente. Mas somente um educador comprometido com as mudanças e consciente que educação é um direito de todos, conseguirá efetivar um trabalho reflexivo com a realidade.

“A importância da língua de sinais para a melhoria da socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais” é uma proposta de intervenção pedagógica que foi realizada com dois alunos com necessidades educacionais especiais – deficientes auditivos, que freqüentam a Escola de Educação Especial “Reviver”, da cidade de Salto do Itararé.

O objetivo principal deste trabalho foi promover a socialização entre alunos e professores dessa escola, buscando melhorar a comunicação nas atividades diárias, através da utilização da LIBRAS.

Para tanto, no desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica, procurou-se oportunizar o conhecimento de uma nova forma de comunicação, buscando facilitar e melhorar a socialização entre alunos e professores da escola; orientar o aprendizado de informações básicas da linguagem de sinais; e capacitar os alunos para a comunicação em atividades da vida diária, tais como: cumprimento, agradecimento, solicitação de algo.

O presente projeto foi de grande importância para o desenrolar das atividades da escola, pois, através do ensino da LIBRAS, despertou nos alunos o interesse pela descoberta de uma nova forma de linguagem, que possibilitou a fluência da comunicação

e de entendimento entre todos os componentes da classe, utilizando-se de formas alternativas de comunicação não oral, promovendo uma melhor socialização entre os alunos com deficiência auditiva e os demais colegas e professores.

O presente documento foi organizado em cinco partes fundamentais, que são os passos básicos para elaboração de um relatório monográfico: Introdução; Revisão de Literatura; Descrição e Discussão da Prática; Considerações Finais; e Referências.

Na Introdução, são delimitados os principais pontos do Relatório Monográfico.

Na Revisão de Literatura foi buscado compreender o que é a inclusão escolar e sua concepção, onde, através dos estudos e discussões sobre essa nova visão, os alunos possam vivenciar sua verdadeira cidadania.

Durante a Descrição da Prática de Intervenção, se terá a oportunidade de conhecer os procedimentos realizados para conhecer a problemática da escola com relação à socialização dos deficientes auditivos e a inclusão escolar concebida por seus pares.

Na Análise da Prática de Intervenção, serão abordadas as possíveis soluções na prática inclusiva escolar, visto que é um novo paradigma da educação nos dias atuais, que precisa ser bem fundamentado em estudos de vários pesquisadores, para que as mudanças aconteçam de fato.

As Considerações Finais abordam a síntese dos resultados obtidos com a aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica e inclui o ponto de vista dos pesquisadores.

Finalmente, as referências apresentam a bibliografia consultada para elaboração da fundamentação teórica do Projeto de Intervenção Pedagógica, que dá suporte para os estudos no decorrer do projeto, bem como possibilita ao término do trabalho a análise dos dados obtidos e subsidia a elaboração das considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história é a melhor mestra. Assim, buscando informações significativas sobre o atendimento educacional aos portadores de deficiências na História da Educação, pode-

se constatar que, até o século XVIII, não havia base científica para explicar as deficiências. As noções a esse respeito eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo. As pessoas também não tinham qualquer noção a respeito de democracia e igualdade.

Com toda a sua força cultural, a própria religião colaborou para a marginalização das pessoas portadoras de deficiência, ao colocar o homem como a imagem e semelhança de Deus. Como os portadores de deficiência não eram parecidos com Deus, portanto, seres imperfeitos, eram colocados à margem da condição humana e da sociedade.

Até o século XV, as crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, deficientes encontram abrigo nas igrejas, como o Quasímodo, do livro "O Corcunda de Notre Dame", de Victor Hugo, que vivia isolado na torre da Catedral de Paris.

Na mesma época, os deficientes ganham uma função: bobos da corte.

Martinho Lutero defendia que os deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados.

Do século XVI ao XIX, pessoas com deficiências físicas e mentais continuavam isoladas do resto da sociedade, mas agora em asilos, conventos e albergues. Surge o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas todas as instituições dessa época não passam de prisões, sem tratamento especializado nem programas educacionais.

Foi na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos portadores de deficiência se concretizaram em medidas educacionais. Com o tempo, tais medidas foram se expandindo e levadas para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

Até o final do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional dos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

No século XX, os portadores de deficiências passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa.

A primeira diretriz política dessa nova visão aparece em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ela delineou uma outra passagem que é a luta pelos direitos políticos.

De 1964 a 1968, no meio universitário e fora dele, emergiu, no mundo todo, a defesa pelos Direitos Humanos aplicados a todos os sujeitos, independentemente do fato de se pertencer a uma dada raça, cor, religião, situação financeira, etc. O objetivo era que todos os sujeitos tivessem acesso e direito garantido aos mesmos parâmetros de ingresso nos processos sociais e educativos.

Nos anos 60, pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se. Surgem as primeiras críticas à segregação. Teóricos defendem a normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade para permitir sua integração.

Nos anos 70, os Estados Unidos avançam nas pesquisas e teorias de inclusão para proporcionar condições melhores de vida aos mutilados da Guerra do Vietnã. A educação inclusiva tem início naquele país, através da Lei nº 94.142, de 1975, que estabelece a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informação entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas.

O movimento mais transformador da cultura na década de 60 e 70, foi o Movimento de Desinstitucionalização Manicomial, ou seja, da quebra das cadeias manicomiais, como lugares de atendimento e tratamento excludentes dos doentes mentais.

Os movimentos de Desinstitucionalização e Antipsiquiatria propiciaram novas luzes aos processos de atendimento e tratamento dos doentes mentais. Eles revelaram a importância de situações saudáveis para o bom andamento dos sujeitos. Situações onde os doentes mentais não ficassem excluídos dos ambientes comuns, mas fosse lhes dado o direito de participar de uma forma mais ampla e digna dos contextos sociais comuns.

Nos anos 80 e 90, Declarações e Tratados mundiais passam a defender a inclusão em larga escala.

Em 1985, a Assembléia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, que recomenda: "Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal."

Em 1990, aconteceu um momento histórico no campo da educação: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Sua primeira recomendação, e talvez a mais importante, é: "Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro."

Na esteira dessa conferência, aconteceu entre 07 e 10 de julho de 1994, em Salamanca, na Espanha, a conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Essa conferência teve o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas a atenderem a

todas as crianças, sobretudo aquelas que têm necessidades educativas especiais.

Nessa conferência, foi aprovada a Declaração de Salamanca. Com essa declaração, nasceu a perspectiva da democratização da educação, em todos os níveis, a perspectiva de um mundo inclusivo, onde todos, indistintamente, são iguais, têm direito à educação, à cidadania e à participação na sociedade.

A Declaração de Salamanca, assinada por dirigentes de mais de oitenta países, é um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, e determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas.

2.1.1 Educação Especial no Brasil

No cenário brasileiro, a preocupação com a educação dos portadores de deficiência foi um processo fortemente influenciado pelas tendências pedagógicas internacionais. Remonta ao Período Colonial, pois, em 1600, já havia uma instituição especializada, particular, na área de deficiência física, junto à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo.

Em 1854, durante o Segundo Império, e sob provável influência do modelo europeu da época, foram criados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente, Instituto Benjamin Constant – e, em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos – hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Até o final do Império e advento da República, em 1889, havia no país seis instituições de ensino atendendo deficientes físicos, auditivos e visuais.

Durante mais de um século, no entanto, o atendimento aos portadores de deficiência foi assistemático, quase inexistente do ponto de vista de iniciativas oficiais no campo educacional.

A educação escolar dos portadores de necessidades especiais, no cenário nacional, ocorreu na década de 30, período que, em termos de Educação Geral, inicia-se o conflito entre os princípios da Escola Tradicional e os postulados da Escola Nova, com o advento de idéias de vários educadores, como Montessori, Decroly, Dewey, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco de Campos, Cousinet, Anísio Teixeira e outros.

Com o Movimento Escolanovista, a educação incorporou novos princípios, destacando-se o respeito à liberdade e ao interesse do educando, adotou a utilização de métodos ativos no processo ensino-aprendizagem, dando ênfase às atividades em grupo e à prática de trabalhos manuais. Além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança – e não mais o professor – no centro do processo educacional.

No contexto filosófico educacional, apregoou o direito de todos à educação, salientando a democratização do ensino, criou um clima propício a diferentes iniciativas no campo da Educação, destacando-se a educação escolar dos portadores de deficiência.

A partir de 1932, em Minas Gerais, teve início a primeira experiência educacional sistematizada para portadores de deficiência mental, com a fundação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, por iniciativa da psicóloga e educadora Helena Antipoff. Antipoff foi educada, inicialmente, na Rússia, e, posteriormente, na França, onde se especializou em Psicologia, ao lado de Théodore Simon e Alfred Binet, este último considerado o precursor no emprego dos testes psicométricos para avaliar o quociente de inteligência, elaborados no período compreendido entre 1904 a 1911.

Os princípios da Escola Nova foram por ela incorporados no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, sob Influência de Edouard Claperède, mestre, também, de Jean Piaget.

No Brasil, a partir de seus trabalhos em Minas Gerais, foi precursora da difusão da abordagem interacionista da formação da inteligência, ao demonstrar, já em 1931, o papel do meio ambiente sócio-cultural no desenvolvimento da cognição.

Em 1940, sob a influência de Antipoff, é criada a Fazenda Rosário, outra instituição voltada para a educação dos excepcionais, onde foram por ela aplicados os princípios da Escola Ativa, cujas experiências foram marcadas por uma orientação pedagógica escolanovista e social democrata.

A educação era entendida como um direito universal e a democracia vista como sinônimo de autogestão educativa e de oportunidades educacionais para todos, idéias que persistem ainda nos discursos atuais sobre democratização do ensino e gestão democrática da educação.

As Sociedades Pestalozzi foram as responsáveis pela disseminação da filosofia educacional européia, a qual vem somar-se, na década de 50, no lastro do movimento apaeano, a influência educacional norte americana no âmbito da educação especial.

O movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs)

emergiu, no cenário brasileiro, em 1954, a partir da iniciativa de alguns familiares em buscar alternativas educacionais para seus filhos portadores de deficiência mental.

Enquanto pela vertente educacional européia flui a filosofia da integração, enfatizando a educação dos excepcionais nas escolas comuns, em interação com as demais pessoas, pelo lado americano, mesmo comungando dos pressupostos integracionistas, desenvolve-se uma tendência muito forte voltada para a educação institucionalizada.

No Brasil, provavelmente, pelo despreparo da escola pública em assumir a educação dos portadores de necessidades educacionais especiais, proliferaram, com o apoio governamental e, sobretudo, da comunidade, as instituições especializadas.

Às escolas especiais deve-se o tributo da busca e difusão das metodologias e de materiais específicos no trato educacional, cuja experiência deu suporte à criação de cursos de habilitação de professores e de programas especiais na rede pública de ensino.

A educação especial no Brasil aparece, pela primeira vez, na Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases. A lei aponta que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Em 1978, pela primeira vez, uma emenda à Constituição brasileira trata do direito da pessoa deficiente: "É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante educação especial e gratuita."

Nos últimos vinte e quatro anos, a partir de 1981, escolhido pela Organização das Nações Unidas como o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" cresceu, em todo mundo, inclusive no Brasil, o movimento das pessoas portadoras de deficiência na luta pelos seus direitos.

Antes de 1981, as questões relativas a esse grupo de pessoas eram encaminhadas por profissionais ou dirigentes de instituições da área.

Esta situação começou a modificar-se com a criação e a organização de associações e entidades de luta dirigidas pelos próprios deficientes, que passaram a encaminhar suas questões específicas. Criaram-se, então, entidades nacionais por área de deficiência: APCB – Associação de Paralisia Cerebral do Brasil; FEBEC – Federação Brasileira de Entidades de Cegos; MORHAN – Movimento de Reintegração dos Hansenianos; ONEDEF – Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos.

Em 1987, surge a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, para estruturar a política do governo nesta área.

O Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro, o primeiro do gênero na América Latina, foi criado em 14 de setembro de 1988, para desenvolver programas e

prestar serviços que promovam uma melhor qualidade de vida para os portadores de deficiência.

Também são criados órgãos de apoio às pessoas com deficiência dentro dos governos estaduais e municipais.

As lideranças dos movimentos, em ação conjunta com Conselhos e Coordenadorias Estaduais e Municipais, atuaram na Assembléia Constituinte, influenciando para que a nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988, contivesse, nos capítulos que tratam dos Direitos do Cidadão e Dever do Estado, artigos específicos em relação aos portadores de deficiência. O mesmo ocorreu em relação às Constituições Estaduais e às Leis Orgânicas dos Municípios.

Este trabalho foi decisivo para uma mudança de postura em relação aos portadores de deficiência: o paternalismo dando lugar à equiparação de oportunidades; a tutela sendo substituída pela plena cidadania.

Em 1988, no Brasil, o interesse pelo assunto é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A nova Constituição, promulgada em 1988, garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em 1989, a Lei Federal nº 7.853, no item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular, que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.

Em 1990, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1996, a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se ajusta à legislação federal e aponta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino.

Segundo Sasaki (2003), a história da educação inclusiva teve quatro principais fases:

A primeira, que corresponde ao período anterior ao século XX, pode ser chamada de fase da exclusão, onde as pessoas portadoras de deficiência eram tidas como indignas de educação escolar.

A segunda fase, já no século XX, que pode ser chamada de segregação, começou com o atendimento às pessoas deficientes dentro de grandes instituições. A partir da década de 50 e mais fortemente nos anos 60, surgiram as escolas especiais e,

mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns, dividindo o sistema educacional em dois subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação uma com a outra: a educação comum e a educação especial.

A terceira fase, localizada na década de 70, constituiu a fase da integração. Nesta nova fase, as escolas comuns aceitavam crianças ou adolescentes deficientes, em ambientes o mais restrito possível, levando a uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada.

Finalmente, a quarta fase, a de inclusão, surgiu na segunda metade da década de 80, incrementou-se nos anos 90 e adentrou o século XXI.

Para o autor (2003, p. 1),

A idéia fundamental desta fase é a de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica. A inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria. A educação inclusiva depende não só da capacidade do sistema escolar (diretor, professores, pais e outros) em buscar soluções para o desafio da presença de tão diferentes alunos nas classes, como também do desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educacional muito especial.

Por fim, é preciso entender que democratizar a educação significa propiciar a todos o acesso e a permanência na escola. O sistema educacional brasileiro precisa saber lidar com as desigualdades sociais e com as diferenças. Precisa saber, então, associar o acesso à permanência com qualidade e igualdade para todos.

Mais do que isso é imprescindível que o sistema educacional brasileiro organize-se e se estruture de forma que todos as pessoas com deficiência tenham assegurados o acesso e a permanência na escola.

Cabe ao Estado a responsabilidade para a estruturação da educação inclusiva. É dele a competência para a organização, ampliação e implementação dos recursos humanos, físicos, materiais e financeiros necessários para atender à demanda do ensino inclusivo, em todos os níveis, formas e modalidades, de forma que a inclusão possa se efetivar de fato e de direito.

2.2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir da década de 90, as discussões referentes à educação das pessoas com necessidades especiais começaram a adquirir alguma consistência, face às políticas anteriores, caracterizadas pela descontinuidade e dimensão secundária.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, em seu capítulo V, coloca que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar, de preferência, na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação e integração dessas pessoas.

Mas o mero fato de constar em lei, não significará muito se as ações ensejadas para a inclusão das pessoas com necessidades especiais não sejam planejadas e estruturadas de modo que elas tenham seus direitos plenamente respeitados.

É urgente que pesquisadores e educadores concentrem esforços para discutir e pesquisar essa temática, em todos os níveis e modalidades de ensino.

2.2.1 O que é Educação Especial

Segundo o artigo 58, da LDB, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

Os educandos com necessidades especiais são aqueles que possuem necessidades incomuns e, portanto, diferentes dos outros alunos no atinente às aprendizagens especiais curriculares compatíveis com suas idades. Em razão desta particularidade, estes alunos precisam de recursos pedagógicos e metodológicos próprios.

Segundo Carneiro (2002), de uma forma geral, o alunado da educação especial pode ser assim classificado:

- **Portadores de deficiências:** mental, física, auditiva, visual, múltipla.
- **Portadores de condutas típicas:** comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos com repercussão sobre o desenvolvimento e comprometimento no relacionamento social.
- **Crianças de alto risco:** aquelas que têm o desenvolvimento fragilizado em decorrência de fatores como: gestação, alimentação imprópria, nascimento prematuro, etc.
- **Portadores de altas habilidades:** também chamadas de superdotadas. São aquelas crianças que exibem elevada potencialidade em aspectos como: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; capacidade criativa e produtiva; alta performance em liderança; elevada capacidade psicomotora; talento especial para as artes.

A lei determina que todas essas crianças têm o direito a um atendimento educacional especializado. Preferencialmente, devem ter o seu espaço de aprendizagem em classes normais, ao lado das demais crianças, evitando-se, dessa forma, qualquer modalidade de segregação. Países como Itália e Canadá trabalham com o conceito de “escolas inclusivas”, ou seja, estabelecimentos normais de ensino que contam com um programa especial para crianças com necessidades especiais. Isto porque está comprovado que elas rendem mais quando convivem com crianças normais.

Infelizmente, a “inclusão” é um tema ainda novo no Brasil, quase que restrito à área acadêmica.

2.3 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A deficiência auditiva é um defeito invisível. A pessoa costuma não perceber a importância da audição em sua vida, a não ser quando começa a faltar a ela própria. A audição é o sentido que mais coloca a pessoa dentro do mundo e a comunicação humana é um bem de valor inestimável.

Segundo dados da OMS (Organização Mundial de Saúde), 10% da população mundial tem algum déficit auditivo. Já a chamada "surdez severa" incide em uma em cada mil pessoas nos países desenvolvidos e em quatro em cada mil nos países

subdesenvolvidos. No Brasil, calcula-se que 15 milhões de homens e mulheres tenham algum tipo de perda auditiva e que 350 mil nada ouçam.

Deficiência auditiva é a incapacidade parcial ou total de audição. Pode ser de nascença ou causada posteriormente por doenças.

A palavra audição deriva do latim *auditione* e é um dos cinco sentidos humanos. É a capacidade de reconhecer o som emitido pelo ambiente. O ouvido é o órgão que capta esse som, transforma-o em estímulos elétricos e os envia ao nervo auditivo, para que cheguem ao cérebro. Ali, eles são decodificados como uma palavra, ou como uma canção. Quando esse precioso mecanismo apresenta falhas, surgem as deficiências auditivas, que podem ter vários níveis e culminar na surdez total. O som é energia mecânica de vibração do ar.

2.3.1 Níveis de deficiência auditiva

Segundo o artigo 4º, inciso II, do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, deficiência auditiva é perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis, na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e
- f) anacusia, que significa falta de audição, sendo diferente de surdez, onde existem resíduos auditivos.

Na audição considerada normal, há uma perda entre 0 a 24 db no nível de audição.

2.3.2 Tipos de deficiência auditiva

A deficiência auditiva pode ser:

Deficiência auditiva condutiva: qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna (cóclea). A orelha interna tem capacidade de funcionamento normal, mas não é estimulada pela vibração sonora. Esta estimulação poderá ocorrer com o aumento da intensidade do estímulo sonoro. A grande maioria das deficiências auditivas condutivas pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico.

Deficiência auditiva sensorio-neural: ocorre quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. Os limiares por condução óssea e por condução aérea, alterados, são aproximadamente iguais. A diferenciação entre as lesões das células ciliadas da cóclea e do nervo auditivo só pode ser feita através de métodos especiais de avaliação auditiva. Este tipo de deficiência auditiva é irreversível.

Deficiência auditiva mista: ocorre quando há uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo. O audiograma mostra geralmente limiares de condução óssea abaixo dos níveis normais, embora com comprometimento menos intenso do que nos limiares de condução aérea.

Deficiência auditiva central, disfunção auditiva central ou surdez central: este tipo de deficiência auditiva não é, necessariamente, acompanhado de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral (sistema nervoso central).

2.3.3 Causas da Deficiência Auditiva

A audição começa a partir do 5º mês de gestação e se desenvolve intensamente nos primeiros meses de vida. Qualquer problema auditivo deve ser detectado ao nascer, pois os bebês que têm perda auditiva diagnosticada cedo e iniciam o tratamento até os 6 meses de idade apresentam desenvolvimento muito próximo ao de uma criança ouvinte.

O diagnóstico após os 6 meses traz prejuízos inaceitáveis para o desenvolvimento da criança e sua relação com a família. Infelizmente, no Brasil, a idade média de diagnóstico da perda auditiva neurosensorial severa a profunda é muito tardia, em torno de 4 anos de idade.

São fatores de risco para surdez do bebê de 0 a 28 dias:

- História familiar – ter outros casos de surdez na família.
- Infecção intra-uterina – provocada por citomegalovírus, rubéola, sífilis, herpes genital ou toxoplasmose.
- Anomalias crânio-faciais - deformações que afetam a orelha e/ou o canal auditivo (por exemplo: ducto fechado).
- Peso inferior a 1.500 gramas ao nascer.

Hiperbilirubinemia – doença que ocorre 24 horas depois do parto. O bebê fica todo amarelo por causa do aumento de uma substância chamada bilirubina. Ele precisa tomar banho de luz e fazer exsangüíneo transfusão.

- Medicação tóxica – uso de antibióticos do tipo aminoclicosídeos que podem afetar o ouvido interno.
- Meningite bacteriana – a surdez é umas das conseqüências possíveis quando o bebê tem este tipo de meningite.
- Nota apgar menor do que 4 no primeiro minuto de nascido e menor do que 6 no quinto minuto – todo bebê quando nasce recebe uma nota, composta por uma avaliação que inclui muitos fatores. Apgar era o nome do médico que inventou o teste.
- Ventilação mecânica em UTI (Unidade de Terapia Intensiva) Neonatal por mais de 5 dias – quando o bebê teve que ficar entubado por não conseguir respirar sozinho.
- Outros sinais ligados a síndromes neurológicas – por exemplo, Síndrome de Down ou de Waldenburg.

Fatores de risco para a surdez da criança de 29 dias a 2 anos:

- Os pais devem observar se há atraso de fala ou de linguagem – aos 7 meses ele já deve imitar alguns sons; com 1 ano já deve falar cerca de 10 palavras e com 2 anos o vocabulário deve estar em torno de 100 palavras.
- Meningite bacteriana ou virótica – esta é a maior causa de surdez no Brasil.
- Trauma na cabeça associada à perda de consciência ou fratura craniana
- medicação ototóxica – uso de antibióticos do tipo aminoglicosídeos que podem afetar o ouvido interno.
- Outros sinais ligados a síndromes neurológicas – por exemplo, Síndrome de Down ou de Waldenburg.
- Infecção de ouvido persistente ou recorrente por mais de 3 meses – otites.

Existem, ainda, fatores de risco para a surdez do adulto:

Além daqueles encontrados nas crianças, os adultos podem adquirir a surdez através de:

- Uso continuado de Walkman ou outro aparelho com fone de ouvido.
- Trabalho em ambiente de alto nível de pressão sonora.
- Infecção de ouvido constante e acidentes

2.3.4 Prevenção

Qualquer bebê recém-nascido pode apresentar um problema auditivo no nascimento ou adquiri-lo nos primeiros anos de vida. Isto pode acontecer mesmo que não haja casos de surdez na família ou nenhum fator de risco aparente. Aproximadamente, uma em cada mil crianças nasce com surdez profunda. Muitas outras nascem com grau menor de surdez e outras mais a adquirem após o nascimento.

A diminuição da audição na criança, principalmente nos primeiros anos de vida, interfere no desenvolvimento das habilidades da fala e linguagem. Efeitos adversos também costumam ocorrer no desenvolvimento social, emocional cognitivo e no relacionamento familiar.

Existe um consenso de que o período mais importante para o desenvolvimento da fala e linguagem é o dos primeiros três anos de vida.

Embora existam métodos efetivos para detectar perdas auditivas desde o nascimento, a média de idade de detecção da surdez está entre três e cinco anos. Graus menores de surdez costumam ser detectados com mais idade, em geral, quando inicia o período escolar.

O resultado disso é que muitas crianças com deficiência auditiva não recebem aprendizado adequado no período etário considerado o mais importante para o desenvolvimento da fala e linguagem.

Existe, portanto, também, um consenso de que a surdez seja detectada o mais cedo possível a fim de que sejam tomadas, em tempo hábil, as medidas adequadas para o desenvolvimento da criança, com isso minimizando ou prevenindo efeitos adversos.

A diminuição da audição na criança, principalmente nos primeiros anos de vida, interfere no desenvolvimento das habilidades da fala e linguagem. Efeitos adversos também costumam ocorrer no desenvolvimento social, emocional cognitivo e no relacionamento familiar.

No passado, costumava-se achar que a surdez era acompanhada por algum tipo de déficit de inteligência. Entretanto, com a inclusão dos surdos no processo educativo, compreendeu-se que eles, em sua maioria, não tinham a possibilidade de desenvolver a inteligência em virtude dos poucos estímulos que recebiam e que isto era devido à dificuldade de comunicação entre surdos e não surdos.

Porém, o desenvolvimento das diversas línguas de sinais e o trabalho de ensino das línguas orais permitiu aos surdos os meios de desenvolvimento de sua inteligência. Atualmente, a educação inclusiva já é uma realidade em muitos países, inclusive o Brasil.

Contudo, uma das conseqüências da passagem à prática da integração foi a grande dificuldade apresentada pela maioria dos professores que tiveram que se defrontar com a educação destes alunos e sentiram que isso os ultrapassava devido a existência de idéias errôneas anteriores, ao desconhecimento do que pressupõe a deficiência auditiva, à falta de condições educativas mínimas, etc.

2.4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

2.4.1 História da educação de surdos no Brasil

A história da educação de surdos no Brasil é uma parte da história dos surdos na vida da humanidade, onde as pessoas surdas pagavam com a própria vida.

Em 637 d. C., o Bispo John Beverly ensinou um surdo a falar, levando a Igreja a assumir tal feito. No século XVIII, aparecem os primeiros educadores de surdos, como o alemão Samuel Heineck, o Abade francês Charles Michel de L'Epée e o inglês Thomas Braidwood, desenvolvendo metodologias diferentes para a educação de surdos.

Em 1755, em Paris, o Abade L'Epée começa a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda. Já na França, Jacob R. Pereira desenvolve o método de ensino da fala e exercícios auditivos, com reconhecido sucesso.

A principal personagem da história dos deficientes auditivos no Brasil não é um brasileiro e sim um francês: Hernest Huet, que nasceu em 1822 e aos 112 anos ficou surdo. Sua família pertencia à nobreza daquele país.

Apoiado por D. Pedro II, ele fundou, no dia 26 de setembro de 1857, o "Imperial Instituto de Surdos-Mudos", hoje chamado de "Instituto Nacional de Educação de Surdos".

Começou alfabetizando sete crianças com o mesmo método do abade L'Epée. Essa foi a primeira escola a aplicar a Língua de Sinais na metodologia de ensino.

Assim como a educação na França, a Língua de Sinais no Brasil deixou de se desenvolver com o Congresso de Milão. A partir do Congresso de Milão, em 1880, adotou-se o oralismo, método que considera a voz como o único meio de comunicação e de educação para os surdos. Desde então, foram excluídas todas as possibilidades de uso das línguas de sinais na educação dos surdos.

Atualmente, os surdos educados por esse método falam dos horrores e das perseguições que sofreram ao usarem a língua de sinais. Em 1960, com o fracasso do oralismo, criou-se a metodologia da comunicação total, que durou muito pouco por ter sua concepção bem parecida com a primeira.

Embora a influência do oralismo fosse forte, os surdos brasileiros buscaram outras alternativas de se comunicarem através da LIBRAS. Organizaram-se em forma de associações para viverem aí sua cultura. As associações são lugares onde há uma rica convivência de surdos, troca de experiências, lazer, esporte e, principalmente, o fortalecimento da identidade dos surdos.

Durante muito tempo, as discussões sobre a educação de surdos são vistas como médico-clínicas, e isto condiz com o que pensam os oralistas, que acreditam que os portadores de surdez somente aprendem através da língua oral, dando prioridade à fala como centralidade do trabalho pedagógico, como descreve o Referencial para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

No Brasil, o processo de oralização também é problemático. Apenas uma parcela da totalidade dos surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável. Tanto os profissionais quanto a comunidade surda reconhecem as defasagens escolares em todas as áreas.

Hoje o método de educação mais utilizado é o bilingüismo. Existe a proposta de duas línguas para resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais, e que ela também tenha acesso à educação em sua língua nacional de signos.

2.4.2 O que é LIBRAS

LIBRAS é a sigla da Língua Brasileira de Sinais

As Línguas de Sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades com deficiência auditiva.

Ao contrário do que muitos imaginam, as Línguas de Sinais não são somente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos deficientes auditivos para ajudar na comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias.

A LIBRAS é a língua materna dos deficientes auditivos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Como língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental lingüístico de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua.

Foi na década de 60 que as línguas de sinais foram estudadas e analisadas, passando, então, a ocupar um status de língua. É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela lingüística. Pesquisas com filhos deficientes auditivos de pais de deficientes auditivos estabelecem que a aquisição precoce da Língua de Sinais dentro do lar é um benefício e que esta aquisição contribui para o aprendizado da língua oral como segunda língua para os deficientes auditivos.

Os estudos em indivíduos com deficiência auditiva demonstram que a Língua de Sinais apresenta uma organização neural semelhante à língua oral, ou seja, que esta se organiza no cérebro da mesma maneira que as línguas faladas.

A Língua de Sinais apresenta, por ser uma língua, um período crítico precoce para sua aquisição, considerando-se que a forma de comunicação natural é aquela para a qual o sujeito está mais bem preparado, levando-se em conta a noção de conforto estabelecido diante de qualquer tipo de aquisição na tenra idade.

Atribui-se às Línguas de Sinais o status de língua porque elas também são compostas pelos níveis lingüísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico.

O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas são denominados sinais nas línguas de sinais. O que difere as Línguas de Sinais das outras línguas é a sua modalidade visual-espacial.

Assim, uma pessoa que entra em contato com uma Língua de Sinais irá aprender uma outra língua, como o Francês, Inglês, etc.

Os seus usuários podem discutir filosofia ou política, e até mesmo produzir poemas e peças teatrais.

As pessoas com deficiência auditiva matriculadas em instituições de ensino em

todo país estão perto de ganhar um novo aliado na busca pela melhoria na qualidade da aprendizagem. Previsto para este semestre, um decreto vai regularizar a Língua Brasileira de Sinais, que foi instituída em 2002, como o meio de comunicação oficial dos deficientes auditivos brasileiros.

O documento vai exigir que a LIBRAS seja componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores de Magistério, no Ensino Médio e Superior, abrangendo as graduações em Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras com licenciatura em Língua Portuguesa das instituições de ensino públicas e privadas do país.

O decreto também deverá prever que a Libras poderá ser disciplina optativa nos demais cursos superiores. De acordo com o MEC (Ministério da Educação e Cultura), o projeto encontra-se desde novembro em fase de consulta pública, na Casa Civil da República, em Brasília.

2.4.3 A Lei de LIBRAS

São inúmeras as garantias que o cidadão possui em face das determinações constitucionais, inclusive no campo educacional.

Quando se trata de educação especial, dos alunos com necessidades educacionais especiais, esses direitos são regulamentados por legislação específica, sendo necessário conhecê-la, para que se possa fazer as modificações para atender às necessidades dos que dela precisam.

Segundo o Conselho Nacional de Educação, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino. (RESOLUÇÃO Nº 02/2002 – CNE).

Esses são aspectos fundamentais relativos às políticas educacionais a serem

direcionadas a alunos com necessidades especiais, considerando as situações singulares, os perfis dos alunos, as faixas etárias, confirmando o que diz na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na legislação educacional está a garantia dos direitos dos surdos, segundo as determinações da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida.

As garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecida como o Estatuto da Língua Brasileira de Sinais, tida como a língua oficial da comunidade surda.

2.4.4 Estrutura lingüística da LIBRAS

A LIBRAS é constituída de uma gramática a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico, que corresponde a ao conjunto das palavras da língua, se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos de caráter específico, porém, princípios gerais. Estes princípios são usados na produção de estruturas lingüísticas de maneira produtiva, possibilitando a produção de um número de construções a partir de um número de regras.

A LIBRAS possui componentes pragmáticos convencionais, com códigos no léxico e nas estruturas lingüísticas da LIBRAS, dando aos seus usuários a possibilidade de usar suas estruturas nas diferentes formas de expressão, de maneira a corresponder às diversas funções lingüísticas para a interação no dia-a-dia com os outros.

A língua de sinais utiliza a modalidade visuo-espacial, diferente da modalidade oral-auditiva utilizada pelas línguas orais.

Para Brito (1995, p. 11):

O canal visuo-espacial pode não ser o preferido dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, posto que a maioria das línguas naturais são orais-auditivas, porém é uma alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação da faculdade de linguagem nas pessoas.

Há um contraste que se sobressai entre as modalidades visuo-espacial e oral auditiva, que é a questão da arbitrariedade do signo lingüístico, tendo este a relação entre

o significante (imagem acústica/fônica) e o significado como arbitrária, isto é, não existe nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades do conteúdo (significado).

As línguas de sinais são diferentes das línguas orais, pela forte motivação icônica, constituindo, assim, a articulação das unidades da substância gestual (significante), permitindo a representação icônica de traços semânticos de referente (significado), onde muitos sinais reproduzem imagens do referente na modalidade oral-auditiva.

As pesquisas mais recentes sobre a aquisição das línguas de sinais demonstram que ela pode ser comparada à aquisição das línguas orais nas diversas formas, pois a aquisição de uma língua oral por surdos é muito complexa, tanto no que se refere ao cognitivo quanto do ponto de vista cultural, social e afetivo.

A língua de sinais, por ter características de língua visuo-espacial é modalidade adequada na aquisição de linguagem pelo surdo, correspondendo às características e aos estágios da aquisição da língua oral por quem ouve.

O surdo deve adquirir a linguagem oral da sua comunidade, de forma a facilitar a sua comunicação e sua convivência com os demais, possibilitando a sua inclusão social.

2.5 PROCESSOS EDUCATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

É preciso fazer uma leitura reflexiva sobre os projetos sócio-educacionais em que se inserem as propostas de escolarização de surdos: a qualidade das interações sociais, a abordagem da diferença no cotidiano da escola, os possíveis diálogos do surdo no encontro com diferentes interlocutores e a maneira como o professor atua na sala de aula, como descreve Lacerda (2000).

A educação de surdos constitui um sério problema e muitos caminhos têm sido buscados para solucioná-lo.

Durante muito tempo, se pensou que a solução seria que os surdos participassem de escolas comuns, pois somente assim estariam inseridos na comunidade. Contudo, vários estudos já demonstram que colocar o aluno surdo, pura e simplesmente, nas classes regulares, não leva aos resultados esperados, fazendo com que o aluno surdo se torne uma pessoa não realizada quanto sua escolarização (LACERDA & GÓES, 2000).

Mesmo tendo a possibilidade, ofertar uma escola especial bilíngüe, voltada às

necessidades especiais da pessoa surda, ainda é um projeto.

Muitas crianças surdas se encontram inseridas no ensino regular, com pouco ou sem nenhum cuidado especial com elas. Ao colocar o aluno surdo no ensino regular, é preciso que muitos cuidados sejam tomados para garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição lingüística e pelo seu modo peculiar de funcionamento. Geralmente, a criança surda não é atendida em sua condição sociolingüística especial, não são feitas concessões metodológicas que levem em conta sua surdez. Até o currículo não revisto para nele ser incorporados aspectos significativos para a pessoa surda, levando a um desajuste sócio-educacional muito amplo.

Por isso, é necessário que se coloque nas salas um intérprete da língua de sinais, ajudando o aluno surdo a receber a informação escolar em língua de sinais, por meio de uma pessoa com competência nessa área. O contato com a língua de sinais no espaço escolar pode ajudar no desenvolvimento e na aquisição de novos conhecimentos, de forma mais ampla e adequada, levando à aceitação da família, para a aproximação da comunidade de surdos.

Com a presença do intérprete da língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode dar suas aulas sem ficar preocupado sobre como passar essa ou aquela informação em sinais.

No entanto, é preciso inovar as práticas de ensino e a maneira de conceber a surdez. Segundo Botelho (2002, p. 111), "A educação bilíngüe para surdos pressupõe propõe a instrução e o uso em separado da língua de sinais e do idioma do país, de maneira a evitar deformações por uso simultâneo."

A língua de sinais é concebida como a língua materna das pessoas surdas e a educação bilíngüe propõe a exposição a ela o mais cedo possível, de maneira a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem, através de programas de atenção lingüística precoce de diferentes modelos clínicos oferecidos como estimulação ou intervenção precoce, como afirma Ramirez (1999).

Para Botelho (2002), um dos princípios fundamentais da educação bilíngüe é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Por isso, é preciso mudar os pressupostos em relação aos surdos e à surdez.

Para que uma pessoa se torne letrada numa abordagem bilíngüe, é preciso que se pressuponha a utilização da língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas.

O aprendizado da língua de sinais é oferecido aos surdos em situações significativas, como jogos, brincadeiras e narrativas de estórias, mediante a interação com

outros surdos adultos competentes em língua de sinais. Também é importante que todos os pares da escola e a própria família aprendam a língua de sinais.

É preciso que as políticas educacionais possam oferecer as condições de trabalho para o professor, entre elas o desenvolvimento das competências em língua de sinais. A mudança também é dependente de um compromisso pessoal do professor para com ela e de uma atitude positiva em relação ao ato de aprender.

É preciso, ainda, refletir sobre a política bimodal, pois ela remete a um universo de crenças sobre os surdos, os ouvintes, as línguas orais e de sinais, que transcende a suposta inocência de simultaneidade de associar sinais a palavras faladas ou escritas.

Para Bueno (1993, p. 11):

Nesse sentido, o que importa efetivamente, para a educação e, dentro dela, a educação especial, inclusive a 'dos surdos', é propiciar condições para que os surdos possam, assim, como todos os demais grupos marginalizados, ter acesso a uma educação de qualidade.

Para o autor, é preciso propiciar:

- Apropriação do acervo cultural produzido pela humanidade e que, até hoje, tem sido privilégio das camadas sociais diferenciadas.
- Oportunidade para desenvolver o seu potencial e sua formação integral como sujeito.
- Condições adequadas para o exercício da cidadania.

Assim, todo sujeito surdo tem direito de se utilizar de uma língua que, historicamente, foi produzida por suas comunidades, não porque ela seja "natural" ou "primeira língua", mas porque foi esta língua que as formas concretas de organização social permitiram que a maioria delas utilizasse.

Segundo Bueno (1993), é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização de surdos ao uso desta ou daquela língua e de ampliá-la para a área sociopolítica, para saber como alguns conseguem a ascensão social.

Em segundo lugar, deve-se resgatar as funções essenciais da educação escolar, compondo os projetos pedagógicos e até o acompanhamento efetivo dos sistemas de avaliação e dos resultados alcançados em todo e qualquer tipo de escola.

Em terceiro lugar, é preciso ofertar possibilidades para se apropriarem da língua majoritária, a fim de permitir a manutenção das relações sociais entre surdos e ouvintes.

Finalmente, deve-se optar por uma política educacional que amplie, até à universalização, o acesso de todo e qualquer indivíduo que tenha necessidades

educacionais especiais, inclusive aqueles com deficiência auditiva.

3 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO

Segundo SCHAFFER (1999) *in* www.bu.ufsc.br (2004, p. 1), “Projeto é um empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas, com o fim de alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados.”

Um projeto surge em resposta a um problema concreto. Assim, elaborar um projeto é, antes de mais nada, contribuir para a solução de problemas, transformando idéias em ações (grifo nosso).

A organização do projeto auxilia na sistematização do trabalho em etapas a serem cumpridas, compartilhando a imagem do que se quer alcançar, identificando as principais deficiências a superar e apontando possíveis falhas durante a execução das atividades previstas.

Em tempo de transformações e de novas exigências em relação ao aprender, onde é muito importante para o educador a constante reflexão sobre a sua prática pedagógica, desenvolver o Projeto de Intervenção Pedagógica foi de extrema valia, pois ele transformou-se em um processo reflexivo e de reconstrução, que levou à transformação pessoal de todos os envolvidos.

3.1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

É importante ressaltar, aqui, que a parte mais importante da escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais é a sua aceitação pela escola e pelas pessoas que compõem o ambiente escolar. Para tanto, ele prescinde de um ambiente acolhedor e do convívio com outras crianças.

3.1.1 Caracterização da instituição

A escola onde foi colocado em prática o Projeto de Intervenção Pedagógica denominado **“A importância da língua de sinais para a melhoria da socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais”** é a Escola de Educação Especial “Reviver” – APAE (Associação de Pais e Mestres) da cidade de Salto do Itararé – PR. Ela está localizada na Rua Aparício Henrique de Carvalho, s/n, no centro da cidade de Salto do Itararé – PR.

Sua clientela é composta por alunos com necessidades especiais, que estão distribuídos em 7 turmas, divididas em 3 séries, que funcionam no turno da manhã, nas modalidades educação infantil; pré-escolar II, de 7 a 10 anos; ensino fundamental; e ensino profissionalizante, para alunos com 16 anos. No período vespertino são 4 turmas, com educação precoce, de 3 e 4 anos; educação infantil, para crianças de 5 e 6 anos; ensino fundamental, para alunos de 11 e 12 anos; e educação profissionalizante, para alunos acima de 14 anos.

Os alunos são oriundos de famílias que moram na área rural e na área urbana, que se preocupam com o desenvolvimento dos seus filhos, levando-os até à escola, embora seu nível de escolaridade seja baixo.

3.1.2 Delimitação do objeto de estudo

A classe de ensino profissionalizante conta com 7 alunos, com as seguintes características: 1 com Síndrome de Down, 3 com deficiência mental moderada, 1 autista e 2 deficientes auditivos.

Diante da observação desta classe, constatou-se a necessidade de trabalhar os fundamentos de um meio que levem a uma maior socialização entre os alunos, principalmente os deficientes auditivos, promovendo uma melhor comunicação entre eles e os professores. Neste caso, o método escolhido foi o de Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Através de conversa com professores e com os pais destes alunos deficientes auditivos, foco do Projeto de Intervenção Pedagógica, foram obtidas as seguintes informações: ambos não são oralizados; possuem diagnóstico de deficiência auditiva, constatado logo após o nascimento; apenas um frequentou uma escola especializada em libras, mas por um curto período de, aproximadamente, 3 meses. Não possuem nenhum

parentesco, mas residem no mesmo bairro, localizado na zona rural do município, freqüentando a escola especial porque ela oferece o ensino profissionalizante, numa tentativa de aumentar a sua socialização.

3.1.2.1 Perfil da aluna N. G. N.

N. G. N. nasceu no dia 4 de julho de 1975, no município de Salto do Itararé – PR.

É aluna da Escola de Educação Especial “Reviver”, onde freqüenta o Programa Profissionalizante de Alfabetização em Libras, devido a sua deficiência auditiva.

A deficiência de N. G. N. só foi descoberta pela família quando ela tinha em torno de 5 anos de idade, pois seus familiares perceberam que ela não respondia quando a chamavam.

N. G. N. mora com uma irmã mais velha, pois sua mãe mora no Estado de Mato Grosso.

A família demonstra cuidados especiais e participa de todas as atividades e reuniões da instituição.

Até o ano de 2004, a aluna nunca tinha freqüentado escola, oportunidade em que foi matriculada na Escola de Educação Especial “Reviver”.

A aluna é uma pessoa bastante tranqüila e calma. Fica agitada somente quando está nervosa, quando enfrenta desafios novos ou quando tem que realizar algum tipo diferente de tarefa que foge de sua rotina. Apresenta certa reserva ao lidar com pessoas estranhas.

Quando quer falar, se comunica por gestos. Se não é entendida, desiste facilmente de se explicar.

A aluna demonstra grande interesse em trabalhos manuais, que realiza com grande capricho e bom gosto. É muito crítica e não aceita imperfeições.

No ano de 2006 iniciou sua alfabetização em LIBRAS, onde tem apresentado grande interesse e bom rendimento.

3.1.2.1 Perfil do aluno M. S.

M. S. nasceu no dia 8 de junho de 1991, no município de Salto do Itararé – PR.

É aluno da Escola de Educação Especial “Reviver”, onde frequenta o Programa Profissionalizante de Alfabetização em Libras, devido a sua deficiência auditiva.

A deficiência de M. S. foi descoberta pela família quando ela tinha em torno de 1 ano de idade, quando o pai percebeu que ele respondia quando o chamavam.

M .S. mora com os pais e mais três irmãos.

A família demonstra cuidados especiais e participa de todas as atividades e reuniões da instituição.

M. S. frequentou o ensino regular até a 3ª série, quando foi matriculado na Escola de Educação Especial “Reviver”, a pedido do pai, que alegou que o filho não estava apresentando bom rendimento na escola e vinha tendo muitos problemas, pois os professores e os outros alunos não o entendiam. M. S. ficava muito nervoso e agitado com isso, sentindo-se desprezado.

Hoje o aluno demonstra bastante tranquilidade e calma. É participativo e nem um pouco tímido. Fica agitado somente quando está nervoso ou tem que enfrentar desafios novos e tarefas diferentes, que fogem de sua rotina. Apresenta certa reserva ao lidar com pessoas estranhas.

Quando quer falar, se comunica por gestos. Faz de tudo para ser bem entendido.

O aluno demonstra grande interesse em trabalhos manuais, que realiza com grande capricho e bom gosto, principalmente em desenhos. É muito crítico e não aceita imperfeições.

No ano de 2006 iniciou sua alfabetização em LIBRAS, onde tem apresentado grande interesse e bom rendimento.

3.2 DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO

A aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica intitulado “**A importância da língua de sinais para a melhoria da socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais**”, ocorreu em um período de oito semanas – do dia 10 de fevereiro de 2006 ao dia 31 de março de 2006 – dividido em quatro aulas semanais, ficando subdividido em dois encontros por semana.

As aulas foram divididas da seguinte forma: duas aulas na segunda-feira e duas aulas na sexta-feira, no período das 13:00 às 15:00 horas, com a possibilidade de mudança de calendário.

As aulas eram sempre as primeiras aulas do dia, realizadas apenas com os dois alunos em estudo, juntamente com a professora de classe, preparando a metodologia a ser aplicada, revisando e esclarecendo dúvidas.

Primeiro encontro:

Este primeiro contato foi realizado apenas com a professora da classe, tendo sido apresentado o projeto, suas metodologias e seus objetivos para com seus alunos.

A professora está terminando o curso de LIBRAS e se mostrou muito receptiva ao trabalho, colocando-se à disposição para auxiliar na execução do mesmo.

Segundo encontro:

Este foi o primeiro contato dos pesquisadores com os alunos com deficiência auditiva.

Neste segundo encontro, teve início o ensino do alfabeto através da língua de sinais.

O aluno M. S. apresentou um bom domínio, pois já o havia estudado em outra escola por um determinado tempo.

A aluna N. G. N. também demonstrou aprender com facilidade.

Terceiro encontro:

O primeiro objetivo era o aprendizado do alfabeto através da língua de sinais por parte dos alunos com deficiência auditiva, para que os mesmos repassassem este aprendizado para o restante da turma. Para tanto, foram necessárias quatro aulas, até que os pesquisadores, juntamente com a professora da classe, tivessem certeza do

domínio desta linguagem pelos alunos. Como material de apoio, a professora da turma cedeu um cartaz do alfabeto em LIBRAS com as gravuras.

Quarto encontro:

Na primeira aula foi repassado todo o alfabeto em LIBRAS, somente com os alunos que possuem deficiência auditiva. Na segunda aula, o projeto foi explicado a todos os demais alunos. A resposta da classe foi positiva. Em seguida, o alfabeto em LIBRAS já foi repassado com todos os alunos. Neste primeiro contato com a turma toda, a maior dificuldade encontrada foi a coordenação motora fina dos alunos, pois demonstraram dificuldade em coordenar a posição dos dedos para formar as letras do alfabeto através de sinais.

Quinto encontro:

Nesta aula, a classe toda trabalhou as duas aulas, focada no aprimoramento da coordenação motora, para possibilitar a continuidade do trabalho. A maioria dos alunos precisou de auxílio para conseguir fazer a posição das mãos e realizar os movimentos, até que conseguissem fazer sozinhos.

Sexto encontro:

Foi a partir deste encontro os resultados com a classe começaram a ser sentidos, já estavam conseguindo realizar o alfabeto. A coordenação motora também apresentou um grande avanço, sendo o fator primordial para facilitar o aprendizado. Com este avanço, foi possível dar mais um passo para a aula seguinte.

Sétimo encontro:

Fechado o módulo do alfabeto em LIBRAS na aula passada, iniciou-se com os alunos com deficiência auditiva, o ensino das atividades diárias através da língua de sinais, tais como: “Bom dia”, “Boa noite”, “Boa tarde”, “Oi”, “Tudo bem”, “Meu nome é”, “Seu nome é”, “Obrigado”, “Por favor”, “Desculpe”, “Tchau”. Para isto, bastou apenas um encontro. Ao final da aula, foi possível observar que o mesmo processo poderia ser

aplicado ao restante da turma no próximo encontro.

Oitavo encontro:

Todos se encontravam na classe. A aula fluiu de forma inesperada, pois todos aprenderam com muita facilidade, talvez por já estarem adaptados ao tema.

Nono encontro:

Para este encontro, foi prepara uma aula em cima das cores básicas na língua de sinais: azul, amarelo, vermelho, rosa, roxa, marrom, preto, branco, verde, laranja, cinza e os tons claro e escuro.

Em duas aulas os alunos já estavam com total domínio das cores. O trabalho foi desenvolvido com o uso de cartolinas de todas as cores ensinadas, para facilitar o aprendizado.

Décimo encontro:

Inicialmente, foram apresentadas as cores na cartolina, para se ter certeza de que toda classe já dominava as cores. Como já havia o domínio por parte de todos os alunos, foi ensinado como se escreve o nome das cores na língua de sinais. O resultado foi tão bom, que possibilitou a passagem para um outro tema.

Décimo primeiro encontro:

A aula teve início com a apresentação dos nomes das espécies de animais domésticos para a turma. Foram utilizados recursos visuais através de fotos em recortes de revistas, livros e figuras. O segundo passo deste tema foi a apresentação do filme "Rei Leão", para introduzir, após a exibição do filme, os nomes dos animais selvagens.

Décimo segundo encontro:

A exibição do filme trouxe a necessidade de reformulação do trabalho, pois houve a necessidade de explicar a moral do filme, explicação esta conciliada com o uso da língua de sinais.

Os alunos gostaram muito de assistir o filme, o que facilitou aos mesmos a reprodução dos nomes dos animais na língua de sinais.

Décimo terceiro encontro:

Neste módulo foi focado o ensinamento dos números de 0 a 10 cardinais. Depois, passou-se ao ensinamento dos numerais ordinais.

Foi uma aula que resultou em ótimos resultados. Com apenas algumas explicações, os alunos já demonstraram facilidade com a utilização dos números na língua de sinais.

Décimo quarto encontro:

A partir deste encontro teve início a recapitulação de tudo o que havia sido ensinado anteriormente.

Foi possível observar que os alunos com deficiência auditiva não apresentaram nenhuma dificuldade para se expressarem através da língua de sinais. Responderam corretamente a tudo o que lhes foi perguntado através de gravuras, fotos, cartões com cores, números.

Porém, o restante da classe demonstrou grande dificuldade em se expressar através do uso da língua, para responder ao que lhe era perguntado.

Com relação às atividades da vida diária, toda a classe demonstrou facilidade em realizar o “Bom dia”, o “Oi”, “Tudo bem”, entre outros.

Décimo quinto encontro:

Utilizando variados recursos, tais como bolas, bastões coloridos, cartões coloridos, lápis de cor, gravuras de animais, gravuras com números, animais de brinquedo, giz e quadro negro, foram elaboradas situações cênicas para a verificação da aprendizagem dos alunos.

Através de brincadeiras, foram contadas histórias que os alunos, através da língua de sinais, acompanhavam. Davam nomes aos animais, diziam as cores, números.

Foi muito interessante, pois os alunos demonstraram grande interesse. Eles criaram as suas próprias histórias, tentando contá-las, utilizando os materiais de apoio em

conjunto com a língua de sinais.

Décimo sexto encontro:

Neste encontro aconteceu o fechamento da intervenção pedagógica.

Os pesquisadores, juntamente com a professora da língua de sinais, avaliaram o trabalho realizado, levantando os pontos positivos e negativos e os resultados obtidos.

3.3 ANÁLISE DA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO

Pelo que foi estudado, pesquisado, analisado e aplicado, pôde-se perceber que, com a intervenção através da língua de sinais, os alunos em estudo obtiveram uma grande “independência” na classe.

Suas conversas passaram a fluir com mais receptividade por parte dos colegas, pois os mesmos já demonstravam que também entendiam o que eles perguntavam e, melhor ainda, que eles tinham subsídios para responder aos amigos.

Os alunos N. G. N. e M. S., ao chegarem à escola, passaram a contar para todos, através do uso da língua de sinais, as situações ocorridas no dia-a-dia da família. Eles também se tornaram mais “curiosos” no sentido de querer saber e entender o porquê das coisas.

Portanto, para os pesquisadores, ficou evidenciado que o uso da língua de sinais pode propiciar diversos benefícios à vida social dos alunos com deficiência auditiva, promovendo a sua inclusão escolar e social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica denominado “A importância da língua de sinais para a melhoria da socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais”, deixou evidente que a utilização da língua de sinais é imprescindível para a escolarização dos alunos com deficiência auditiva.

Além do desenvolvimento intelectual do aluno, a utilização da língua de sinais

facilita a sua inserção no ambiente escolar, de forma que a educação inclusiva realmente se efetive no cotidiano da escola.

Ficou evidenciado, com clareza, que a integração do aluno com deficiência auditiva somente acontecerá quando houver reciprocidade, uma relação de troca mútua dentro da sala de aula. Isso significa que não basta colocá-lo dentro de uma sala do ensino regular, esperando que ele, por si só, se adapte ao novo ambiente do qual passa a fazer parte. É preciso que o professor e os demais alunos da sala também se empenhem para o acolhimento desse aluno, fazendo com que ele se sinta querido e acolhido, aumentando a sua auto-estima, o que certamente, facilitará a sua aprendizagem.

Para que essa reciprocidade aconteça de fato, é importantíssimo o aprendizado da língua de sinais, tanto pelo aluno com deficiência auditiva quanto pelo professor da turma e demais alunos ouvintes que compõem a classe. A aprendizagem da língua de sinais é de fácil assimilação e pode ser aprendida por qualquer pessoa, como demonstraram os resultados obtidos pelo presente estudo. O convívio e a comunicação efetiva com as pessoas com deficiência auditiva exige de todos o seu conhecimento, daí a importância do professor e os demais alunos de uma sala que conte com a presença de um aluno nessas condições, terem um domínio da linguagem de sinais.

A criança com deficiência auditiva tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a criança ouvinte, necessitando, somente, que as suas necessidades especiais sejam supridas. A comunicação é um dos principais responsáveis por esse processo. Nessa perspectiva, a linguagem de sinais é o principal elemento para sua inserção escolar e social, e não pode deixar de ser ensinada.

É preciso ficar claro, também, que a utilização da língua de sinais não é importante somente na escola. A família da criança com deficiência auditiva também deve se empenhar para aprendê-la, pois o carinho daqueles que a cercam é muito importante para desenvolvimento de toda sua potencialidade.

Com o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica, os pesquisadores puderam observar que incorporação da linguagem de sinais na prática pedagógica diária da sala de aula possibilitou desenvolver diferentes formas de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, ampliando a rede de significados construídos pelas crianças, diminuindo, assim, as suas reais dificuldades de aprendizagem.

Com isso, elas passam a ter uma nova forma de pensar e de ver o mundo, fazendo com que possam desempenhar o seu papel social e integrarem-se verdadeira à escola e à sociedade.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos** – Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITO, Lucinda Ferreira. **A língua brasileira de sinais**. Disponível em: <http://www.ines.org.br/ines_livros/FASC7_PRINCIPAL.HTM>. Acesso em: 23 no. 2005, 14:02 h.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil** – Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ELABORAÇÃO DE PROJETOS. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/cac/projetos.html>> Acesso em: 16 dez. 2004, 9:11 h.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de & GOÉS, Maria Cecília Rafael de (Orgs.) **Surdez – Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise Ltda.

LIBRAS. Disponível em: <<http://www.libras.org.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2003, 13:57 h.

MARTINS, Vicente. **Educação especial**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/edespeci.htm>>. Acesso em: 30 out. 2005, 16:49 h.

MRECH, Leny Magalhães. **História do Movimento da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://www.autistas.org/escola_inclusiva_historico.htm>. Acesso em: 11 nov. 2005, 14:01 h.

PARANÁ. APP – Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipal. Secretaria de Políticas Sociais. **Necessidades educativas especiais** – realidade e perspectivas para a educação pública. Curitiba: Secretaria de Imprensa e Divulgação, s/d.

RAMIREZ, P. *Hacia la construcción de la educación bilingüe/multicultural para los sordos en Colombia*. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilingüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As escolas inclusivas na opinião mundial.** Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br>>. Acesso em: 4 nov. 2005, 16:13 h.

SURDEZ. Problema que merece uma atenção especial. Disponível em: <<http://boasaude.uol.com.br/lib/ShowDoc.cfm?LibDocID=3512&ReturnCatID=1787>>. Acesso em: 9 jun 2006, 11:10 h.

SURDEZ. Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?402>>. Acesso em: 9 jun 2006, 10:54 h.

SURDEZ. Disponível em: <<http://www.surdo.org.br>>. Acesso em: 9 jun 2006, 11:24 h.

ANEXO I – Lei de LIBRAS

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Texto publicado no D.O.U. de 25.4.2002

ANEXO II – Alfabeto em LIBRAS

ALFABETO MANUAL DOS SURDOS



ANEXO III – Alguns exemplos de palavras em LIBRAS

A Linguagem das mãos.
Você também pode aprender
este meio de comunicação.

Hand sign for 'Você' (You): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Você	Hand sign for 'Precisa' (Needs): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Precisa	Hand sign for 'Aprender' (Learn): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Aprender	Hand sign for 'Lingua dos Sinais' (Sign Language): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Lingua dos Sinais
Hand sign for 'Família' (Family): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Família	Hand sign for 'Brincar' (Play): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Brincar	Hand sign for 'Trabalhar' (Work): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Trabalhar	Hand sign for 'Bonito' (Beautiful): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Bonito
Hand sign for 'Feio' (Ugly): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Feio	Hand sign for 'Falar' (Speak): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Falar	Hand sign for 'Conversar' (Talk): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Conversar	Hand sign for 'Bom' (Good): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Bom
Hand sign for 'Mal' (Bad): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Mal	Hand sign for 'Amigo' (Friend): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Amigo	Hand sign for 'Cinema' (Cinema): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Cinema	Hand sign for 'Certo' (Right): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Certo
Hand sign for 'Errado' (Wrong): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Errado	Hand sign for 'Ciúme' (Jealousy): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Ciúme	Hand sign for 'Encontrar' (Find): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Encontrar	Hand sign for 'Hoje' (Today): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Hoje
Hand sign for 'Vergonha' (Shame): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Vergonha	Hand sign for 'Namorar' (Date): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Namorar	Hand sign for 'Nome' (Name): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Nome	Hand sign for 'Amor' (Love): one hand with index finger pointing up, the other with index finger pointing down. Amor

ANEXO IV – Fotos do desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica