
O aluno surdo na sala de aula da escola regular

DANIELA AFONSO CHAVES*

Resumo

Trato, neste trabalho, das questões relacionadas à inclusão de alunos surdos em escolas regulares. Para tanto, analiso a nomenclatura utilizada para definir surdez e deficiência auditiva, portadores de necessidades educacionais especiais e pessoas com deficiências no universo das pesquisas acadêmicas e das leis de inclusão; apresento e discuto filosofias educacionais como oralismo, comunicação total e bilinguismo, bem como o modelo de educação inclusiva no Brasil, com o objetivo de verificar se os currículos escolares atendem às necessidades de formação integral dos alunos surdos.

Palavras-chave: Linguagem. Inclusão. Alunos surdos. Currículo. Língua Brasileira de Sinais.

Introdução

O ingresso no campo da educação trouxe novos desafios, novos caminhos e inúmeras formas de caminhar durante toda minha formação.

Vive-se, hoje, um momento de constantes discussões sobre as questões educacionais. Concomitantemente, a sociedade passa por um processo de profundas mudanças, avanços e descobertas de novas tecnologias. Sonha-se com uma educação

* Pedagoga. Especialista em Educação. Mestre em Educação. Coordenadora Pedagógica na rede particular de ensino. Professora na Universidade FUMEC. E-mail: chavesdani@bol.com.br

crítica, participativa, autônoma, que privilegie o indivíduo e o faça ser percebido como sujeito de sua própria história. Isso significa que o sujeito deve ser o autor de sua existência e de sua trajetória pessoal e profissional, bem como da construção de seu conhecimento.

Por isso, durante todo o meu percurso acadêmico e profissional, várias foram as indagações que me acompanharam e para as quais eu buscava respostas em estudos paralelos, seminários, grupos de estudo, congressos e reflexões. Uma dessas indagações dizia e ainda diz respeito à educação de portadores de necessidades especiais, cuja nomenclatura, que será discutida adiante, já me traz dúvidas e angústias. Uma das indagações está relacionada ao significado dessa nomenclatura: será que algum dia não necessitaremos de auxílio especial, seja pedagógico, seja afetivo, psicológico, etc., em nosso percurso escolar ou pessoal?

Skliar (1998, p. 9) discute a terminologia educação especial da seguinte forma:

Ou se tem falado de especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos especiais, no sentido de deficientes impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado especial referindo-se ao fato das instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativos – portanto, diferentes da educação geral – ou, finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições.

Em todas as definições tradicionais e mecanicistas sobre Educação Especial, aparece sistematicamente um obstáculo que pode ser considerado como insalvável: em que sentido seria possível afirmar que, por exemplo, os surdos [...] são sujeitos educativos especiais, diferentemente de outros grupos também especiais, mas que não foram submetidos a essa particular cosmovisão e organização da educação?

Durante minha formação em Pedagogia, assim como na trajetória da especialização em Educação Infantil, não houve referência, nem sequer de forma superficial, à questão da inclusão. Apesar disso, dado meu interesse particular, os trabalhos de conclusão dos cursos tiveram como tema o processo de inclusão.

Por ser um tema amplo, abrangente e com inúmeras “necessidades especiais” a estudar, detive-me, na graduação, no estudo sobre surdez e educação e apresentei, para conclusão de curso, uma monografia intitulada *A importância de Língua de Sinais para a educação dos surdos* (2001). Trata-se de um estudo bibliográfico sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o trabalho com o português oral e o bilinguismo (língua materna – LIBRAS e o português). Na especialização, meu trabalho teve como tema central e título a *Inclusão de alunos surdos nas escolas regulares* (2005). Nele, tratei dos mitos da educação dos surdos e a posição da ciência diante desses mitos.

Em busca de maior aproximação da realidade dos surdos, acabei frequentando a comunidade surda, iniciei o curso de LIBRAS e aprofundi meus estudos sobre a importância da Língua de Sinais para a educação dos surdos. A partir de então, fui convidada a ministrar palestras e cursos para professores. Um desses cursos, que foi oferecido pela prefeitura de Itapeverica-MG aos seus professores, levou-me a questionar outros inúmeros problemas na educação dos surdos que, até então, eu não havia me perguntado.

Um dos problemas que percebi durante a atividade com os professores daquela cidade relaciona-se às especificidades dos surdos e a dificuldade de inclusão (tanto dos alunos quanto dos professores daquela comunidade) dos surdos em escolas regulares, já que os professores não se sentiam preparados para esse desafio.

Com base nessas experiências, comecei a refletir sobre as necessidades específicas do surdo no processo educacional e

como organizar um currículo diferenciado que superasse essas dificuldades. Essas questões têm incitado o interesse, a curiosidade e muitos debates no mundo todo. Algumas pessoas, porém, ainda consideram a surdez apenas do ponto de vista patológico e crêem que ela envolve, também, um problema cognitivo. No entanto, o indivíduo surdo possui características que fazem dele uma pessoa diferente que, embora vivendo no mesmo ambiente, parece não pertencer ao mundo dos ouvintes. Para avançar nesse processo, Sacks (1998) preconiza que é essencial conhecer a natureza do surdo, suas características e necessidades educacionais. Por isso, é necessário caracterizar a surdez de forma mais ampla.

A surdez caracteriza-se pela perda parcial ou total do sentido da audição e pode ter como causas problemas hereditários ou adquiridos. A dificuldade de acesso à linguagem talvez seja a consequência mais grave e mais visível nesses indivíduos.

Ciente das diversidades na vivência social e educacional do surdo e tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 e as especificidades da educação dos surdos, discuto a possibilidade de inclusão de alunos surdos em escolas regulares tendo como referências as bases legais, a conceituação de inclusão, bem como os problemas vividos pelos alunos surdos no que diz respeito ao processo educacional.

Sobre a nomenclatura: surdo e deficiências

São inúmeras as dúvidas e as formas de definir um grupo de pessoas com alguma deficiência. Usam-se expressões como “portadores de necessidades especiais”, “portadores de neces-

sidades educativas especiais”, portadores de deficiência” e “pessoas deficientes” para organizar qualquer grupo que, por diversas razões, necessitam de algum auxílio educacional. No entanto, percebo, no dia a dia e até mesmo em algumas bibliografias, que esses termos são utilizados de forma errônea ou sem a devida propriedade.

Os surdos, por exemplo, na maioria das vezes, são identificados como “deficientes auditivos”. No entanto, qualquer pessoa que tenha relativo conhecimento da comunidade surda sabe que, como grupo culturalmente organizado, os surdos não se definem como “deficientes auditivos”. Para eles, o mais importante a ser ressaltado não é a falta ou a deficiência da audição, e, sim, defini-los como um grupo que possui forma cultural e linguística própria, proveniente de um meio de interação específico e usuário de uma linguagem voltada para outro canal de comunicação.

Quanto aos demais grupos, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica (BRASIL, 2001), discutem-se as questões das nomenclaturas. Segundo esse documento, podem ser caracterizados indivíduos com necessidades educacionais especiais aqueles alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação, condutas típicas e portadores de deficiência.

Ainda, de acordo com esse mesmo documento,

[...] todos os alunos, em determinados momentos da vida escolar podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola uma série de recursos e apoio de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Estas são as chamadas necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 33)

O documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda preconiza que alunos que apresentam necessidades educacionais

especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram, dentre outros aspectos, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; logo, os surdos fazem parte desse grupo.

Em 1994, houve um encontro na Espanha (*Declaração de Salamanca*) que culminou na formulação de um documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), denominado *Regras – padrão sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências*, e que foi referendado pelo Brasil e por mais 86 países.

Sabendo que os surdos estão, “teoricamente”, inseridos no grupo das pessoas com deficiência e que as pessoas com deficiência fazem parte dos programas voltados para os portadores de necessidades educativas especiais, utilizo, neste artigo, a expressão “pessoas com deficiência”, embasada na *Declaração de Salamanca* (1994), e o termo “surdez” (surdo) em consonância com as crenças da comunidade de surdos.

Quem é o surdo?

De acordo com Fernandes (1990), o surdo é um indivíduo que possui uma deficiência não visível fisicamente, que atinge uma pequena parte de sua anatomia. As consequências da surdez, no entanto, são extraordinárias, tanto no desenvolvimento emocional, física e mental quanto no comportamento do indivíduo enquanto ser social .

Deficiente auditiva é toda pessoa que apresenta uma perda média, acima de 25 decibéis (dBs) na percepção dos sons, ao se considerarem as frequências de 500, 1.000 e 2.000 Hz. A surdez seria a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons e pode afetar inúmeras áreas do desenvolvimento da pessoa. Desse modo, a surdez caracteriza-se pela perda parcial ou

total do sentido da audição e pode ter como causas problemas hereditários ou adquiridos.

É importante conhecer a história da surdez para que se entenda a complexidade do assunto, os diversos mitos relativos à surdez e para que se possa responder à pergunta: *Quem é surdo?*

A história da surdez, em geral, tem caráter assistencialista, ou seja, prefere-se aceitar a enfermidade à diferença do surdo. A consequência desse fato é que os surdos demoraram a assumir a identidade deles por meio da sua história contada por ouvintes.

Antigamente, eles eram considerados incapazes de ser ensinados e de aprender, por isso não frequentavam escolas. As pessoas surdas, principalmente aquelas que não eram oralizadas, eram excluídas da sociedade e não podiam exercer seus direitos, sendo proibidas, por exemplo, de se casar, herdar bens ou de viver com as outras pessoas. De acordo com Fiuza (2006, p. 127),

[...] na Idade Média os surdos continuaram a ser vistos como não humanos, pois os que não conseguiam ler oralmente os sacramentos, não poderiam ser considerados imortais. Para a igreja católica a alma do surdo estava impedida de entrar no céu e usufruir vida eterna.

A educação de pessoas com deficiências teve caráter terapêutico e assistencialista, graças à preocupação de religiosos e outros grupos em diversos países desejosos em investir nos cuidados básicos dessa fração da população. No final do século XV, como não havia, ainda, escolas especializadas para surdos, isoladamente, alguns ouvintes tentaram ensinar os surdos. Citem-se, por exemplo, Giralamo Cardomo – um italiano que utilizava a Língua de Sinais e a linguagem escrita – e Pedro Ponce de Leon – um monge espanhol que utilizava sinais, treinamento da voz e leitura labial.

As primeiras iniciativas formais para a educação dos surdos surgiram na França, em 1620, quando Jean Paul Bonet tentou

ensinar “mudos” a falar. Naquela época, os surdos ainda eram considerados mudos. Sabemos, hoje, que essa caracterização é inadequada, já que o aparelho fonoarticulador do surdo não apresenta restrições para a fala. Em seguida, por volta de 1750, Charles M. Eppé criou, na França, o “método dos sinais” para a comunicação com os surdos e fundou a primeira escola para surdos, em Paris.

Em 1817, foi fundada, nos Estados Unidos da América, por Thomas Hopkins Gallaudet, a Escola Gallaudet para surdos, que adaptou para o inglês o léxico da Língua de Sinais francesa e a estrutura da língua francesa. Em 1864, foi fundada a primeira Universidade para surdos – Gallaudet University –, demonstrando certo crescimento e interesse social pela educação dos surdos, ainda que a Universidade, naquele tempo, fosse dirigida por ouvintes.¹

No Brasil, a primeira escola para surdos, que funcionava como um internato, foi o Instituto dos Surdos Mudos, atual INES,² criado no Rio de Janeiro e instalado em 1857. Klein (2004, p. 91) registra que a primeira política pública para os surdos, no Brasil, pode ser considerada a Decisão Imperial de 26 de setembro de 1857, por meio da qual D. Pedro II liberou as primeiras verbas para a manutenção do Instituto Nacional de Surdos Mudos no Rio de Janeiro. Essa escola foi fundada por um professor francês, que chegou ao Brasil com a intenção de iniciar a educação dos surdos. Alguns pesquisadores, como os da comunidade surda, por exemplo, cogitam a hipótese de que o imperador tenha se interessado pela educação de surdos, porque haveria alguém em seu meio que era surdo. No entanto, nenhum registro foi encontrado sobre esse fato.

No entanto, à medida que se pensava em um crescimento social e educacional para os surdos, as conquistas conseguidas até então foram esfaceladas. Em 1880, o *Congresso de Milão* não contou com a participação, tampouco com a opinião, de quem mais se interessava pela questão: os surdos. Um grupo

¹ No final do século XX, os surdos assumiram a direção da Universidade para surdos e passaram a divulgar, atualmente, a filosofia de educação bilíngue.

² Instituto Nacional de Educação de Surdos, que atende em torno de 600 alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio.

de educadores ouvintes impôs o uso da língua oral como único objeto de ensino, e a consequência foi a abolição da Língua de Sinais. Os professores surdos não tiveram o direito de participar das votações.

Skliar (1997, p. 24) diz que “as conclusões oriundas do *Congresso de Milão* não levam a considerar a existência de dois períodos históricos: de meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram normais as experiências educacionais com línguas de sinais”. Assim,

[...] percebe-se, mais uma vez, a clara (e nefasta) tendência do homem à padronização: considerava-se que o surdo, para viver em sociedade, deveria conseguir ‘ouvir’ (com o uso de aparelho e apoiando-se em técnicas de leitura labial) e ‘falar’ (através de exaustivos exercícios e, em último caso, da comunicação escrita) com o ouvinte, devendo superar a *deficiência*, o *defeito* de nascença, para poder *ter o direito* de conseguir viver e *ser aceito* pelo seu grupo social.

A partir do *Congresso de Milão*, a oralização passou, então, a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas. Mas para que elas pudessem dominar a língua oral, o ensino de disciplinas como História, Geografia e Matemática, foi relegado a segundo plano. A queda do nível de escolarização do surdo foi inevitável.

Nada disso, no entanto, teria importância se o oralismo fosse realmente eficaz. Mas as consequências das decisões tomadas nesse congresso foram desastrosas. O oralismo e a supressão da Língua de Sinais acarretaram uma deficiência marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e da instrução dos surdos em geral.

Independentemente das causas da substituição do manualismo pelo oralismo, as consequências do Congresso de Milão e da nova concepção de educação para os surdos, que tem o oralismo como filosofia principal, entre 1898 a 1900, trouxe como consequência, também, o declínio do número de professores surdos.

Em 1948, iniciou-se novo processo de avanço nas discussões sobre educação de pessoas com deficiências, marcado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nessa declaração, foi instituída a defesa dos direitos de todos os homens. Apesar da declaração de igualdade, foi necessária a elaboração de diversas leis e medidas específicas para os “portadores de deficiência”. Levanta-se, então, uma questão: *As pessoas com deficiência estariam incluídas nesse grupo denominado “todos os homens?”*.

O direito de as crianças usarem uma língua diferente da maioria foi assegurado na conferência da Unesco, em 1951. Em 1957 foi introduzida a campanha para a educação do surdo brasileiro. Essa campanha, no entanto, tinha cunho assistencialista voltado para a oralidade. Isso significa dizer que o surdo não era respeitado como portador de outra língua e o trabalho educacional e clínico era voltado para o ensino do português oral.

Em 1970, a Suécia e a Inglaterra iniciaram a discussão sobre a independência do uso da Língua de Sinais. Segundo Klein (2004, p. 910),

[...] a ONU, em assembléia geral no ano de 1975, proclama a declaração dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, a fim de promover níveis de vida mais elevados, trabalho permanente, condições de progresso, desenvolvimento econômico e social.

Conseqüentemente, por volta de 1980, o bilinguismo para os surdos passou a ganhar mais adeptos. Em relação à filosofia de educação adotada, o período atual é marcado pela transição, que evidencia uma resistência à ideologia oralista e uma busca por novas linhas de ação.

As dificuldades e os problemas relativos às diferenças e às pessoas com deficiências foram, por muito tempo, consideradas responsabilidade da área da saúde. O Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, instituído em 1982, tem como objetivo

desenvolver medidas para a prevenção da deficiência, a reabilitação e a oportunidade de igualdade, além de plena participação social das pessoas com deficiências. Esse programa demonstra a concepção paternalista e “normalizadora” perante essas pessoas. Atualmente, busca-se reunir, aperfeiçoar e colocar em prática todas as leis e decretos que visam à inclusão desses indivíduos na sociedade brasileira. Percebemos, portanto, que ainda hoje estamos distantes da plena igualdade entre os sujeitos.

De acordo com esses dados, observa-se que a trajetória histórica dos surdos está cercada de preconceitos e mitos. Algumas dificuldades enfrentadas pelo surdo, no decorrer de sua história, ainda hoje são problemas para seu desenvolvimento em todos os aspectos. Uma dessas dificuldades está no processo de aquisição da linguagem e a forma como o grupo de surdos deve comunicar-se entre si e entre os outros membros da sociedade.

Muitos dos surdos, atualmente, não dominam a LIBRAS e muito menos a Língua Portuguesa, demonstrando, ainda, as limitações desse grupo em assumir sua identidade e possibilidades de inserção real na nossa sociedade.

A importância da linguagem e da Língua de Sinais para os surdos

Para Dolto (1999, p. 15),

o ser humano é acima de tudo um ser de linguagem. Essa linguagem exprime seu desejo inextinguível de encontrar um outro, semelhante ou diferente dele, e de estabelecer com este outro uma comunicação.

Foi Vygotsky (2005, p. 9), no entanto, um dos primeiros pesquisadores, mesmo entre os soviéticos, a julgar que a linguagem

tem papel importante e decisivo na formação dos processos mentais. Segundo ele, “é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento”. A criança nasce mergulhada em relações sociais, que se dão na linguagem. A forma e as possibilidades dessa imersão são fundamentais no caso da surdez. Portanto, a oportunidade de um aprendizado da Língua de Sinais mostra-se necessária para que haja condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem a construção da subjetividade.

Fernandes (1990, p. 147) afirma a linguagem se destaca “como fator de vital importância para o desenvolvimento de processos mentais, personalidade e integração social do surdo, apresentando-se como elemento essencial aos processos que visam a sua recuperação e reabilitação”.

Sacks (1998, p. 22) também relata a importância da aquisição da linguagem pelo surdo, pois um surdo pode ficar seriamente atrasado na compreensão da língua. Para o autor, “ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos”.

Durante muito tempo proibiu-se o uso da Língua de Sinais, o que comprometeu o desenvolvimento linguístico e social dos surdos. De acordo com Skliar (1997, p. 145), “obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da própria contribui para que estes grupos, vítimas de uma proibição, se segreguem cada vez mais da vida nacional”.

Durante várias décadas, também, priorizou-se a língua oral para a educação dos surdos. De acordo com Lebedeff (2005, p. 88),

[...] nesse sentido, o espaço da diferença dentro da escola de surdos foi subjugada em detrimento do processo de normalização: na legitimação da língua oral como língua oficial da escola,

na representação da surdez como déficit, na desvalorização de um espaço cultural e identitário das comunidades surdas.

A princípio, a Língua de Sinais pode parecer simples, mas logo percebemos que isso é uma ilusão, e o que parece tão simples é muito complexo, consistindo em inúmeros padrões espaciais.³ A Língua de Sinais é uma modalidade gestual-visual, que possui organização linguística bastante diversa da língua oral. Difere do alfabeto manual, representação espacial das letras do alfabeto e dos números, utilizado pelos surdos para designar nomes próprios, endereços e para circunstâncias em que é necessário explicar o significado de algo para o qual ainda não existe um sinal da Língua de Sinais estabelecido.

³ A LIBRAS possui estrutura gramatical própria. Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço.

Além disso, a LIBRAS apresenta variações sociolinguísticas relacionadas à classe social, ao grau de escolarização e à região em que os surdos vivem, como ocorre com a língua portuguesa, por exemplo.

Ciente da complexidade e da importância da Língua de Sinais para os surdos, deve-se trabalhar visando à sua expansão, para que os surdos possam fazer uso da LIBRAS nos ambientes escolares e se fazerem entender. Somente a partir daí o ensino do português (segunda língua para o surdo) terá significado para esses alunos.

Conclusão

Na história da educação dos surdos surgiram várias tendências que apontam concepções e idéias distintas e, algumas vezes, opostas quanto à melhor forma de educar o surdo. No ritmo das mudanças, as filosofias voltadas para a educação dos surdos foram sendo rejeitadas de acordo com os interesses de determinada época. As filosofias educacionais representam a forma como

vai ser trabalhada a questão da linguagem. Portanto, sabendo da importância da aquisição da linguagem pelo surdo, é fundamental conhecer as filosofias educacionais utilizadas no Brasil que orientavam e orientam a educação dos surdos:

- a) Oralismo: filosofia educacional voltada para o ensino da língua oral por meio de vários métodos, tais como o do verbo tonal, da leitura labial, dentre outros. No Brasil, os oralistas, só ensinam a Língua Portuguesa e, geralmente, não aceitam a Língua de Sinais;
- b) Comunicação Total: filosofia educacional que procura desenvolver habilidades da comunicação como a fala, a audição, os sinais, a leitura, a escrita e outros recursos. No Brasil e em outros países, a comunicação total usa muito o bimodalismo;
- c) Bimodalismo: utilização simultânea das duas modalidades de língua: a oral-auditiva e a gestual-visual, misturando e transformando as duas línguas;
- d) Bilinguismo: uso de duas línguas por uma pessoa. O surdo, que sabe a língua de sinais e o português é bilíngue.

É relativamente óbvio que os surdos deveriam ser bilíngues, pois eles possuem uma língua natural que pode ser adquirida sem grandes esforços. De acordo com Vygotsky (2005), o êxito na aprendizagem de uma língua estrangeira depende de certo grau de maturidade na língua materna, que não é inata, mas aprendida pelos surdos. Desse modo, a Língua de Sinais deve ser priorizada na educação da criança surda. Ainda que a sociedade em que vivem seja determinada pela língua falada e escrita, é necessário que os surdos, também, tenham acesso à língua da maioria.

Alguns pais são orientados, em consultórios, por especialistas e, fora deles, por pessoas da sociedade em geral a não utilizar

gestos ou Língua de Sinais para se comunicar com o filho surdo porque, comunicando-se com gestos, eles não aprenderão a falar, o que constitui um erro grave, já que a comunicação vai muito além da fala. Muitos surdos – filhos de pais ouvintes, por exemplo – nunca tiveram acesso ao aprendizado da LIBRAS.

A inclusão e a permanência do aluno surdo no ensino regular apresentam problemas específicos sérios, diferentemente do que ocorre com indivíduos de outros grupos com dificuldades. Provavelmente, o maior e principal deles seja o fato de o surdo não ter uma língua compartilhada entre os professores e colegas ouvintes. O surdo encontra-se, portanto, em desigualdade linguística, numa sala de aula, onde as pessoas são ouvintes e falantes de uma mesma língua (por exemplo, a Língua Portuguesa). Questões como essas devem ser repensadas, na busca de uma educação, realmente, eficiente e significativa para o surdo.

Abstract

THE DEAF STUDENT IN A REGULAR CLASSROOM

In this work, I examine questions related to the inclusion of deaf students in regular schools. I begin by examining the nomenclature used to define deafness and auditory deficiency, students with special educational needs and persons with handicaps within the universe of academic research and laws designed to foment inclusion. Next, I present and discuss educational philosophies like oralism, total communication and bilingualism, as well as the inclusionary educational model in Brazil, with the objective of verifying whether academic curricula meet the needs to provide a full academic background for deaf students.

Key-words: Language. Inclusion. Deaf students. Curriculum. Brazilian sign language.

Résumé

L'ÉLÈVE MALENTENDANT DANS LA SALLE DE CLASSE DE L'ÉCOLE RÉGULIÈRE

L'article traite de questions associées à l'inclusion d'élèves malentendants dans les établissements scolaires réguliers. On analyse la définition du mot surdité et la notion de handicap auditif dans le cadre des recherches académiques et des lois de l'inclusion. Dans le but de vérifier si les programmes scolaires répondent aux besoins de la formation intégrale des élèves malentendants, l'article présente et discute des philosophies éducationnelles comme l'oralisme, communication totale et bilinguisme tout comme le modèle d'éducation inclusive au Brésil.

Mots-clés: Langage. Inclusion. Élève malentendant. Curriculum. Langue Brésilienne des Signes.

Referências

BEHARES, Luis. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, n. 4, p. 20-52, 1993.

BOTELHO, Paula. *A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias*. 1998. 484 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo. 24. ed. São Paulo: Brasiliense. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Constituição brasileira (1988)*. Texto constitucional de 5 de Outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais. Brasília: Senado Federal, 2006. 47 p.

BRASIL. Senado Federal. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*: Brasília: MEC/ SEESP Secretaria de Educação, 1994. Livro 1. 66 f.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *DOU* 23 dez. 1996. 31 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências. Brasília, 2001.

BRASIL. Senado Federal. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC); Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas*. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *DOU* 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Decreto n. 5. 626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Brasília, 2005.

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

CARVALHO, Edler, Rosita. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, Tércia Regina da Silveira. Integração escolar: discussões preliminares sobre um caminho. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Memnon, 1997. p. 13-26.

DOLTO, Françoise. *Tudo é linguagem*. Tradução de Luciano Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

FERNANDES, Eulália. Surdez e bilinguismo – Leitura de mundo e mundo da leitura. In: SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA. 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 1996. p. 55-72.

FERNANDES, Eulália. *Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FIUZA, Alexandre Felipe; OLIVEIRA, Regina F. de (Org). *O bilinguismo e seus reflexos na escolarização do oeste do Paraná*. Cascavel: EDUNIOSTE, 2006.

FREEMAN, Roger D. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência – CORDE, 1999.

GEERTZ, Cliford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. São Paulo: Autores associados, 1999 (Coleção Educação Contemporânea).

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 83-102.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva. *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Memnon, 2003.

MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus; COLL, César (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Minas Gerais. Parecer n. 424/2003. Normas para a educação especial na educação básica, no sistema estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) *Currículo, questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) *et al. Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1 (Série Cultura, memória e currículo).

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de apoio à educação de surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.

O aluno surdo na sala de aula da escola regular

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação dos surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria dos Currículos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos (Org.) *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. 153 p. (Cadernos de Autorial).

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda F. Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TESKE, Ottmar. A função do Intérprete da escolarização do surdo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 2., SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 8., 2003, Rio de Janeiro. *Surdez e escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: INES. 2003. p. 99-104.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. 236 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZANATTA DA ROSA, Sílvia. *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo: Plexus, 2002.

