

**MEIRE APARECIDA BARBOSA**

**A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR: A  
LEGISLAÇÃO**

**MARÍLIA  
2007**

**MEIRE APARECIDA BARBOSA**

**A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR: A  
LEGISLAÇÃO**

Trabalho apresentado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus Marília como requisito da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia, ministrado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosane Michelli de Castro.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Bortolini  
Poker.

**MARÍLIA**  
**2007**

**MEIRE APARECIDA BARBOSA**

**A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR: A  
LEGISLAÇÃO**

**Banca Examinadora**

---

Profª Drª Rosimar Bortolini Poker  
Universidade Estadual Paulista

---

Profª Drª Claudia Regina Mosca Giroto  
Universidade Estadual Paulista

---

Profª Drª Simone Ghedini Costa Milanez  
Universidade Estadual Paulista

Marília, 9 de novembro de 2007.

*(...) Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre a normalidade e a anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano. (SKILIAR, 1998).*

*Dedico este trabalho primeiramente a Jesus Cristo nosso senhor, que concedeu-me o dom da fortaleza para concluir esse Trabalho de Conclusão de Curso com êxito. Além das minhas crianças que foram as que me inspiraram a escolher a educação especial, elas são: Amon, Kelly, Luan, Lucas entre outras da Escola Especial para Crianças Surdas a E.E.C.S da Fundação dos Rotarianos de São Paulo, localizada em Cotia, São Paulo. E na cidade de Marília, o **Bruno** meu aluninho, que despontou em mim esse anseio em pesquisar sobre: **A Inclusão do Surdo no Ensino Regular**. À minha querida aluna **Mariana**, que jamais esquecerei em toda a minha vida profissional e também os outros alunos de sua turma do CEES campus II da Unesp – Marília, onde pude estar em contato e até atendê-los no estágio, os quais são: Bianca, Bruna, Caio, Leonardo, Natan, Priscila, Thalia e Thamires. Espero que este trabalho feito com tanto carinho e esforço, possa ajudá-los futuramente em seu processo educacional.*

## Agradecimentos

São inúmeros, mas imprescindíveis....

Primeiramente agradeço a minha mãe e, supostamente, à minha família pela compreensão, amor e carinho, além do apoio em todos os momentos difíceis porque passei durante a execução deste trabalho e por ser minha abençoada família.

Agradeço, principalmente, a minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimar Bortolini Poker por ser minha amiga, psicóloga e até muitas vezes minha mãe nas horas vagas, sem nem mesmo perceber, e pelos seus conselhos valiosos. Pela compreensão, pela confiança depositada em mim, pela orientação sempre tão preciosa para a concretização deste trabalho e, acima de tudo, pela paciência diante dos mais variados problemas que surgiram ao longo do mesmo, onde sempre com muita sabedoria soube orientar-me a fim de resolvê-los da melhor forma possível. Serei eternamente grata por tanta dedicação e carinho para comigo.

Também agradeço a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Michelli de Castro, pela compreensão, carinho e amizade, além das orientações sempre tão preciosas para este trabalho.

A Luzinete e a Vânia, nossas bibliotecárias daqui da FFC Unesp – Marília, pelas orientações a respeito da pesquisa e formatação deste T.C.C. Muito obrigada por tudo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Regina Mosca Giroto e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Ghedini Costa Milanez, por terem aceito o meu convite para participarem da banca desse Trabalho de Conclusão de Curso e, contribuírem, para o meu crescimento profissional.

A Wilma da Prefeitura de Marília que auxiliou-me na busca das leis municipais e a Rosemeire Açafrão da Diretoria de Ensino Municipal, que também me ajudou na parte da legislação estadual quando eu estava com dificuldades em encontrá-las.

A Sabine Vergamini Antonielli minha amiga de tantos anos da E.C.S que sempre me apoiou durante toda a faculdade e agora nessa pesquisa de todas as formas possíveis. Nunca saberei como agradecer-la por tanta amizade e carinho.

Às minhas amigas Tatiana de Jesus, pedagoga (especialista em D.A), a Sandra Mehmetof mãe do Amon (surdo) e intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa, que ensinou-me muito sobre a surdez e sobre a educação de um surdo, uma mãe guerreira pelas causas sociais dos surdos.. E a Patrícia, amiga para todas as horas...onde sempre tinha uma palavra de consolo para determinada ocasião ou mesmo de alegria para me animar. Meninas obrigada pela amizade,

pois apesar da distância que nos separa nunca me senti sozinha, vocês estiveram e estão no meu coração.

Quero agradecer as minhas sempre amigas e companheiras que conquistei aqui na Unesp - Marília e que permaneceram comigo durante todo o tempo do curso de Pedagogia, pela amizade e confiança. Elas são: Ana Paula (Paulinha), Ana Carolina (Carol), Areta, (Vareta), Claudia (Claudinha), Carina (Cá), Ingrid, Gislaine (Gi), Jaqueline (Jaque) Lígia, Lenina (Lê), Letícia (Lê), Michelle (Mi), Viviane (Vi) e o Enéias, entre tantas outras pessoas que viveram comigo nesses quatro anos e meio aqui em Marília. Muito obrigada pelo companheirismo, jamais as (os) esquecerei durante toda a minha vida.

Quanto à Claudinha, não há palavras para definir o quanto ela é e foi importante para mim, em todos os momentos, em todas as ocasiões, enfim, uma amiga extremamente presente na minha vida e, agora, também, quando corrigiu esse trabalho com dedicação e carinho. Saiba que jamais a esquecerei. Obrigada por ser minha amiga!

A Tatiana (Taty) minha amiga de infância e irmã, que jamais saiu de perto de mim mesmo nos piores momentos, inclusive, na execução deste trabalho, me apoiando em todas as decisões e mostrando o quanto somos importante uma para outra, apesar da distância que nos separa. Te amo muito amiga!

Ainda a Fabiana Takeshita (Fá) minha irmãzinha japonesa, a Soraia (Sol), a Stella e as minhas criancinhas japinhas, a Renata e o Caio, não tenho palavras para agradecer-los o quanto foram (e são!) importantes na minha vida e por tudo que fizeram por mim.

As minhas amigas da República “Aqui mora gente feliz”, as que passaram ou que moraram por um tempo: a Areta, diariamente alegre, a Mara sempre disposta a ajudar e com um coração imenso e a Rafaela com muita meiguice conseguiu conquistar meu coração e as que permanecem ainda, Lilica o bom humor em pessoa, Lígia (Liginha) sempre presente em todos os momentos alegres ou não e Maria Eliza (Má), a mãezona de toda nós. Estas apoiaram-me em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis.

## RESUMO

Este trabalho tem o propósito de identificar, reunir e analisar instrumentos legais que têm por finalidade garantir a inclusão do surdo no sistema regular de ensino público. Segundo a “Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89 “a pessoa com deficiência têm direito à educação pública e gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino, e, ainda, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 1996). No entanto, na prática isso não acontece, ou melhor, no âmbito escolar, pois não há uma verdadeira inclusão dos sujeitos que têm necessidades educacionais especiais. Conforme foi constatado, nessa pesquisa e, principalmente, durante a prática de estágio numa escola de ensino fundamental I (séries iniciais), na cidade de Marília, a exemplo de uma professora que não considerava as N.E.E do aluno com surdez, o que ocasionou prejuízo ao processo de aprendizagem. A professora não tinha conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e não respeitava os direitos constitucionais do aluno. Diante desse quadro, pretendeu-se realizar uma pesquisa exploratória e documental com o objetivo geral de identificar, reunir e analisar instrumentos legais (documentos) que têm por finalidade garantir a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino, de forma, a garantir a acessibilidade curricular. Portanto, foram estudados e analisados: Decretos, Diretrizes, Deliberações, Leis, Parâmetros Curriculares Educacionais, Resoluções de cunho municipal (no município de Marília), estadual (no estado de São Paulo) e Federal (no Distrito Federal em Brasília), acerca dos direitos legislativos que o aluno surdo tem como garantia e proteção, a fim de serem divulgados entre os professores, tanto do ensino regular público, quanto do privado e dentre os professores especializados em educação especial. Conclui-se assim, que a partir do conhecimento sobre a legislação e, especificamente, sobre o reconhecimento da LIBRAS, a família, bem como os professores, podem começar a exigir mudanças na escola, a fim de atender as necessidades educacionais especiais do aluno com surdez, ou seja, que a inclusão possa de fato ocorrer para esse alunado.

**Palavras-chave:** Ensino Regular. Inclusão. Legislação. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E). Surdo.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.11
<b>CAPÍTULO 1 Pressupostos da Inclusão.....</b>	<b>p.14</b>
1.1 A inclusão no âmbito internacional.....	p.16
<b>CAPÍTULO 2 A História da Educação do Surdo ao Longo dos Tempos .....</b>	<b>p.29</b>
2.1 O Congresso de Milão.....	p.34
2.2 A Educação dos Surdos no Brasil.....	p.37
2.3 A Inclusão do Surdo no Ensino Regular.....	p.44
<b>CAPÍTULO 3 A Legislação Brasileira em Relação ao Aluno Surdo .....</b>	<b>p.48</b>
<b>3.1 Legislação Federal.....</b>	<b>p.48</b>
3.1.1 Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) .....	p.48
3.1.2 Lei nº 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.....	p.52
3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (1999).....	p.52
3.1.4 Lei nº1791, que institui o Dia dos Surdos (1999) .....	p.53
3.1.5 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) .....	p.53
3.1.6 Lei nº 10.436 da Língua Brasileira de Sinais (2002) .....	p.55
3.1.7 Decreto nº 5.626 da Lei de LIBRAS de 2005.....	p.56
<b>3.2 Legislação do Estado de São Paulo.....</b>	<b>p.60</b>
3.2.1 Lei nº. 10.383/1999 que Institui o Dia dos Surdos (1999).....	p.60
3.2.2 Resolução da Secretaria Estadual nº 95: (2000) .....	p.60
3.2.3 Lei nº 10.958 que oficializa a LIBRAS no Estado de São Paulo .....	p.61
3.2.4 Deliberação do Conselho Estadual de Educação da CEE nº 68/2007 .....	p.61
<b>3.3. Legislação do Município de Marília .....</b>	<b>p.62</b>
3.3.1 Lei Orgânica Município de Marília .....	p.62
3.3.2 Lei nº 6.021: Intérpretes para a Rede Municipal de Saúde (2004) .....	p.63

3.3.3 Lei nº 6.038 reconhece o Dia dos Surdos (2004) .....	p.63
3.3.4 Lei nº 6.285 reconhece a LIBRAS no Município de Marília (2005) .....	p.64
RESULTADOS.....	p.66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.68
REFERÊNCIAS.....	p.71

## INTRODUÇÃO

Segundo a Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Art. 24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89, “a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1996). No entanto, percebe-se, no âmbito escolar, que tais direitos não estão sendo garantidos. Conforme foi constatado nessa pesquisa e, principalmente, durante a prática de estágio na escola de ensino fundamental I (séries iniciais), a exemplo de uma professora que não considerava as N.E.E<sup>1</sup> do aluno com surdez, o que ocasionou prejuízo ao processo de aprendizagem.

A referida professora dessa classe, não tinha conhecimento sobre a LIBRAS<sup>2</sup> e, também não fazia nenhum tipo de adaptação curricular adequada para esse aluno surdo incluído. O mais relevante, nessa escola, é que não havia a presença de intérpretes para interpretar as aulas em LIBRAS e nem de instrutores surdos que auxiliassem o processo de ensino da Língua Brasileira de Sinais desse aluno com Necessidades Educacionais Especiais, a fim de favorecer, a mediação da comunicação entre professor (ouvinte) para com o aluno com surdez.

Diante desse quadro, pretendeu-se realizar uma pesquisa exploratória e documental com o objetivo geral de identificar, reunir e analisar instrumentos legais (documentos) que têm por finalidade garantir a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino. Não há nenhum trabalho científico a respeito e, especificamente, sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular, de forma a garantir a acessibilidade curricular.

No levantamento bibliográfico realizado para este trabalho, pesquisou-se as produções de três universidades da região sudeste, do estado de São Paulo (USP, Unesp e Unicamp) e uma do estado do Rio de Janeiro a (UFRJ). Constatou-se que em nenhuma delas foi produzido um estudo sobre o assunto em questão – o que constituiu em mais um motivo para dar continuidade a este estudo.

Na base de dados da Unesp - Marília foi difícil encontrar os materiais para a execução deste trabalho. Foram limitadas as possibilidades investigativas dos documentos coletados, bem como a identificação e coleta dos documentos no município de Marília, no estado de São

---

<sup>1</sup> A sigla N.E.E significa Necessidades Educacionais Especiais

<sup>2</sup> A sigla LIBRAS corresponde a Língua Brasileira de Sinais.

Paulo e no Distrito Federal (Brasília). Tornou-se também complicada a análise categorial, a interpretação à luz da bibliografia específica, a ser utilizada sobre a história educacional do surdo (pois há apenas um livro que discute na íntegra sobre a história da educação destes) e a legislação que o subsidia (também escassa com relação ao surdo), pois pouco se discute sobre a inclusão desse alunado.

No primeiro capítulo, será discutida sobre a inclusão no âmbito internacional, partindo do pressuposto, de que a inclusão é a única garantia do sujeito ser inserido em seu meio social, principalmente, quanto à sua educação. Fica evidente, a suma importância que a inclusão representa no contexto sócio-educacional, mas de acordo, com os direitos legislativos do aluno com surdez; pois sem essa garantia só é possível sua inclusão com o apoio de um instrutor ou intérprete de LIBRAS que possa interpretar as aulas, durante o período escolar em que este aluno esteja matriculado.

Nesse sentido, parte-se da análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da qual surgem todas as outras declarações baseadas em suas proposições. Após tal declaração, discute-se a Declaração de Jontien como também é conhecida ou a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, ocorrida em Jontien na Tailândia. Jontien estabelece e debate sobre os direitos educacionais de todos os cidadãos, independentemente do sexo e da etnia a qual pertencem. Além dessa declaração, há outra de extrema importância que é conseqüente a de Jontien: a Declaração de Salamanca, que ocorreu na Espanha em 1994 e foi promovida pela UNESCO<sup>3</sup>. Essa Declaração tem como princípio e marco histórico, discutir sobre as pessoas até então excluídas do processo educacional, debater sobre a inclusão dos deficientes e também do seu direito de receber uma educação de qualidade, de acordo, com suas limitações, sejam elas quais forem. Daí surgiu a nomenclatura N.E.E não importando qual o tipo de necessidade especial ou educacional que o aluno possua.

Em seguida, é promulgada a Declaração de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 1999. Essa tem como intuito, proclamar que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito e, por isso, devem ser respeitados sem qualquer distinção.

No segundo capítulo, será feito um retrocesso na História Educacional dos Surdos, perpassando pelos sub-itens da educação dos surdos no âmbito internacional, nos Estados

---

<sup>3</sup> UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945.

Unidos, depois pelo Congresso de Milão na Itália (1880), que tinha como propósito evidenciar as desvantagens da Língua de Sinais para o desenvolvimento cognitivo e lingüístico do surdo e abolindo-a definitivamente como proposta educacional. A Língua Oral (Língua Italiana) tomaria seu lugar como a única língua acessível aos surdos. No Brasil por volta de 1957 ocorre a criação do primeiro Instituto para Surdos (localizado no Rio de Janeiro), o Instituto Nacional Educação de Surdos (INES), que tem grande importância para a formação dos alunos, mas também dos profissionais que atuaram nessa época.

O terceiro capítulo, tratará de demonstrar os dados coletados, por meio do levantamento e análise de documentos legais, indicando a trajetória dos direitos do aluno com surdez, proporcionando-lhe uma educação efetivamente inclusiva. Os materiais pesquisados foram: Decretos; Diretrizes; Deliberações; Leis; Parâmetros Curriculares Educacionais e Resoluções, todas a respeito da inclusão do aluno surdo e de seus direitos legislativos. Foram identificados, reunidos e coletados os documentos e, utilizados os que tratam especificamente da inclusão do aluno com surdez, as quais são de cunho: municipal (no município de Marília), estadual (no estado de São Paulo) e federal.

Portanto, o objetivo geral dessa pesquisa, é tratar sobre os documentos referentes à inclusão do surdo no ensino regular, quanto ao objetivo específico de: situar a história da inclusão no âmbito internacional; a história dos surdos ao longo dos tempos, sob sua trajetória desde a antiguidade, perpassando pela educação dos surdos no Brasil até o Paradigma de Suportes fazendo um paralelo entre a educação especial e a inclusão e quais os avanços obtidos. E, ainda, analisar as legislações municipais, estaduais e federais que subsidiam o aluno com surdez ou que deveriam assim fazer.

Em relação à metodologia, esta foi dividida em duas fases: a parte teórica e a análise das legislações (documentos). Com o intuito de facilitar a retomada e a identificação dos capítulos, de acordo, com o assunto em questão. A primeira fase, compreende o estudo teórico: o capítulo um, que trata sobre a história da inclusão e o capítulo dois que trata sobre a história do surdo. Essa primeira fase é fundamental para a compreensão do terceiro capítulo (segunda fase) que inclui a análise da legislação e do atual Paradigma de Suportes que subsidia a política da inclusão.

Logo, as considerações finais retomam as principais discussões realizadas ao longo dos três capítulos, mas, principalmente, do terceiro capítulo, incluindo a análise de todos os documentos municipais, estaduais e federais, com uma menção a atual inclusão do aluno com surdez no ensino regular e de seus direitos segundo a legislação vigente.

## CAPÍTULO 1

### PRESSUPOSTOS DA INCLUSÃO

A história sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência ou sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E), tem como pressuposto a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>4</sup> de 1948 que assegura em seu art.1º: [...] que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (UNESCO, 2000).

Nesse âmbito, esse artigo garante aos sujeitos plenos direitos, sejam eles: civis, econômicos, sociais e culturais. Sendo assim, esses benefícios constituem requisitos básicos para a construção e manutenção da dignidade humana.

A mesma declaração, também contempla o seguinte tripé: igualdade, liberdade e individualidade. Isto porque, as ações de cidadania são voltadas aos seres humanos e dizem respeito à diversidade e às suas especificidades para uma possível construção de contextos sociais inclusivos. A base do conceito de igualdade é a própria diferença, ou seja, o respeito à diversidade como um todo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos a partir de 1948 (UNESCO, 2000) passou a ser referência, inclusive, das ações que dizem respeito à educação com N. E. E.

Na declaração, em seu Art. 26 fica explícita a garantia de que “[...] toda a pessoa têm direito a educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental.” Assegura assim ao sujeito com, N. E. E, o direito à liberdade, à educação, ao desenvolvimento e, principalmente, a uma vida digna. Conforme aponta o documento do MEC de 2004, que trata da declaração:

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. (BRASIL, 2004, p.7).

Observa-se assim, que o objetivo da política inclusiva, diz respeito, a constituição de contextos sociais inclusivos, ou seja, na escola ou em qualquer outro ambiente social, desde

---

<sup>4</sup> Essa declaração foi assinada em 1948 com o intuito de garantir os direitos humanos, com base na igualdade formal, respeitando a pessoa como sujeito, com suas peculiaridades, além de conjugar o valor de liberdade ao valor da igualdade, pois ambas são intrínsecas e inseparáveis.

que as pessoas com deficiência tenham as mesmas possibilidades que as demais, especialmente, acesso à educação. Para que isso ocorra, faz-se necessário que a identidade pessoal e social do sujeito seja respeitada, pois essa é construída por meio das relações sociais entre os sujeitos ao longo de sua vida. Assim,

[...] a consciência do direito de construir uma identidade própria e de reconhecimento do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias com vistas à busca da igualdade (BRASIL, 2004, p.8).

Para tanto, a equidade de direitos deve ser relativa, isto é, deve estar de acordo com as diversas necessidades que um sujeito possa apresentar, além de suas peculiaridades que também devem ser respeitadas, para que assim, ele possa usufruir de todas as oportunidades existentes, já que esta constitui o direito de igualdade perante os outros cidadãos.

Constata-se então, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura aos sujeitos com deficiência os mesmos direitos apontados pela Revolução Francesa de 1789, como o direito à liberdade, a uma vida mais digna, a uma educação fundamental, ao desenvolvimento social e a livre participação na vida da comunidade em geral<sup>5</sup>.

A Revolução Francesa, que aconteceu em 1789, com seu lema: liberdade, igualdade e justiça<sup>6</sup> sendo a última revolução burguesa, influenciou o mundo todo, favorecendo o fortalecimento dos ideais democráticos. Seu objetivo, era ressaltar os direitos naturais que, até então, estavam sendo particularmente valorizados pela sociedade estamental da época. “Os antigos legisladores tinham feito tudo pela república, a França fez tudo pelo homem.” (SAINT-JUST, 1989, p.35).

Segundo Saint-Just (1989), os direitos naturais eram concebidos, da seguinte forma:

- Do princípio da natureza da liberdade, em que consiste em resistir à conquista e à opressão; conseqüentemente, ela deve ser passiva. A França percebeu bem isso; a liberdade que se conquista tende a corromper-se; com isso está tudo perdido;
- Do princípio da natureza da igualdade que a dividiu, não consiste em poder o homem dizer ao homem: sou tão poderoso quanto você. Não existe poder legítimo; nem nas leis, nem o próprio Deus são poderes, mas somente a teoria do bem;
- Do princípio da natureza da justiça, ela é o princípio de tudo o que é bom e o cúmulo da sabedoria que, sem ela, é apenas artifício e não pode prosperar por muito tempo. (p.38).

---

<sup>5</sup> Esses pressupostos inclusivos citados anteriormente, serão retomados no próximo tópico, abordando a história da inclusão educacional a partir do âmbito internacional.

<sup>6</sup> Em alguns livros que tratam sobre a Revolução Francesa, também especificam seu lema como justiça ou fraternidade entre seu povo. Nesse caso, o lema é decodificado como justiça, por tal autor.

A Revolução Francesa, efetiva-se em um contexto histórico-político e o ideal de igualdade, liberdade e justiça são valores socialmente consagrados, nem sempre os sujeitos conseguem satisfazer o ideal democrático de autonomia e não podem beneficiar-se do reconhecimento social conferido, pela proteção dos dominantes em sociedades hierarquizadas. Daí o sentido da revolução, de conseguir a liberdade de expressão, visando os direitos inerentes aos indivíduos e, posteriormente, garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, como forma de justiça e igualdade perante todos os cidadãos.

### **1.1 A inclusão no âmbito internacional**

Segundo Karagiannis, Stainback, Stainback<sup>7</sup> (1999), foi somente no final do século XVIII, especificamente, em 1700 que alguém resolveu pensar numa metodologia educacional afim de atender as pessoas com deficiência. O médico Benjamin Rush foi o primeiro norte-americano a apresentar o conceito da educação de pessoas com deficiência e acreditar na possibilidade de educá-las.

Nesse sentido, houve uma grande tensão entre a exclusão e a inclusão das pessoas com deficiência que afetou os Estados Unidos da América, já que as escolas públicas desse país após uma intensa política inclusiva, literalmente incorporaram um grande número de crianças com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas do ensino regular. Mas, essas crianças eram apenas “inseridas” na escola, contudo, não havia uma significativa inclusão.

Os autores ainda, comentam que no século XIX mais ou menos em 1800, os sujeitos deficientes não eram considerados dignos de receberem educação e de freqüentarem a escola de ensino regular. Após a independência dos Estados Unidos, foi então decidido que todas as pessoas com deficiência eram incapazes de conviverem socialmente com as outras pessoas, e assim foram separadas do convívio sócio-educacional.

Dessa forma, durante a extensão do século XIX e uma parte do século XX, houve um período em que os sujeitos com deficiência permaneceram inertes nas instituições, ou seja, ficaram literalmente segregados, o que caracterizou o Paradigma da Institucionalização.

Depois da independência, o apelo para separar todos os dependentes e desviantes dos padrões (Hawes, 1991; Rothman, 1971) afetou durante

---

<sup>7</sup> STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



muitos anos as pessoas com deficiência. Durante o século XIX, e grande parte do século XX, houve um período prolongado de educação especial para as pessoas com deficiência. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.36).

Para Karagiannis, Stainback, Stainback, (1999), foi Thomas Gallaudet em 1817 que realmente acreditou na possibilidade de educar as pessoas com deficiência, pois resolveu investir na criação do primeiro asilo norte-americano para educação de surdos-mudos<sup>8</sup>, além de criar programas de educação especial destinado aos deficientes auditivos<sup>9</sup>.

A fundação dessas instituições, gerou um quadro de grandes transformações na sociedade, que passou depois da sua independência a ser uma nação, entre os séculos XVIII e início do século XIX. Após a independência dos 13 estados da América (os Estados Unidos) em cinco de julho de 1783, foram criadas várias organizações filantrópicas a fim de garantir a segurança da nova Republica, pois os indigentes e deficientes eram considerados como uma ameaça aos valores norte-americanos vigentes nessa época. A partir dessas organizações filantrópicas, foram fundadas as escolas públicas, isto é, as instituições de reabilitação para as pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com Karagiannis, Stainback, Stainback (1999), a maior parte dos indivíduos colocados em instituições de reabilitação, eram considerados como integrantes de vários grupos justapostos: indigentes, pessoas com comportamentos fora dos padrões, pessoas com deficiência visível, minorias<sup>10</sup> e muitos imigrantes. Sendo assim, a existência desses asilos facilitava a manutenção e o controle militar dos deficientes considerados como indesejáveis perante a sociedade estamental.

Às pessoas com alguma deficiência não era ensinado nenhuma educação moral ou científica adaptada às suas Necessidades Educacionais Especiais ou mesmo um ofício para ocupar o tempo ocioso, pois eles eram considerados seres excepcionais: "Ser um excepcional, é ser raro ou incomum. O bizarro, o invulgar e o inesperado atraíram a atenção e têm, freqüentemente, despertado temor e espanto." (TELFORD, 1974, p.19).

Segundo Telford (1974), os sujeitos com deficiência eram ignorados pela sociedade, desprezados e tratados como seres não pertencentes às sociedades daquele período. Como categorias separadas de pessoas, eram consideradas possuidoras de traços e características que as tornavam fundamentalmente diferentes do tipo corrente de humanidade.

---

<sup>8</sup> O American Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb.

<sup>9</sup> Ainda nessa época também foram criadas outras instituições para deficientes visuais e mentais.

<sup>10</sup> Essa minoria era caracterizada pelos pobres, indigentes, prostitutas entre outras pessoas que compunham a sociedade desvalida da época.

Karagiannis, Stainback; Stainback (1999), afirmam que na virada do século XX, surgiu o *movimento de eugenia*<sup>11</sup> que aumentou o sentimento de repulsa contra os sujeitos com deficiência. Esse movimento tinha como intenção desumanizar e agredir moralmente os indivíduos com alguma deficiência, sendo assim, alegavam que esses sujeitos possuíam tendências criminosas e constituíam uma ameaça ao Estado; além de declararem que esse mal provinha da composição genética defeituosa destes.

Diante desse patamar, conforme analisam os autores citados acima, foi decidido por muitos educadores e pelo público em geral - médicos e autoridades - que essas pessoas com deficiência deveriam ser segregadas do convívio social e esterilizadas, para que não deixassem resquícios de sua hereditariedade. No entanto, a educação especial assumiu o compromisso de paternalizar esses sujeitos e educá-los em classes especiais.

À medida que crescia o preconceito, aumentava também o número de instituições “que acolhiam” os desamparados sociais pela sociedade estamental. Esse ciclo perdurou até meados de 1950.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 2000), iniciou-se um novo período, a fim de encontrar alternativas para tratar as pessoas com deficiência. O intuito principal era de desinstitucionalizar as pessoas com deficiência e dar-lhes condições para serem educadas fora de internatos. Inicia-se aí o Paradigma de Serviços. (KARAGIANNIS, STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Nessa dimensão, a educação especial, particularmente, as classes especiais, passaram a se expandir. Elas existiam, “nos porões” das escolas regulares, escondidas de tudo e de todos e sem razões humanitárias para a melhoria do tratamento destinado às pessoas com deficiência e indesejadas pela sociedade, porque deveriam ficar isoladas, fora do convívio com as outras crianças ditas “normais” para que as primeiras “não as contaminassem com seu comportamento inadequado, com seus maneirismos” (KARAGIANNIS, STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Sendo assim, ainda conforme Karagiannis, Stainback; Stainback (1999) os docentes do ensino regular acreditavam que os professores tinham uma habilidade especial para tal ofício. Os professores “especializados,” eram considerados como uma categoria à parte e, supostamente, os professores do ensino regular não poderiam assumir nenhuma criança

---

<sup>11</sup> Esse movimento teve o intuito de aperfeiçoar ou melhorar as gerações posteriores, mas contra os portadores de deficiência, pois estes eram considerados como uma anomalia e não poderiam dar continuidade à sua linhagem, como já foi dito, pois constituíam o mal para toda a humanidade ter que conviver com indivíduos como eles.

deficiente, muito menos uma sala que houvesse uma delas presente na escola regular. Por isso, nessa época, foram criados prédios separados da escola regular para os alunos da educação especial, no mesmo local, isto é, no mesmo terreno que a escola ocupava fisicamente, mas um pouco mais distante do prédio dos alunos “normais,” para não influenciá-los quanto ao comportamento estranho que essas crianças apresentavam.

Ainda conforme os autores citados, dentre as décadas de 1950 e 1960 houve um significativo aumento e utilização das classes especiais nas escolas públicas, principalmente, nas estaduais, onde os alunos com necessidades educacionais especiais ficavam integrados com os alunos do ensino regular, mas somente durante o recreio.

Karagiannis, Stainback; Stainback (1999), afirmam que nessa mesma época, aconteceram algumas mudanças em relação ao aspecto físico das escolas, onde os sujeitos com deficiência freqüentavam e, sobre as atitudes da comunidade. As famílias dessas crianças deficientes tiveram uma excelente idéia de fundar algumas organizações filantrópicas, como a Associação Nacional dos Cidadãos Retardados entre outras. Houve também um grupo de líderes, que defendiam a educação especial e que passaram a resguardar os direitos civis dos alunos com necessidades educacionais especiais, como por exemplo, de aprender em ambientes mais propícios e juntos com seus pares, etc. Entretanto, as regras exigidas pelas instituições de educação especial (instituições, escolas especiais, classe especiais), foram recusadas e, simultaneamente, negligenciadas pelo governo americano.

Em 1954, a *Brown versus Board of Education*, na qual foi determinado que o aluno segregado não fosse iguais aos demais alunos proporcionou um poderoso rechaço das opções segregacionistas para educação dos alunos pertencentes às minorias. A parte, o desafio das políticas educacionais excludentes para os afro-americanos, esta regulamentação também liderou o caminho rumo a uma avaliação mais minuciosa da segregação de alunos com deficiência. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.39).

Em vista disso, a ação de *Brown contra Board of Education*<sup>12</sup> em 1954 para os alunos com deficiência, ainda continuou até aproximadamente a década de 1970, que mais tarde, foi decidido pelo tribunal de justiça da Pensilvânia e pelo Distrito da Califórnia, que todas as crianças com deficiência mental tinham o direito a uma educação gratuita e adequada às suas necessidades especiais. Contudo, um novo modelo social se caracterizava pela defesa da inclusão de sujeitos com deficiência. A partir de então, iniciou-se o Paradigma de Serviços.

---

<sup>12</sup> Segundo Karagiannis; Stainback; Stainback (1999) trata-se de uma ação legal entre *Brown versus Board of Education*, sobre os direitos dos alunos com deficiência em 1954.

Segundo Mittler (2003), o primeiro país a implantar em 1971 o “modelo” de inclusão foi à Itália, em suas escolas de ensino regular público. Essa inclusão surgiu com o movimento revolucionário conhecido como: “Psiquiatria Democrática” inspirada pelo professor Franco Basaglia, em Trieste (Itália), foi a primeira nação a instituir os primórdios da inclusão e a base legal para a sua implementação.

A base legal para integração foi estabelecida pela Lei 118/1971, a qual foi decidida que a educação compulsória deveria acontecer no sistema regular de ensino, exceto para crianças que sofrem de comportamento mental ou físico graves, que torne a educação regular difícil ou impossível. (MITTLER, 2003, p.52).

Para tanto, Karagiannis, Stainback; Stainback (1999) dizem que dois anos após o modelo de inclusão ser implantado na Itália, foi criado o Ato de Reabilitação (em 1973) nos Estados Unidos, que garantia os direitos aos sujeitos com deficiência, como no emprego e, inclusive, nas instituições educacionais não-governamentais. Após essa reivindicação adicional dos pais, dos tribunais, dos legisladores e defensores da causa dos direitos legislativos dos deficientes, o resultado foi o Ato da Educação para Todas as Crianças Portadoras de Deficiências, de 1975, que foi só proferido em 1978. O referido ato permite e garante - assim como o Ato da Educação para as Crianças com Deficiência - o benefício de uma educação pública e gratuita a todas as crianças, sejam elas deficientes ou de outra etnia.

Karagiannis, Stainback; Stainback (1999) asseguram que a partir desse ato praticamente todos os estados norte – americanos aderiram e aprovaram as leis que o compunham, a fim de subsidiar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular público, com programas apropriados à sua clientela, ou melhor, da educação especial. Além do que, foi exigido por vários estados que os professores do ensino regular, fossem preparados para atender essa demanda de alunos que iria ser “acolhida” pelas escolas regulares.

Portanto, ao final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, inúmeros alunos dentre eles, muitos surdos, começaram a ser incluídos em classes do ensino regular, aliás, até alunos com deficiências mais graves (deficiência mental severa, física e autismo) passaram também a receber apoio da União. Os benefícios concedidos pela União passaram a ser atendidos pelas escolas regulares de seus próprios bairros.

Segundo Karagiannis; Stainback; Stainback, (1999) em 1986, a Divisão Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos adotaram uma nova conjuntura, a “Iniciativa da Educação Regular,” que tinha como fundamento algumas

propostas sugeridas por Stainback e Stainback em 1984, de unir a educação especial e educação regular, para que juntas criassem programas e pudessem atender com eficiência e equidade os alunos com suas deficiências.

Tais autores afirmam, que ainda no final da década de 1980, particularmente, em 1988 foi regulamentada a Associação para Pessoas com Deficiências Graves. Essa associação propunha que a educação especial prepararia os alunos para serem integrados nas classes regulares. Entretanto, esse modelo falhou. Os professores não conseguiram alfabetizar e nem mesmo incluir esses alunos com deficiências graves no ensino regular. Assim, alguns anos mais tarde, foi criada a Sociedade para Pessoas Portadoras de Deficiências Graves<sup>13</sup> com o objetivo de erradicar as escolas que segregavam os alunos com alguma deficiência.

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural, em salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (KARAGIANNIS, STAINBACK, STAINBACK, 1999, p.21).

Segundo a concepção de Mittler (2003) é a formação frágil dos professores de apoio, que apesar de freqüentarem cursos preparatórios sobre como trabalhar com alunos deficientes incluídos (além do número crescente de alunos com deficiências graves) que dificulta o exercício da pedagogia da educação especial em sala regular, embora existam meios eficazes para ensinar essas pessoas com deficiências e materiais de apoio adequados, de acordo, com o tipo de deficiência. Além da má coordenação do governo e a péssima qualidade do apoio que é oferecido aos professores, e aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, condiz como um fator relevante, que também influencia o processo de integração das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Dessa forma, para Karagiannis; Stainback; Stainback (1999) a resistência à inclusão existia, pois desde 1970 houve um significativo aumento de crianças identificadas e rotuladas com algum tipo de deficiência. Concomitantemente, ao aumento geral de encaminhamentos para as escolas de ensino inclusivo, foi promulgado o Ato da Educação para Todas as Crianças Portadoras de Deficiência em 1975, onde os estados norte-americanos tinham como intuito aprovar leis, para subsidiar programas para a escola pública, onde existissem alunos com alguma deficiência.

Perante as estatísticas referentes às décadas de 1960, 1970 e 1990, Mittler (2003), ressalta que as matrículas nas escolas inclusivas diminuíram consideravelmente para 11%,

---

<sup>13</sup> E The Association for Persons with Severe Handicaps – TASH.

enquanto na educação especial aumentaram em 78% no mesmo período. Isso aconteceu, devido aos aumentos dos encaminhamentos de crianças com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem. Esse quadro de estimativas não mudou muito, durante os anos precedentes, há somente uma diferença quanto ao padrão da inserção de alunos com N.E.E, em outros estados da América do Norte, especificamente, nos Estados Unidos.

Apesar deste quadro nacional geral, o padrão de colocação dos alunos com deficiência não é o mesmo entre os vários estados. Há estados como Iowa, New Hampshire, Rhode Islande, South Dakota e Texas, em que existem concomitantemente práticas contraditórias promovendo tanto a exclusão quanto a inclusão. Há também estados que tem feito um progresso substancial rumo á inclusão, como Idaho, North, Dakota, Oregon e Vermont. (KARAGAMIS; STAINBACK, STAINBACK, 1999, p.42).

Esse momento foi caracterizado pelo Paradigma de Serviços, que tinha como intuito preparar o sujeito com deficiência para ser integrado socialmente, nesse caso, na escola do ensino regular, deixando as instituições segregativas para conviver numa sociedade mais inclusiva, em meio às crianças de sua mesma faixa etária.

O movimento da inclusão, ganhou um ímpeto sem precedentes, no início da década de 1990, com a Declaração de Jontien<sup>14</sup> (UNESCO) ou Conferência Mundial de Educação para Todos, no qual o Brasil entre outras nações participaram.

Nessa declaração, há o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem. Esse plano, foi elaborado por representantes de vários governos, organizações internacionais e organizações não-governamentais (ONGs), enfim, por todos aqueles organismos comprometidos com a educação. Com o objetivo, de implementar três níveis de ações: a ação direta em cada país, a cooperação entre grupos de países que tenham interesses em comum e a cooperação multilateral e bilateral da comunidade mundial participante de tal movimento<sup>15</sup>. Para a América Latina, foi estabelecido um Plano de Ação que acontece há mais de dez anos, com a parceria da UNESCO.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Por iniciativa do Unicef realizou-se em Jontien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, cujo subtítulo foi “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. O conceito central desta proposta – que culminou com a “Declaração Mundial de Educação para Todos” e o “Campo de ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”- é o de NEBA, cuja satisfação mediante a educação básica conduziria as propostas de Desenvolvimento Humano dos Organismos Internacionais.

<sup>15</sup> Essas ações seriam organizadas de diversas formas: nos países que optassem por fazer seu próprio projeto, apenas com apoio do Plano de Ação, naqueles países cujo interesse do projeto é o mesmo e decidissem então trabalhar cooperativamente e a cooperação multilateral e bilateral dos países participantes.

<sup>16</sup> UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945.

A Declaração de Jontien, abrange em seus artigos contribuições extremamente importantes para a eficácia do ensino-aprendizagem, como no Art.1º:

Essas necessidades básicas compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (a escrita e leitura, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) [...] (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.4).

A Declaração de Jontien, é a primeira a incluir os sujeitos com deficiência e tratar de seus direitos, como no Art.3 inciso V.

As necessidades básicas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.5).

O tema principal desse artigo, é sobre a equidade de oportunidades para reduzir as desigualdades entre os povos de cada nação. Especificamente no Art.5 trata sobre ampliar os meios e o raio de ação da educação básica e, ainda, no mesmo Art.5 inciso III complementa que:

Programas complementares alternativos podem satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.6).

Cabe então ao estado, garantir a educação básica e programas complementares que atendam as necessidades educacionais especiais, dos alunos incluídos no ensino regular ou em escolas de educação especial. A partir dessa declaração, estavam postas as bases de um novo modelo, denominado Paradigma de Suportes.

Este paradigma, tem como principal fator, o respeito à diversidade, especificamente, às N.E.E do educando, a fim de garantir sua inclusão em todos os âmbitos da sociedade, inclusive, na escola; fornecendo e preparando todos os equipamentos necessários para dar suporte às suas necessidades educacionais especiais, independente de sua deficiência ou outro comprometimento que dificulte seu acesso ao ensino regular.

Mais tarde, em 1994 uma nova linha de ação em defesa dos sujeitos com deficiência foi votada na Espanha, a partir da Declaração de Jontien de 1990. Elaborou-se então, a Declaração de Salamanca. Seu objetivo, foi definir uma política sobre as organizações internacionais, nacionais e não-governamentais, partindo do princípio, que as pessoas até então excluídas do processo educacional, em especial, as pessoas com deficiência, seriam

assistidas por tal declaração. Daí surgiu a terminologia Necessidades Educacionais Especiais. Aponta que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, *lingüísticas*<sup>17</sup> ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, *crianças de minorias lingüísticas*, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levaram uma série de desafios para os sistemas escolares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17 - 18).

É papel das escolas, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), combater à discriminação. Os serviços especializados assumiriam assim, a função de suporte à inclusão.

Os países que tem poucas ou nenhuma escola especial, fariam de um modo geral, em concentrar seus esforços na criação de escolas integradoras e de serviços especializados, sobretudo, na formação do pessoal docente em necessidades educativas especiais e na criação de centros com bons recurso de pessoal e equipamento, aos quais escolas pudessem recorrer para servir à maioria de crianças e jovens. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.24).

A Declaração de Salamanca (1994) é a primeira que considera a questão lingüística dos deficientes sensoriais, especificamente dos surdos e dos surdos-cegos. Ela assegura a importância das minorias lingüísticas, particularmente, à Língua de Sinais, como meio de comunicação para os surdos e para aqueles deficientes que beneficiarem-se dela, mas que seja evidentemente a de seu país e de sua cultura. Aponta ainda, que uma educação mais apropriada para estes, seria a educação especial, ministrada em escolas especiais ou em classes de ensino comum, mas com apoio intermediário, ou seja, de um intérprete ou instrutor que as auxilie na apropriação da Língua de Sinais, caso estas não a possuam.

Segundo Mittler (2003),

A integração/inclusão, significa tornar as escolas regulares em escolas especiais por meio da transposição das melhores práticas, dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários de imediato. (p.30).

Segundo tal Declaração prevê, o aluno deve ser incluído ao mesmo tempo em que o apoio da assistência social e da saúde, com o intuito de criar uma convergência e um complemento de atitudes sociais, para que os sujeitos deficientes sejam atendidos de forma igualitária à população em geral. Diante disso, há vários programas suplementares, que

---

<sup>17</sup> Lingüísticas e minorias lingüísticas faz referência ao aluno surdo, por isso, foi grifada, com o intuito de deixar evidente como essa declaração trata da educação dos deficientes, inclusive, dos sensoriais.



auxiliam a inserção dos sujeitos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, desde que suas necessidades sejam adequadas ao seu ritmo de aprendizagem, isto é, ao processo educativo da aquisição da leitura e da escrita.

É nesse ambiente que as crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.23).

Para tanto, a Declaração de Salamanca, apóia uma organização política, que seja eficaz e que reconheça o princípio de igualdade de oportunidades (equidade) para aqueles que possuem alguma deficiência ou Necessidade Educacional Especial e, assim, ofereça em todos os níveis da escolaridade, desde o ensino fundamental até o ensino superior, ministrando na medida do possível em centros escolares integrados, enfim, educação para todos. Deve-se, no entanto, dar atenção especial às pessoas com deficiências múltiplas e graves que comprometam sua inclusão no ensino regular, mas que tem o mesmo direito de serem educadas num ambiente “mais inclusivo” que possibilite sua inserção social com a comunidade.

Com relação ao ensino-aprendizagem, essa declaração defende a idéia que o conteúdo curricular deve atender às necessidades educacionais dos sujeitos, com o objetivo de participarem efetivamente e plenamente, de acordo, com o seu desenvolvimento, cognitivo, motor ou sensorial.

Como serviço de apoio para o êxito das políticas educacionais inclusivas, a Declaração de Salamanca (1994) indica a inserção das escolas especiais com o apoio interdisciplinar de seus profissionais especializados, que poderiam auxiliar os docentes do ensino regular em como atender às necessidades educacionais desses alunos e subsidiá-los com dispositivos e materiais específicos (de acordo com a deficiência), para adequarem o ensino-aprendizagem com mais equidade e qualidade para todas as crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Além do que, essa declaração preconiza, que é necessário possibilitar a participação dos pais, da comunidade a qual pertence essa criança ou de organizações não-governamentais que possam orientar melhor os professores no planejamento diário de suas atividades e de suas Necessidades Educacionais Especiais.

Após a Declaração de Salamanca (1994) uma nova diretriz acerca da defesa dos direitos das pessoas com deficiência foi proclamada, em 1999, a Declaração de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.<sup>18</sup>

Essa Convenção<sup>19</sup> tem como objetivo proclamar que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito e, por isso, devem ser respeitados sem qualquer distinção mesmo se este sofrer de alguma deficiência ou anomalia.

Segundo essa Convenção, o termo deficiência é classificado como uma restrição física, mental ou sensorial, que pode ser permanente ou transitória, dependendo de quando foi adquirido, causado ou agravado pelo ambiente social. No Art.1 o termo discriminação é assim definido:

O termo “discriminação contra as pessoas com deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecede de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiências de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p.3).

No Art.2 fica explícito que essa Convenção, além de prevenir e ir contra toda a forma de discriminação da pessoa portadora de deficiência, contempla que deve haver uma plena integração dessas pessoas com o meio social em que vivem. Portanto, um ato de discriminação contra as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, tem como pressuposto, que todos devem sofrer uma sanção quando infringirem tal artigo, segundo tal Convenção. No Art.3 para alcançar os objetivos desta convenção, os Estados Partes comprometem-se:

Tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: a) medidas de autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou no fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração; b)

---

<sup>18</sup> Declaração de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Foi aprovada pelo Conselho Permanente e realizada em 26 de maio de 1999 na cidade de Guatemala em Guatemala (país) e aberta à assinatura em 8 de junho de 1999 para todos os Estados na sede da Organização dos Estados Americanos até sua entrada em vigor.

<sup>19</sup> Todas as Declarações partem do pressuposto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e esta na Revolução Francesa, as quais se baseiam para sua consequente formulação.

medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência; c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência e d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas para fazê-lo. (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p.3 - 4).

Ainda no Art.3 fica evidente que um dos principais objetivos que os Estados Partes devem almejar:

A prevenção de todas as formas de discriminação e a detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade da população, por meio de campanhas de educação, destinadas à independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência. (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p.4).

Dessa forma, para alcançar tal objetivo, cabe a esses Estados Partes contribuírem de maneira efetiva, como por exemplo, (ver Art.4) com pesquisas científicas e tecnológicas relacionadas à prevenção das deficiências e, sua conseqüente reabilitação (quando esta não pôde ser prevenida) e, supostamente, à integração da pessoa com Necessidades Especiais ou Educacionais na sociedade em que vive. Além disso, devem possibilitar recursos tecnológicos que facilitem a vida das pessoas com deficiência, de acordo, com suas Necessidades Especiais, a fim de promover sua auto-suficiência e independência em suas atividades diárias, em condição de igualdade perante a sociedade que o circunda.

Segundo essa Convenção em seu Art. 5 §2, os Estados Partes também deverão informar entre as organizações públicas e privadas participantes dessa Conferência, sobre normas e legislações que surgirem ou ocorridas, a fim de diminuir a discriminação contra as pessoas com deficiência. No Art. 6 §1 fica claro que essa Convenção se compromete da seguinte forma:

Para dar acompanhamento aos compromissos assumidos nesta Convenção será estabelecida uma Comissão para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas de Deficiência, constituída por um representante designado por cada Estado Parte. (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p. 4).

No Art.7 desta Convenção, os Estados Partes tem que seguir medidas sobre qual a melhor forma de combater a discriminação contra as pessoas que possuem alguma deficiência

e obedecer aos direitos que estas têm perante a lei, garantidos pelo Direito Internacional *Consuetudinário*<sup>20</sup> ou pelos instrumentos internacionais a que estão vinculados.

Dentre os artigos que compõe essa Convenção, todos partem da garantia dos direitos humanos, sendo assim, são intrínsecos à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Também se apóiam, na Declaração de Jontien e na Declaração de Salamanca. Ambas estão interligadas, devido aos acontecimentos que foram sendo delineados ao longo dos tempos, com as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Dessa forma, o Brasil assinou essa Convenção em 2001 tornando-se um Decreto de nº 3956, de 8 de Outubro de 2001, em que o país se compromete, assim, a eliminar qualquer discriminação contra a pessoa com deficiência e regulamentar ou ajustar qualquer artigo referente a mesma Convenção.

---

<sup>20</sup> De acordo, com os costumes dessa Convenção garantido pelo Direito Internacional.

## CAPÍTULO 2

### A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS AO LONGO DOS TEMPOS

Segundo Moura<sup>21</sup> (2000) na antiguidade, os ouvintes tinham como pressuposto que os surdos não tinham competência suficiente para se desenvolverem plenamente, pois lhes faltava à faculdade da linguagem e sem esta não havia fala e, conseqüentemente, o sujeito surdo não pensava e não poderia aprender nada que lhe fosse ensinado. Este argumento era usado pelos gregos e pelos romanos para aqueles sujeitos que nasciam surdos, contudo, os que perdiam a audição durante sua vida (surdez pós-natal)<sup>22</sup> após ter adquirido a linguagem oral, não sofriam com este estigma ou classificação.

Sendo assim, os romanos privavam sujeitos surdos que não tinham a linguagem oral de administrar seus direitos legislativos, ou seja, seus bens materiais e de atuarem perante a sociedade devido à sua surdez. Eles precisavam de um curador para tomar conta de seus bens (caso tivessem), porque eram considerados incapazes de cuidar de seus próprios negócios. Somente no século XIII é que os surdos receberam o direito de mudarem o seu estado civil, pois antes deveriam permanecer solteiros, já que teriam supostamente problemas em adquirir responsabilidades e até de tomar atitudes como em assumir uma família por conta própria (MOURA, 2000).

Moura (2000) comenta que desde os primórdios dos tempos, os surdos já eram discriminados por não falarem e passaram a ser estigmatizados por tal problema, equivalendo a um ser ignorante por não desenvolver as faculdades mentais e, comprometer assim, seu desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, na Idade Moderna, no século XVI aproximadamente, a primeira pessoa a acreditar na educação dos surdos, seja por meio da Língua Oral ou da Língua de Sinais foi Bartollo della Marca D' Ancona, um advogado e escritor que passou a acreditar na possibilidade dos surdos se expressarem de outras formas a não ser pela língua oral. Mas, o verdadeiro início da educação dos surdos “nasceu” com um educador, o monge beneditino

---

<sup>21</sup> Essa autora será muito utilizada durante todo o capítulo, pela ausência de outra referência acerca da história do surdo que seja tão fidedigna como esta obra.

<sup>22</sup> A surdez pós-natal pode acometer qualquer pessoa e ter como causa uma doença virótica (Meningite, Sarampo, entre outras). É denominada pós-natal, porque é após o nascimento e geralmente quando o sujeito já adquiriu uma língua.

Pedro Ponce León<sup>23</sup> que dedicou sua vida para educar os filhos surdos da nobreza espanhola, com o intuito de alfabetizá-los, para seguirem as doutrinas do Cristianismo. Ele demonstrou que os argumentos médicos a respeito da surdez, que apontavam um déficit intelectual não condiziam, por isso, ele criou uma metodologia na qual conseguiu ensinar alguns alunos surdos a falar, inclusive, outros idiomas, como o latim, o italiano e o grego. (MOURA, 2000).

De acordo, com Moura (2000), Pedro Ponce León desmistificou o conceito que Aristóteles sustentava a respeito dos surdos, que estes não tinham capacidade de desenvolver-se intelectualmente pela ausência da faculdade da linguagem e sem esta seria impossível ser considerado como um ser humano. Contudo, para que o surdo fosse levado à condição de ser humano, seria necessário recuperar-lhe a fala, além do que, ele também deixou claro que as crenças, as religiões filosóficas, dados científicos ou médicos sobre o desenvolvimento dos surdos, não acarretavam nenhuma consequência para a educação destes.

A nobreza da Idade Moderna, tinha um grande interesse em dedicar seus esforços e, inclusive, suas finanças na educação oralista de seus filhos surdos, dirigida então por Pedro Ponce León. Os surdos da nobreza espanhola portadores de alguma herança, se não fossem alfabetizados e não aprendessem a falar poderiam perder o título de nobre, ou melhor, sua família perderia e, assim, não seriam reconhecidos enquanto cidadãos da nobreza espanhola (MOURA, 2000).

Vê-se, portanto, que esta perda de poderes pesava mais do que as implicações religiosas ou filosóficas no desenvolvimento de técnicas para a oralização do surdo. A força do poder financeiro e dos títulos é que pode ser considerado um dos primeiros impulsionadores do oralismo que, de alguma forma, começava a se implantar neste momento e que estende até os nossos dias. (MOURA, 2000, p.18)

Moura (2000) diz então, que a grande questão da alfabetização dos surdos pelo Oralismo tinha como real propósito, a conseqüente deliberação do status social e financeiro, porque somente assim essa minoria poderia ser concebida como parte integrante da sociedade. Posteriormente a esse educador, surgiu Bonet<sup>24</sup> que se aproveitou do trabalho de Ponce León sobre a perspectiva oralista com surdos, para ensiná-los a falarem. Em 1620 ele publica um livro<sup>25</sup> sobre a arte de ensinar o surdo a falar por meio da leitura orofacial e do

---

<sup>23</sup> Nascido em 1520 e sepultado em 1584 em San Salvador, em Ñon na Espanha, é considerado como o primeiro professor de surdos na história da educação especial. Ele serviu de base para vários outros educadores posteriores a ele (MOURA, 2000).

<sup>24</sup> Juan Pablo Bonet (1579/1629), era filólogo e soldado a serviço do rei que decidiu se pautar no trabalho com surdos. (MOURA, 2000).

<sup>25</sup> Intitulado como: “Reducción de las Letras y Arte para Enseñar à Hablar los Mudos” (MOURA, 2000).

reconhecimento dos fonemas lexicais, com o apoio do alfabeto digital (datilológico)<sup>26</sup> e da escrita para ensiná-los a ler, quanto à gramática da Língua Francesa era ensinada em Língua de Sinais. A leitura orofacial (LOF) dependia exclusivamente da habilidade de cada aluno e sua conseqüente predisposição para a melhoria de sua provável fala.

Dessa forma, o trabalho de Ponce Léon foi reconhecido por toda a Europa e serviu de modelo para outros defensores da educação oralista como: Pereire, nos países de origem latina, Amman da Alemanha e Wallis, das Ilhas Britânicas, que adotaram essa mesma abordagem oralista. (MOURA, 2000).

Podemos perceber, nas histórias acima apresentadas, que o oralismo tinha como argumentação, aparente a necessidade de humanização do Surdo, mas que, na verdade, escondia outras necessidades particulares de seus defensores que visavam o lucro e o prestígio social. A experiência de muitos destes educadores de surdos mostrou com passar do tempo, que a Língua de Sinais era a linguagem natural dos surdos e que deveria ser usada para a sua educação, mas o pressuposto básico que o surdo só seria um ser humano normal se falasse já havia espalhado e muitas escolas foram fundadas defendendo a oralização do surdo cada vez mais com um elemento necessário para sua integração. (MOURA, 2000, p.22).

De acordo com Moura, (2000) contrariando a teoria de Bonet, Abbé de L'Epée<sup>27</sup> reconheceu a Língua de Sinais como forma de comunicação entre os surdos, como meio para a linguagem escrita pela associação de idéias com a Língua de Sinais. Mas, a real intenção dessa aprendizagem seria que os surdos aprendessem a ler a palavra de Deus, segundo as normas da Igreja Católica. Para que seu objetivo fosse alcançado, ele passou a utilizar sinais caseiros<sup>28</sup> com seus alunos em seu cotidiano para explicar os conceitos abstratos, pois:

Os sinais que os surdos usavam espontaneamente ele chamou de língua de surdos, considerando-os sem gramática e sem utilidade na sua forma normalmente utilizada pelos surdos para o ensino da língua escrita. (MOURA, 2000, p.23).

Ainda conforme a autora, L'Epée criou um método que consistia num sistema de sinais usado na mesma ordem da língua francesa, além de alguns sinais inventados para a primeira. Assim, os alunos poderiam sinalizar qualquer texto escrito ou escrevê-lo em francês quando fosse ditado em Língua de Sinais. Esse método representou e inovou a educação dos

<sup>26</sup> O alfabeto datilológico é semelhante ao alfabeto da Língua Portuguesa, mas é digitado manualmente, a letras vão de A ao Z incluindo, X, W, Y e o Ç, todos são feitos num espaço pré-determinado como um “quadro” onde o corpo está assim delimitado e compreende que os sinais deveram ser feitos somente nesse espaço. (MOURA, 2000).

<sup>27</sup> Charles-Michel de L'Epée nasceu em 1772 e iniciou seu trabalho com a educação dos surdos em 1760, por razões religiosas e por ter duas irmãs surdas. (MOURA, 2000).

<sup>28</sup> Esses sinais caseiros eram criados entre o próprio Abbé de L'Epée e seus alunos, juntamente com as famílias das crianças a qual estas pertenciam como forma de comunicação entre os mesmos e para explicar os conceitos mais abstratos, como Abbé explica. (MOURA, 2000).

surdos, pois este educador foi o único que reconheceu os surdos como seres humanos, a partir de sua linguagem (a Língua de Sinais) e decidiu aprendê-la para conviver mais de perto com os surdos e depois de criar esse método (MOURA, 2000).

Ele fundou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos<sup>29</sup> em Paris, na França, que foi a primeira escola pública para surdos no mundo. Diante disso, ele possibilitou a transição da educação particular para a educação coletiva, atendendo a demanda de alunos que ainda não eram alfabetizados e que não podiam custear um professor particular. Após a criação dessa escola, muitas outras foram fundadas em diferentes partes do mundo, pelos fiéis seguidores de L'Épée. (MOURA, 2000).

Moura (2000) explica que L'Épée refutava os ataques contra a Língua de Sinais, principalmente, aqueles que afirmavam que os sinais passavam apenas idéias concretas. Atacava também o ensino da fala e o uso isolado do alfabeto datilológico, porque segundo ele, esse método não transmitia informações para os surdos que estivessem aprendendo e que não tinham o domínio sobre o alfabeto.

Para mostrar a eficácia de seu método e arrecadar fundos para a sua continuidade, ele realizava apresentações com seus alunos surdos, perguntando-lhes sobre a gramática da Língua Francesa e sobre religião, a fim desses demonstrarem suas habilidades cognitivas por meio da Língua de Sinais.

Através dessas demonstrações que além de demonstrar a possibilidade de ensinar os surdos sem a utilização da fala, expunha também a “humanidade” assim obtida pelo acesso a palavra de Deus, L'Épée conseguia verbas para continuar seu trabalho. (MOURA, 2000, p.24).

Infelizmente L'Épée faleceu em 1789 e seu trabalho foi esquecido por vários fatores, que foram desencadeados por uma fase turbulenta na história da França. Depois de L'Épée, já na Idade Contemporânea, Abbé Sicard (1742-1822) foi nomeado o diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ocupando o lugar do seu fundador. Sicard que faleceu precocemente, deixando por escrito duas obras referentes à educação dos surdos, uma sobre a gramática geral da Língua de Sinais e outra com detalhes de como conseguir educar um surdo<sup>30</sup>. (MOURA, 2000).

Ainda conforme Moura (2000), a partir de então, começou a disputa pelo cargo majoritário, sendo que Jean Massieu havia tornado-se um excelente professor e era óbvia sua indicação para ocupar o lugar de Sicard. Todavia, isso não aconteceu por influência de Jean-

---

<sup>29</sup> Não há uma data prevista da criação desse instituto segundo a autora. (MOURA, 2000).

<sup>30</sup> Essas obras não foram nomeadas, pelo menos no livro da autora. (MOURA, 2000).



Marc Itard e do Baron Joseph Marie Girand, diretores administrativos do instituto desde 1814, que eram contrários ao uso da Língua de Sinais pelos surdos. Com o impedimento de Massieu em assumir o cargo de diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, Itard passou a educar os surdos num regime oralista desprovido de qualquer intervenção da Língua de Sinais.

Como aponta Moura (2000) Itard era médico cirurgião e iniciou o seu trabalho com os surdos atendendo um caso dentro do Instituto e tornou-se médico residente da instituição. Ele tinha como meta, erradicar as seqüelas da surdez, mesmo que para isso fosse necessário tomar medidas drásticas ou violentas para “ajudar” seus pacientes a se livrarem “desse mal” representado pela surdez.

Por várias vezes, ele tentou alguns procedimentos sem resultados positivos, a fim de descobrir a causa da surdez e tentar saná-las. Furou a membrana timpânica da orelha de um de seus alunos, fraturou o crânio de outro aluno e infeccionou pontos atrás das orelhas de outros com esperança de descobrir a causa da surdez de tais alunos. “Nada disto funcionou e ele considerou que nada poderia ser feito por ouvidos mortos.” (MOURA, 2000, p.25).

Foi Itard que pela primeira vez, usou o conceito sobre a surdez afirmando ser uma doença e que os sujeitos que dela sofrem são doentes e devem ser curados, ainda que para isso custasse o sofrimento e até a morte. A noção da “medicalização da surdez” surgiu com esse conceito, que ele atribuiu à cura da referida surdez e que ainda está presente nos dias atuais. (MOURA, 2000).

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção do defeito da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também se por e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina na frente da débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal- encarnada atualmente nos implantes cocleares- que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes. (SKLIAR, 2000, p.111).

Para Moura (2000) Itard insistia que os surdos educados por meio da Língua de Sinais se tornariam sujeitos fracassados na sociedade pela ausência da linguagem. Tanto que em 1822 ele publicou um livro que abordava como assunto principal que o surdo era primitivo, tanto do ponto de vista emocional quanto do intelectual e a única solução para salvá-lo seria a restauração de sua audição com o treinamento fono-articulatório, a leitura orofacial, o uso das pistas visuais, etc. Seu objetivo era transformar o surdo em ouvinte de qualquer maneira, dar-lhe a fala e, se acaso, o surdo soubesse a Língua de Sinais e não aprendesse a oralizar a culpa

seria então da Língua de Sinais. Aqueles que não utilizavam a Língua de Sinais eram então obrigados a desenvolver a fala fluentemente.

Se esta história não se passasse no século XIX, poderíamos pensar estar ouvindo o discurso de muitos educadores oralistas que se baseiam até hoje, nestes mesmos argumentos para combater o uso dos Sinais na educação do Surdo. O que chama a atenção com relação a esta postura nos educadores é o fato de não compreender o que observam no seu próprio trabalho, isto é, o fracasso para cumprir o desenvolvimento acadêmico. O próprio Itard, após dezesseis anos de tentativas e experiências frustradas de oralização e remediação da surdez, sem conseguir atingir os objetivos desejados, rendeu-se ao fato de que o Surdo só pode ser educado através da Língua de Sinais [...] (MOURA, 2000, p.27).

Outro estudioso que compartilhava das mesmas idéias de Itard, foi Baron de Gerando. (MOURA, 2000).

Após tantas controvérsias a respeito de qual o método ideal para educação dos surdos, perpassando por vários modelos de uma efetiva educação, desde a Língua Francesa (língua oral), imposta ao surdo, até o método combinado (Língua de Sinais e a Língua Francesa) criado por L'Epée foi somente no Congresso de Milão que essas metodologias foram discutidas e, então, decididas sobre qual o melhor método a ser aplicado na educação dos surdos.

## 2.1 O Congresso de Milão

A França e a Itália tiveram um papel relevante nas decisões sobre a educação do surdo, tanto antes como depois do Congresso de Milão.<sup>31</sup> Na França, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, após o mandato de L'Epée (que defendia a Língua de Sinais) e Sicard (que defendia o Oralismo), iniciaram uma série de conflitos internos a respeito de qual metodologia seria seguida, a gestual ou a oral. No entanto, o Oralismo com maior força política passou a reger como atual método de ensino, mas havia dúvidas quanto a sua eficácia, o que levou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos a se destituir até a sua falência (MOURA, 2000).

Segundo Moura (2000) um dos motivos que levaram à decadência do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, foi à intervenção do Estado nos métodos educativos para os alunos surdos. Havia o argumento de que a educação dos surdos deveria ser oralista, a fim de desenvolver a fala, isto é, os surdos deveriam aprender a Língua Francesa,

---

<sup>31</sup> Realizado em Milão, na Itália, em 1880. Com o intuito de afirmar que aprendizagem da Língua Oral trazia mais benefícios que a Língua de Sinais, além do que, a primeira afirmava que havia uma maior possibilidade de integrar o surdo na comunidade ouvinte, contrariando assim a identidade surda, defendida pela Língua de Sinais. (MOURA, 2000).

independentemente, de qual identidade o surdo se assemelhava. “A possibilidade de existir um grupo com uma identidade lingüística diferenciada, a uma cultura própria punha em risco a própria questão da centralização e da identidade da França enquanto nação.” (MOURA, 2000, p. 44).

No ano de 1866, a França ordenou que todas as crianças surdas que estavam fora da escola, frequentassem as escolas regulares próximas de seus lares, sendo que daria maior ênfase na oralidade e na escrita, mas com o apoio do alfabeto datilológico. Na realidade, esse foi um meio escolhido pelo governo para “rastrear” todas as crianças surdas francesas e impor-lhes o método oral, sem intermédio da Língua de Sinais e dos sinais caseiros criados para a comunicação entre os familiares dessas crianças. Somente o alfabeto datilológico era usado para mascarar o real objetivo proposto pelo governo francês. (MOURA, 2000).

Enquanto isso, nos Estados Unidos, a campanha a favor do Oralismo continuava sendo liderada por Grann Bell, que mais tarde, e sem desistir de seu sonho de oralizar os surdos, criou uma Associação para Promover o Ensino da Fala para o Surdo. Na Inglaterra, John Ackers criou a Sociedade para o Treinamento de Professores do Surdo e Difusão do Método Alemão oralista, que pressupunha desenvolver nos professores uma didática apropriada para ensinar aos surdos a Língua Francesa. (MOURA, 2000).

Segundo Moura (2000) foi somente após doze anos de muitas turbulências (em 1878), que aconteceu em Paris na França, a Exposição Universal de Paris, onde foi organizado um congresso sobre a educação dos surdos, intitulado de “Amelioration du Sort des Sourmuests”, dirigido por L.Väisse com a finalidade de discutir as propostas metodológicas do ensino para surdos.

A razão principal desse congresso, era defesa da proposta oralista, subjugando à Língua de Sinais como imprópria e inferior, destinada àqueles que eram considerados para a sociedade francesa como “anormais.” Como resultado das discussões desse congresso, chegou-se a conclusão que seria usado o método combinado, ou seja, a Língua Oral Francesa com a Língua de Sinais. Contudo, os sinais serviriam apenas como apoio para a primeira. Os sinais puros<sup>32</sup> seriam para os sujeitos classificados como incapacitados para desenvolver a linguagem oral, isto é, por uma incapacidade intelectual (MOURA, 2000). Para Skliar (2000):

---

<sup>32</sup> Segundo Moura (2000), esses “sinais puros” consistiam na Língua de Sinais Francesa propriamente dita, sem outros recursos que pudesse ser associado à Língua de Sinais, como a Língua Oral Francesa. No entanto, somente os sujeitos classificados como intelectualmente inferiores para desenvolver a linguagem oral é que poderiam utilizá-la como recurso lingüístico, sem que houvesse à sua proibição.

[...] a partir desta visão a surdez afetaria de um modo direto a competência lingüística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre linguagem e língua oral. Desta idéia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral. (p.11).

Na medida em que na França, a discussão sobre a educação do surdo e suas diretrizes educacionais já estavam praticamente decididas, segundo Moura (2000), na Itália havia muito que fazer diante de tantas peculiaridades para escolher qual a melhor filosofia educacional. Até meados de 1870, a Itália era dividida em cidades-estado cada qual com sua autonomia, língua, etc. Após sua unificação, muitas mudanças tiveram que ser tomadas, inclusive, em relação à educação. Esse era o grande propósito do governo italiano, promover a escolarização de seu povo em uma única língua, ou em apenas dialetos regionais, entre os diversos grupos existentes antes dessa unificação governamental.

Moura (2000) ainda comenta, que entre esses diferentes dialetos, existia a Língua de Sinais, que era usada nas escolas especiais, nos Institutos Italianos para Surdos. Ela deveria ser excluída do ponto de vista sócio-político e histórico da nação, pois a Itália tinha agora um novo regimento lingüístico, a língua italiana. Todavia, havia algumas escolas que já usavam o treino articulatório (LOF-Leitura Orofacial) com seus alunos surdos, tentando dar-lhes a fala. Havia também, uma grande influência do método oral alemão<sup>33</sup> que fora adotado pelos italianos como metodologia de ensino para crianças surdas.

Dessa forma, a implantação dessa metodologia foi um tanto conturbada, devido às inúmeras dúvidas a respeito da eficácia deste método (oral) na satisfação das necessidades educacionais dos alunos surdos e sua integração na sociedade. Houve a interferência da Igreja Católica nesse processo, já que a maioria dos Institutos era de origem católica e o clero se opunha à Língua de Sinais por diversas razões, uma delas seria pelo anti-catolicismo alemão. (MOURA, 2000).

O cenário era este:

[...] a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio lingüístico - a Língua de Sinais - obrigando a todos; por outra parte, o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a idéia de superioridade do mundo das idéias, da abstração e da razão - representado pela palavra - em oposição ao mundo do concreto e do material - representado pelos gestos -; por último os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos. (SKLIAR, 2000, p.109).

---

<sup>33</sup> O método oral alemão foi criado com intuito de estabelecer e impor a educação oralista para os alunos surdos e proibir a Língua de Sinais, como forma de comunicação entre seus pares. (MOURA, 2000).

Moura (2000) explica que foi por esse e outros motivos de ordem política e ideológica das duas nações (França e Itália) que veio culminar o Congresso de Milão em 1880. Esse Congresso buscou e confirmou que Oralismo era realmente o melhor método de ensino para educar as crianças surdas. Participaram desse Congresso, representantes da: Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia. Dentre esses representantes, havia apenas um surdo para defender a Língua de Sinais como meio de comunicação dos surdos e, supostamente, como o melhor recurso para a sua educação.

Esse Congresso tinha como propósito, evidenciar as desvantagens da Língua de Sinais para o desenvolvimento cognitivo e lingüístico do surdo e a abolir definitivamente como proposta educacional, sendo que a Língua Oral (Língua Italiana) tomaria seu lugar como a única língua acessível aos surdos. Houve a votação e Edward Gallaudet que estava presente representando os Estados Unidos, foi contra a proposta e sugeriu o método combinado (da Língua de Sinais com Língua Oral), mas não foi ouvido. Foi decidido então, por unanimidade e promulgada a seguinte resolução:

Dada à superioridade incontestável da fala sobre os Sinais pra reintegrar os Surdos-Mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... (Este congresso) declara que o método deve ter preferência sobre os Sinais na instrução e educação dos surdos e mudos. (CONGRESSO DE MILÃO <sup>34</sup>1880).

Diante desses resultados, o Oralismo passou a reinar pelo resto do século XIX e começo do século XX, quando foi constatado (depois de sua implementação), a sua ineficácia, por meio dos resultados obtidos dos Institutos para Surdos, que aplicaram essa metodologia e perceberam que ela não supria adequadamente o ensino para crianças surdas. (MOURA, 2000).

## **2.2 A Educação dos Surdos no Brasil**

Após chegar à terra de Vera Cruz em 1500, Pedro Álvares Cabral encontrou os primeiros habitantes dessa terra, os indígenas. No entanto, não há pesquisas dessa época contando como eram os índios surdos e a quantidade desses até meados de 1855. (GOLFELD, 1997).

No período do final do século XIX (1855) até aproximadamente o final do século XX, existiam duas Línguas de Sinais brasileiras, a LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos)

---

<sup>34</sup> CONGRESSO DE MILÃO, 1880 apud MOURA, 2000, p.48.

e a LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira). Estas denominações foram escolhidas por um grupo de surdos e ouvintes por três motivos relevantes. (BRITO,<sup>35</sup> 1993 apud GOLFELD 1997, p.30).

O primeiro termo, que era dado a essa língua era de mímica, totalmente inapropriado, pois esta é constituída por elementos essenciais da gramática; o segundo de urubus-kaapor, que é origem brasileira e o terceiro e último é a palavra Kaapor referente à LSKB, que significa “o homem da selva” e difere de centros urbanos, ou seja, da Língua de Sinais dos Centros Urbanos da (LSCB). Há, entretanto, a interferência das línguas que sucedem à LSCB, como a Língua de Sinais Francesa, na qual sistematizou certos pressupostos lingüísticos que ainda se faz presente em sua estrutura. (BRITO, 1993 apud GOLFELD, 1997, p.30).

De acordo com Moura, (2000) com a volta da Família Real para Portugal após a independência do Brasil, o Imperador D. Pedro II, que ficou como substituto de D. Pedro I até completar a maioridade (com seus sucessores) fundou o primeiro Instituto para Surdos em 1856 no Rio de Janeiro, inspirado pelo francês Edward Huet (que era surdo) e que veio especialmente ao Brasil - a pedido do Imperador - para trabalhar na educação dos surdos brasileiros.

Mazzota (2001) complementa que este instituto recebeu o nome de Instituto de Surdos - Mudos segundo a Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857. Em 1957 cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3198, de 6 de julho, passaria a denominar-se como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

A metodologia utilizada para o ensino das matérias básicas, português, matemática, história, geografia e a LOF (conhecida na época como linguagem articulada), segundo o próprio Huet era a Língua de Sinais e a escrita da língua do país de origem; já que ele havia estudado com Clerc na França, no Instituto Nacional para Surdos-Mudos. Sua educação foi por meio da Língua de Sinais, assim ele resolveu aplicar esse mesmo método no INES. Foi considerado o primeiro educador surdo a introduzir a Língua de Sinais Francesa aqui no Brasil. Ele permaneceu no Instituto por quatro anos e mudou-se para o México, onde também fundou uma escola para surdos (MOURA, 2000).

Moura, (2000) explica que em seu lugar foi nomeado o Dr. Manoel de Magalhães Couto em 1862, que não entendia nada sobre educação de surdos (somente havia feito um

---

<sup>35</sup> BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

curso de especialização na França sobre surdez). Em seu projeto, não havia nenhuma indicação do trabalho com a Leitura Orofacial ou do treino da fala, quanto menos da Língua de Sinais. Em 1868 o governo brasileiro resolveu fazer uma inspeção nas escolas e visitou o Instituto Nacional de Surdos<sup>36</sup> e foi descoberto que este estava servindo apenas como um asilo para os surdos, sem nenhuma finalidade educativa. Sendo assim, o diretor Dr. Manoel foi demitido de seu cargo.

Mais uma vez, foi designado um outro diretor para o Instituto, agora o Dr. Tobias Leite, que estabeleceu como diretriz educacional o ensino da “linguagem articulada e da leitura sobre os lábios” que só foi aprovado em 1873 e iniciado em 1883 pelo seu sucessor, o Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, que foi até a Europa para aprender tal método.

Dessa forma, Moura (2000) comenta que o trabalho desenvolvido por Huet, voltado para a implantação da Língua de Sinais, permaneceu apenas enquanto este estava sob o comando do Instituto. Depois que Huet mudou-se para o México, tal método não foi implementado, mas sim esquecido pelos seus sucessores, que se basearam somente na “linguagem articulada e da leitura sobre os lábios” proposta esta tipicamente oralista que iria exclusivamente intermediar a comunicação do surdo, mas que toma agora o lugar da Língua de Sinais.

O ensino do método oral perdurou durante sete anos, mas foi considerado impróprio pelo Dr. Tobias Leite, porque os alunos surdos que viviam no Instituto e que estavam praticando o método oral, não haviam obtido nenhum resultado promissor até o momento proposto, por isso, a única solução seria abandonar tal método educativo. Com isso, o governo ordenou em 1889, que o ensino da “leitura articulada”<sup>37</sup> fosse realizado somente com aquelas crianças que tinham condições fisiológicas e fono-articulatórias para o treino da fala, sem a existência de prejuízos para sua linguagem. “Para o Dr. Tobias Leite não se deveria adaptar o aluno ao método e sim o método ao aluno.” (MOURA, 2000, p.82).<sup>38</sup>

Um pouco mais tarde, em 1897 após o falecimento do Dr. Tobias Leite, reiniciou-se uma nova fase para o ensino da linguagem articulada para os surdos, a partir do comando do Dr. João Brasil Silvado, que a fez repercutir durante muito tempo. Nesse sentido, fica explícita a importância do Congresso de Milão e sua influência incondicional na educação dos

---

<sup>36</sup>Conhecido atualmente como INES.

<sup>37</sup>De acordo com Moura (2000), “leitura dos lábios” seria a LOF, ou melhor, Leitura Orofacial.

<sup>38</sup>Essa fala está presente no discurso de vários pedagogos e fonoaudiólogos, que como ele, acreditam na possibilidade de progresso dos surdos na sua segunda língua, ou seja, na Língua Portuguesa, pelo menos na modalidade escrita.

surdos, mesmo que de forma indireta ou discreta, mas atuando decisivamente no âmbito educacional e internacional da vida dos surdos. (MOURA, 2000).

[...] mas a idéia já estava lançada, e, da mesma forma que em outras partes do mundo, ela funcionou como um catalizador, que, uma vez utilizado, não pode mais ser recuperado. A educação do surdo no Brasil adquiriu o caráter oralista, o qual luta até hoje para se livrar. (MOURA, 2000, p.83).

No século XX, aproximadamente em 1911 sob nova direção, o Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro estava no poder do Dr. Custódio José de Ferreira Martins, que estabeleceu que o método oral puro<sup>39</sup> fosse adotado em todas as disciplinas básicas e para todos os alunos surdos, sem distinções se este ou aquele poderia beneficiar-se ou não do método. Três anos depois, em 1914, verifica-se o que já era esperado, o programa oralista não obteve sucesso com os alunos surdos do INES, mas o Dr. Custódio resolveu dessa vez por a culpa nos alunos, afirmando que a idade deles (entre nove e quatorze anos), prejudicava o processo de aquisição da língua oral. Assim houve uma nova reformulação no ensino, que por sua vez, as crianças surdas deveriam ter como idade para admissão no Instituto, de seis a dez anos no máximo, para obter melhores resultados nesse programa que se fazia fracassado antes mesmo de começar (MOURA, 2000).

A existência da surdez como uma diferença declarada na escola, é um elemento capaz de fazer pensar a instituição e o currículo produzido pela mesma. A pluralidade dos sujeitos existentes nesta, já não pode ser analisada como uma abertura permitida, mas sim, como o resultado de uma ótica onde a diferença e a pluriconstituição do sujeito ocupam lugares transitórios e polêmicos junto às divisões em destaque. (LOPES,<sup>40</sup> 1998, p.119).

A partir de 1930, outro diretor assumiu o governo do INES, conhecido como Dr. Armando Paiva de Lacerda que tinha como intuito normalizar o surdo de uma vez por todas, pois acreditava que a surdez era uma doença e deveria ser curada de alguma forma. Então, em 1942 o INES foi modernizado com o auxílio de uma equipe médica, contendo, fonoaudiólogos, psiquiatras e psicólogos, para medir os limiares auditivos e lingüísticos, para analisar a saúde mental e psicológica dos alunos surdos. Com o objetivo de integrar ou incluir o surdo na sociedade, mas para que isso ocorresse era necessário analisar sistematicamente o aluno surdo, para somente depois incluí-lo entre os ouvintes, pois eles poderiam representar um perigo à sociedade ouvinte e esta tinha receio do que poderia acontecer com os surdos revoltados pela imposição da língua oral. (MOURA, 2000).

---

<sup>39</sup> Esse método seria a utilização somente dos recursos orais, sem a intermediação da Língua de Sinais (MOURA, 2000).

<sup>40</sup> SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.



Para Moura (2000) foi somente dessa maneira, que Lacerda propôs uma forma para inserir os surdos no meio social, por meio de sua qualificação, dando-lhes a oportunidade de aprender diferentes ofícios como: marcenaria; tornearia; alfaiataria; encadernação; entalhe e douração (para os homens), costura e bordado para as mulheres, tudo isso dentro do próprio Instituto. Além desses alunos não causarem nenhum incômodo, iriam favorecer no aumento qualitativo da mão de obra barata (posteriormente), por meio da profissionalização e, ainda, eles poderiam trabalhar como autônomos, ficando longe da sociedade ouvinte.

Entretanto, esse era um meio “eficaz” para inserir o surdo no mundo ouvinte e fazê-lo aprender a língua oral e, por conseqüência, de seu próprio trabalho. Os instrumentos usados para atribuí-los no ensino profissionalizante deveriam começar pelo ensino da linguagem oral, assim algumas atividades extra-classe eram promovidas, como por exemplo, excursões a um determinado lugar, a fim de possibilitar o exercício da língua oral em diversas situações. E o ensino estritamente pedagógico, baseado nos mais recentes métodos para a educação dos surdos. (MOURA, 2000).

Ainda conforme Moura (2000) os métodos aplicados eram sempre os mesmos: o método oral, para o ensino da linguagem articulada e da leitura labial para alunos entre sete e nove anos de idade que possuíam aptidão para aprender a oralizar, e o método auditivo, para os alunos que tinham resíduos de audição. Estes últimos, poderiam participar do grupo de alunos que usavam o aparelho de amplificação sonora (AASI)<sup>41</sup> enquanto aos que estavam fora da faixa etária estabelecida pelo INES, poderiam e tinham como único recurso o método escrito, por meio da leitura silenciosa, evitando se possível à utilização da Língua de Sinais.

A utilização da língua de sinais por parte dos surdos é por si só, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e evidencia aquilo que a maioria ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez. (SKLIAR, 1998, p.23).

Nesse contexto, foi instituído, simultaneamente, um Curso Normal, para habilitar professores em como aplicar uma pedagogia para surdos. Esse curso foi realizado em classes especiais de surdos, paralelas às escolas estaduais que ofereciam o ensino fundamental - quando o ensino fundamental ainda não tinha sido municipalizado. Com o intuito de economizar verbas com mais salas ou escolas de educação especial, promovendo assim a inclusão do surdo no ensino regular. Depois de habilitados, esses professores disseminaram

---

<sup>41</sup> Aparelho de Amplificação Sonora Individual, esse aparelho como o próprio nome diz serve para amplificar o som, as partículas de ar que são levadas até o ouvido e transformadas em som. No caso do surdo, tal aparelho vai transformar o som por meio da energia mecânica e levá-lo até córtex auditivo que vai reconhecer essa energia como som e, assim, ele poderá ter a sensação de estar escutando.

essa proposta que refletia a visão do INES em relação à problemática da pedagogia para surdos, por todo o Brasil e tornaram-se formadores de outros profissionais da educação (MOURA, 2000).

Portanto, Moura (2000) afirma que essa problemática tinha interfaces lingüísticas, que defendiam a língua oral como o melhor recurso para a educação dos surdos e, simultaneamente, a língua escrita (como já foi mencionada no parágrafo anterior), como único meio para aqueles alunos que não se enquadravam no patamar estabelecido pelo INES para aprender a língua oral e que segundo as normas legais do Instituto não poderiam usar a Língua de Sinais.

Havia ainda, de acordo, com Moura (2000) uma classificação entre surdos-mudos e surdo-falantes. Os primeiros, eram aqueles de classe econômica inferior que não tinham condições para subsidiar o custo de um tratamento fonoaudiológico (como a aparelhagem entre outros custos) e os segundos, os surdos elitizados, com poder aquisitivo maior e, portanto, capazes de custear um tratamento adequado ao seu tipo de surdez, utilizando bons aparelhos de amplificação sonora individual, podendo assim aproveitar o seu resíduo auditivo e quem sabe posteriormente terem o acesso à língua oral ou falada. Assim, tais concepções lingüísticas adotadas pelo Instituto Nacional de Surdos, formaram uma base educacional para a pedagogia de surdos, juntamente com uma intervenção adequada.

Após muitas tentativas fracassadas com o uso do método oral, o Instituto decidiu mudar de filosofia por vários motivos, dentre os quais porque geralmente eles tinham como apoio fundamental a experiência dos países desenvolvidos como a França, os Estados Unidos e a Alemanha que iniciaram e o influenciaram com suas metodologias para o ensino de surdos e estes também desistiram de tal método e, passaram a pesquisar sobre os benefícios da Língua de Sinais para a educação dos surdos. (MOURA, 2000).

Moura (2000) esclarece que atualmente o INES defende a filosofia do Bilingüismo, que pressupõe a utilização de duas línguas pelo surdo: a Língua de Sinais ou a LIBRAS<sup>42</sup> (Língua Brasileira de Sinais), como sendo sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa sua segunda língua (L2). Esta filosofia é composta de uma singular cultura, específica da “comunidade surda” que defende a todo custo sua língua e a Língua Portuguesa, que o aproxima da normalidade e, portanto, fica em segundo plano para os surdos.

---

<sup>42</sup> Essa nomenclatura foi modificada de LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos) para LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), como meio de facilitar e distinguir a língua oficial do país, como por exemplo, a ASL - Língua de Sinais Americana. (MOURA, 2000).

A questão principal do Bilingüismo é a Surdez e não a surdez, ou seja, os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir, etc; e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez. (GOLDFELD, 1997, p. 40).

Essa filosofia reconhece e aceita a diferença de ser surdo, como apenas uma diferença e não com uma deficiência, que não o impossibilita de realizar diversas atividades, inclusive, de comunicar-se com os ouvintes. Por meio desta, o surdo pode se identificar como sujeito ativo da sociedade, isto é, como cidadão, com seu modo de ser e agir, sem precisar imitar o comportamento dos ouvintes. (MOURA, 2000).

Outro aspecto fundamental que caracteriza a LIBRAS e, conseqüentemente, à cultura surda, para Moura (2000), é o fato de a LIBRAS ser apropriada aos seus usuários, pois por meio dela os surdos podem manifestar suas emoções, seus desejos, suas experiências (entre seus pares), e até mesmo com ouvintes que saibam se comunicar em LIBRAS, além de possibilitar que o surdo tenha sua própria identidade, no caso, a surda.

A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em necessidade diante da identidade surda. É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, com muitos surdos narram. Ela se parece a um imã para questão de identidades cruzadas. (PERLIN, <sup>43</sup>1998, p.55).

Portanto, o Bilingüismo pressupõe o ensino de duas línguas diferentes que podem ser:

- Sucessivas: onde se ensina primeiro a LIBRAS (L1) e, por conseguinte, a Língua Portuguesa (L2);
- Simultânea: quando há o ensino das duas línguas (L1 e L2) paralelamente, mas sendo iniciada precocemente (antes de um ano de idade). Tendo a participação efetiva de um adulto surdo para ensinar à criança surda os primeiros sinais e, principalmente, no decorrer de sua educação elementar, para que esta tenha contato desde cedo com a cultura surda. (FENEIS, 2001, p.12).

Com relação à estrutura lingüística, a LIBRAS é usada no espaço-visual e apresenta em sua composição os seguintes pontos: percepção visual/gestual; expressão corporal e facial; expressão idiomática; significantes e significados e os classificadores, que podem ser: de tamanho; de forma; de parte; semântico; instrumental; plural, entre tantos outros. A LIBRAS varia também de dialeto, que se justifica por causa da extensão territorial de nosso país, que é dividido em diversas regiões, culminando assim, nas variações lingüísticas, isto é, lexicais e

---

<sup>43</sup> SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.119

regionais<sup>44</sup>. E o pidgin<sup>45</sup> que não obedece sistematicamente às regras da Língua Portuguesa, variando assim a estrutura gramatical da LIBRAS.

Logo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), têm o status de língua segundo a Lei Federal nº. 10.436, de 2002 que a reconhece,

[...] como forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A LIBRAS têm estrutura lingüística assim como qualquer outra língua, pois segundo o autor Skutnabb-Kangas<sup>46</sup> (1997) que discute, sobre os direitos humanos lingüísticos, tais direitos devem garantir:

- A) Que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna (s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- B) Que todos têm o direito de aprender a língua materna (s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressuposto que a minoria lingüística seja educada na sua língua materna);
- C) Que todos têm o direito de usar a língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- D) Que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta. ( p.28).

Nesse sentido, a minoria surda tem seu direito garantido de utilizar a LIBRAS como meio de comunicação em massa, diante de qualquer situação que lhe permita ou que exija o uso da linguagem. E se acaso, a criança surda tiver a possibilidade de aprender a língua oral será melhor ainda, porque daí ela será realmente bilíngüe, tanto em LIBRAS quanto em Língua Portuguesa.

### 2.3. A Inclusão do Surdo no Ensino Regular

Atualmente podemos observar a “implementação” do Paradigma de Suportes<sup>47</sup> que sustenta a filosofia da prática inclusiva em todos os ambientes sociais, inclusive, na escola. Com o intuito, de promover a inserção dos alunos com N.E.E no ensino regular. Este

<sup>44</sup> Essa expressão significa que há vários sinais que diferem de região para região, por exemplo, o sinal de prefeitura em São Paulo é diferente, isto é, o seu de ponto de articulação é em outro lugar do corpo, do que o sinal de prefeitura da cidade de Marília no interior de São Paulo.

<sup>45</sup> É a utilização de palavras de uma língua com a estrutura de uma outra, nesse caso, a LIBRAS usa uma determinada palavra da Língua Portuguesa que não corresponde á sua estrutura lingüística. (FENEIS, 2001).

<sup>46</sup> QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

<sup>47</sup> Esse paradigma associou a idéia da diversidade como fator preponderante para o enriquecimento social e, principalmente, o respeito às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, promovendo assim, a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias na sociedade, inclusive, na escola. Afim de garantir a acessibilidade a todos que dela precisam, independentemente da deficiência e do grau de comprometimento que estas apresentem (MANTOAN, 2003).

paradigma vem acompanhado da proposta do acompanhamento dos alunos surdos nas salas de recursos, por professores especializados que possam ajudá-los a resolver suas dúvidas ou dificuldades de aprendizagem.

[...] chama-se escola inclusiva, ao contexto educacional que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que constitui seu alunado, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um, de acordo, com suas peculiaridade e necessidades. (BRASIL, 2000, p.42)

Para tanto, a unidade escolar necessita se organizar, com o objetivo de garantir os direitos humanos ao seu alunado, contribuindo para sua efetiva aprendizagem e, concomitantemente, respeitando e adequando-se às suas necessidades educacionais especiais; independentemente de sua etnia, sexo, idade, condição social ou deficiência. (BRASIL, 2000).

Segundo Mantoan (2003), “na escola inclusiva o aluno é sujeito e foco principal de toda ação pedagógica dirigida pelo professor, que o auxilia educacionalmente em todas as suas necessidades.” A escola faz também o acompanhamento de seus familiares e da comunidade a qual o sujeito pertence, esse fator é imprescindível para o seu desenvolvimento, seja cognitivo ou social. Dessa forma, o mesmo acontece com o aluno com surdez, ele precisa de todo aparato pedagógico e social para que possa sentir-se e ser efetivamente inserido na educação regular.

Segundo os dados do IBGE (Censo de 2000) <sup>48</sup> existem 5,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva (equivalente a 8,7% da população total), sendo que mais de 406.000 estão em idade escolar, mas pouco mais de 13% (Censo de 2003) <sup>49</sup> aproximadamente 56.000 pessoas, estavam matriculadas no ensino regular da educação básica. Isso representa o fracasso escolar da educação dos surdos e, conseqüentemente, a evasão escolar, por causa da ausência do suporte lingüístico (condições inadequadas), ou melhor, da presença do instrutor ou intérprete de LIBRAS (dependendo do caso) na sala de aula. A falta destes dificulta o acesso paralelo dos surdos no sistema escolar de educação básica.

Para Gotti (2007) assessora da Secretaria da Educação Especial do MEC, “sem a LIBRAS o aluno tem que se concentrar apenas na leitura de lábios e 50% da mensagem se perde” explica. Sendo assim, com o apoio do instrutor de LIBRAS o aluno que ainda não adquiriu poderá aprendê-la e para aqueles que já a dominam, a importância do intérprete será ainda mais eficaz, pois possibilitará ao aluno surdo compreender o conteúdo disciplinar que o professor estiver aplicando ou explicando para toda a classe.

<sup>48</sup> Números do MEC (Ministério da Educação), Censo demográfico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>49</sup> Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP / MEC) DE 2003.

Para Moura (2000), a história educacional dos surdos<sup>50</sup> foi permeada por muita luta no que diz respeito, à oficialização da Língua de Sinais, tanto no âmbito internacional quanto no nacional. No caso do Brasil, a Língua de Sinais sofreu algumas mudanças quanto à sua nomenclatura e é atualmente denominada por Língua Brasileira de Sinais. Ela foi reconhecida como língua, por meio da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002<sup>51</sup> que a oficializou com esse status. Assim, é direito do surdo que esta seja implantada e admitida como tal.

[...] a educação dos surdos pode muito ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidade. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença. (SKLIAR, 1998, p.25).

Há também o Decreto de Lei nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que implanta o uso da LIBRAS, em todas as unidades escolares e a inclusão desta como disciplina curricular nos cursos de licenciatura de Pedagogia (Educação Especial), Fonoaudiologia e nas demais licenciaturas que envolvam o ensino pedagógico na grade curricular do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e de qualquer curso superior oferecido por universidades e faculdades que estejam credenciadas ao Ministério da Educação. Com o objetivo de formar os alunos graduandos numa perspectiva mais inclusiva, para que eles possam atuar ou conviver futuramente com sujeitos com N.E.E e saber como trabalhar com estes. (BRASIL, 2005).

A escola se entupiu de formalismo e racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p.15).

A inclusão do surdo no Ensino Básico, implica numa mudança no Paradigma de Serviços e a implementação do Paradigma de Suportes,<sup>52</sup> a inclusão. Entretanto, há uma grande confusão entre os vocábulos integração e inclusão, os quais têm significados semelhantes, mas são empregados em situações de inserção diferentes no contexto sócio-educacional. (MANTOAN, 2003).

Assim, a autora citada acima, explica que na integração escolar, o aluno tem acesso às escolas independentemente de sua deficiência e recursos disponíveis para sua inserção, tanto

---

<sup>50</sup> Não irei retomar a história educacional dos surdos, pois foi analisada e comentada nos sub-itens anteriores a este.

<sup>51</sup> Essas leis serão analisadas, posteriormente, no 3º capítulo desse trabalho, portanto, serão apenas comentadas neste 2º capítulo.

<sup>52</sup> O Paradigma que está se tentando aplicar na sociedade geral (escolas dentre outros), a inclusão.

em sala de aula quanto fora desta e, especificamente, nas escolas especiais, onde encontram suporte necessário às suas necessidades educacionais especiais e menos apoio nas escolas de ensino regular, porque tal paradigma ainda não foi implementado com eficiência.

Diante disso, a comunidade escolar não está preparada para receber um aluno surdo. O que ocasiona insegurança em recebê-lo, pois o corpo escolar não sabe como atender às suas necessidades educacionais especiais. Porém, a inclusão oferece de forma radical subsídios para incluir o aluno com N.E.E, sem exceção e sem discriminar as diferenças, ou melhor, à diversidade.

Enfim, para que a inclusão do surdo seja efetiva, serão necessários muitos ajustamentos nas políticas públicas municipais, estaduais e federais, que serão analisadas posteriormente, no terceiro capítulo.

## **CAPÍTULO 3**

### **A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EM RELAÇÃO AO ALUNO SURDO**

#### **3.1. Legislação Federal**

##### **3.1.1 A Lei 8069 / 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**

Foi a partir desta Lei que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado e dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação, portanto, será feita uma análise apenas do Artigo 54, que é pertinente a esta pesquisa.

Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:  
III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;  
IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Este artigo faz referência, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente tais direitos como são explicitados nos incisos III e IV, ambos tem propostas inovadoras, como afirma o terceiro inciso, sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, de serem atendidos na rede regular de ensino. E no quarto inciso, esse atendimento pode ser iniciado ainda na Educação Infantil, o que permite sua inclusão desde sua mais tenra idade.

##### **3.1.2 A Lei nº 9394 da Lei de Diretrizes e Bases (1996)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996 do Capítulo V da Educação Especial, onde serão analisados somente seus Art. 58º, 59º e 60º que estabelecem as diretrizes para a Educação Especial.

Art.58º Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.  
§1º Haverá, quando necessário, serviços especializados, na escola regular, para as peculiaridades da clientela da educação especial.  
§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Segundo esse artigo, a educação especial é uma modalidade de ensino que oferece e prefere que os educandos com N.E.E sejam matriculados na rede regular de ensino. Sendo



assim, todos os educandos que tem alguma deficiência poderão matricular-se na rede pública de ensino, que compreende o ensino regular. No entanto, caso não seja possível à inclusão imediata desse aluno, o parágrafo primeiro comenta que há o apoio dos serviços especializados em educação especial na própria rede de ensino regular; e o parágrafo segundo complementa que esses atendimentos poderão ser feitos em classes especiais ou escolas especiais, dando o livre arbítrio sobre qual a melhor escolha a ser feita pelos familiares desse aluno com N.E.E. Por fim, o parágrafo terceiro que mediante aos outros, permite à inclusão do aluno com N.E.E desde a Educação Infantil, que compreende a idade de zero a seis anos.

Art.59°. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive, condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação superior com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O Art. 59° inciso I trata dos métodos, técnicas e dos mais diversos recursos para atender as necessidades dos sujeitos com N.E.E, a fim de melhorar suas condições para sua inserção no ensino regular assegurando, assim, seus direitos legislativos. Caso essas medidas não sejam atendidas. O inciso II implementa uma terminalidade específica para aqueles alunos que não conseguirem terminar o Ensino Fundamental em tempo hábil ou determinado, por causa de sua N.E.E, mas somente quando o aluno não completar essa carga horária estabelecida.

O terceiro inciso é muito relevante, pois faz referência aos professores do ensino regular que ainda não são especializados para o ensino dos educandos com N.E.E e da extrema importância de sua especialização e capacitação para assim atuar com a inclusão desses alunos nas salas regulares. No inciso IV é feita uma referência à educação especial na inserção do sujeito com N.E.E. no mercado de trabalho, sobre o seu papel de prepará-lo para a

inclusão, não apenas educacional, mas também na sociedade trabalhista, inclusive, para aqueles alunos que não tem condições de serem inseridos no mercado de trabalho, mas que precisam dessa oportunidade para mostrar seus talentos e habilidades em virtude de suas Necessidades Educacionais Especiais. E o inciso V que confere o direito aos alunos matriculados no ensino regular de usufruírem de todos os projetos sociais existentes na rede pública de ensino.

Art.60° Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único: O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente, do apoio às instituições previstas neste artigo.

Nesse Art.60° o Poder Público delibera e caracteriza que outras instituições de ensino, particulares ou mesmo filantrópicas podem oferecer à comunidade serviços de educação especial, independente de qual seja a deficiência de seu alunado, além do apoio técnico e financeiro. O Parágrafo Único desse artigo comenta que apesar de deliberar e indicar as escolas especiais como meio para educação dos sujeitos com N.E.E, preferencialmente regulamenta, à inclusão desses educandos no ensino regular, como o próprio artigo indica, independentemente do apoio que essas instituições proporcionam aos educandos.

### **3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (1999)**

O documento a ser analisado é do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial, intitulado aos *Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidade educacionais especiais de 1999*. Este documento foi formulado para esse fim, ou seja, para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e, supostamente, para adequar os conteúdos curriculares relacionados à série correspondente em que o aluno esteja, de acordo, com sua necessidade educacional.

Esse documento oferece aos sujeitos com N.E.E estratégias inovadoras que os ajudam em sua inserção escolar, como a adaptação curricular, conforme, as necessidades do aluno com surdez<sup>53</sup> devido ao grau e a perda de sua deficiência auditiva, que pode comprometer

---

<sup>53</sup> Esse documento faz uma série de intervenções e adaptações para todos de deficientes, independentemente da deficiência e dos problemas que esse educando possa apresentar, inclusive, uma limitação, como é o caso do aluno surdo ou cego.

substancialmente à sua aprendizagem, pela ausência de uma língua que seja à base de sua comunicação entre surdo-ouvinte.

São diversas as adequações, no entanto serão analisadas apenas algumas referentes ao aluno surdo. As adaptações relativas ao currículo da classe são:

- a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (*língua de sinais*,<sup>54</sup> sistemas braille, sistema bliss ou similares, etc).
- as metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão. (BRASIL, 1999).

A primeira adaptação, faz referência à “dificuldade de comunicação” existente entre o aluno surdo e o professor, além de estabelecer a necessidade de usar a LIBRAS. Já a segunda diz respeito, à metodologia de ensino a ser adotada, mas, de acordo, com o grau de compreensão do aluno e da comunicação que ele utiliza, no caso, a LIBRAS.

As adaptações de acesso ao currículo,

- adotar sistemas de comunicação alternativos para alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino - aprendizagem e na avaliação) (BRASIL, 1999) .

Nesse sistema de comunicação alternativa, o aluno com surdez está incluído, pois às vezes, ele é impedido de comunicar-se oralmente por não dominar a Língua Portuguesa na modalidade oral, a não ser pelo uso da LIBRAS.

Adaptações de recursos de acesso específico ao aluno com surdez,

- materiais e equipamentos específicos: *prótese auditiva*, treinadores de fala, tablado, softwares educativos e específicos;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: *linguagem gestual*, *língua de sinais* e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc;
- posicionamento do aluno na sala de aula de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (BRASIL, 1999).

---

<sup>54</sup>Esses sistemas alternativos como a Língua de Sinais são considerados obstáculos na inclusão do surdo, pois não há intérpretes para acompanhar o aluno surdo no ensino regular e o professor geralmente não sabe a Língua de Sinais.

Essa adaptação curricular tem como intuito, minimizar os efeitos, ou melhor, as conseqüências da deficiência auditiva, por meio de materiais otoacústicos (AASI)<sup>55</sup>, de textos escritos com a intermediação da LIBRAS, do sistema alternativo que compreende a Filosofia do Bilingüismo (LIBRAS e Língua Oral), do apoio das escolas, que deveriam ter as salas-ambiente, do posicionamento do aluno surdo na sala de aula para a compreensão da LOF<sup>56</sup> e, principalmente, da atenção visual que o professor deve ter em todos os procedimentos, independentemente de quais sejam. O professor precisa sempre lembrar que há um aluno surdo na classe, para adaptar os recursos necessários para sua efetiva e significativa aprendizagem, como os materiais de apoio visual, a fim de melhorar a aquisição dos conceitos (pelo aluno surdo) trabalhados pelo professor em seu cotidiano.

Entretanto, deve haver a diversificação curricular com os sistemas de apoio para uma criteriosa avaliação do aluno surdo. Esse suporte favorece a eficácia na educação desse respectivo aluno e deve ser assim precedido:

- as pessoas: familiares, amigos, profissionais, colegas, monitores, orientadores, professores (itinerantes, de sala de recursos, de apoio);
- os recursos físicos, materiais e ambientais;
- as deliberações e decisões políticas, legais, administrativas;
- as recursos técnicos e tecnológicos;
- as programas e serviços de atendimento genéricos e especializados. (BRASIL, 1999).

Nesse âmbito, sem o apoio dos profissionais (que devem ser capacitados para o exercício de sua função), dos familiares do aluno com surdez, da contribuição dos recursos adaptados ao seu currículo, da contribuição da política educacional, do apoio da educação especial e de recursos tecnológicos, é praticamente impossível que tanto a inclusão desse aluno, quanto à sua aprendizagem seja efetivada mesmo a longo prazo, porque essa relação é biunívoca.

### **3.1.4 Lei nº1791, que institui o Dia dos Surdos (1999)**

Institui o Dia Nacional dos Surdos,

O Projeto Lei em epígrafe institui o Dia Nacional do Surdo, a ser comemorado anualmente no dia 26 de setembro. Em sua justificação, o nobre autor ressalta que a população surda do Brasil representa 2 % das

<sup>55</sup> Aparelho de Amplificação Sonora Individual.

<sup>56</sup> Leitura Orofacial, mais conhecida como a “leitura dos lábios”, onde o surdo precisa identificar os movimentos orofaciais de quem fala à sua frente, do ouvinte nesse caso, como um meio facilitador para compreender a informação.

peças portadoras de deficiências no País. Lembra que estas pessoas têm tido uma participação cada vez maior na sociedade, inclusive no mercado de trabalho. Esclarece que a Federação Mundial dos Surdos já celebra o dia internacional a cada 30 de setembro e que a proposição tem escopo de criar uma data nacional coincidente com aquela da inauguração da primeira escola para surdos no Brasil, Instituto Nacional de Educação de Surdos, ocorrida em 1857 no Rio de Janeiro. (SÃO PAULO, 1999).

Esse Projeto de Lei que regulamenta o Dia Nacional dos Surdos, a ser comemorado todo dia 26 de setembro de cada ano, tem com intuito preservar a cultura da comunidade surda e de sua participação na sociedade vigente. E, ainda relembrar a primeira escola que foi criada para surdos no Brasil, inclusive, no mesmo dia de setembro.

### **3.1.5 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)**

Será analisada a Resolução do CNE/CEB N°2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, mas somente seus artigos 5°, 7°, 8° e 12° com o intuito de identificar a suposta inclusão do sujeito surdo perante essas diretrizes.

Art.5° Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

II - *dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas* dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. (BRASIL, 2001).

O inciso II desse artigo discute sobre as dificuldades de comunicação em seus diversos tipos, pois trata da LIBRAS que é a base de sua comunicação e a de seus pares e, também, com os ouvintes. Porém, o aluno surdo não sofre nenhuma dificuldade de aprendizagem tão grave devido à sua comunicação. Esta é apenas um meio e uma condição para se comunicar e não implica em defasagem no seu desenvolvimento cognitivo e em suas atividades curriculares.

Art.7° O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (BRASIL, 2001).

Esse artigo tem uma proposta inovadora e totalmente inclusiva, pois faz referência ao atendimento dos alunos com N.E.E no ensino regular da Educação Básica, não importando qual etapa ele esteja cursando, seja do Ensino Fundamental I, II ou Ensino Médio.

Art.8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente. (BRASIL, 2001)

De acordo, com este artigo, é dever das escolas do ensino regular, ou melhor, da rede de ensino que as regulamenta, garantir o apoio pedagógico especializado nas classes comuns, como estabelecido em seu inciso IV, e no mesmo inciso na alínea “b” esse apoio se dará por meio da atuação de professores-intérpretes de LIBRAS e na alínea “c” pela atuação de outros profissionais, como instrutores e intérpretes de LIBRAS – Língua Portuguesa contratados pela União.

Art.9º. As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem *ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos* (grifo meu).<sup>57</sup>

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante as adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso. (BRASIL, 2001)

Nesse artigo, as escolas regulares podem criar classes especiais para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem e de alunos com surdez, que necessitam de apoio de outros profissionais. E no parágrafo primeiro, no caso do aluno surdo, o professor especializado em Deficiência Auditiva deverá fazer adequações curriculares para a deficiência de seu aluno e quando necessário outros tipos de atividades que os preparem para sua inclusão social.

Art.12º Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, *bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos e materiais necessários*.(grifo meu).

§2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a *língua de sinais*, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e

<sup>57</sup> Esse grifo tem o intuito de indicar a parte em que se faz algum comentário sobre o deficiente sensorial, seja ele surdo ou cego, mas nesse trabalho especificamente sobre o aluno surdo. Como nos demais artigos, que também poderão ser grifados quando este incluir o surdo ou ainda sobre o seu meio de comunicação.

às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001)

Segundo esse artigo, é dever dos sistemas de ensino assegurar a acessibilidade do educando com N.E.E, inclusive, para o aluno com surdez que utiliza a LIBRAS como meio de comunicação. Dessa forma, o parágrafo segundo do mesmo artigo, institui que deve haver uma adaptação curricular que favoreça o aprendizado da Língua Portuguesa, independentemente de qual abordagem adotada pelos pais desse aluno, como por exemplo, o Bilingüismo, que usa a LIBRAS e a Língua Oral, citado nesse parágrafo.

### **3.1.6 A Lei nº 10.436 da Língua Brasileira de Sinais (2002)**

A Lei nº 10.436 estabelece em seus artigos:

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 expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O artigo primeiro, reconhece a LIBRAS como meio de comunicação ou de expressão a ser utilizado pelas pessoas surdas, mas somente no parágrafo único do mesmo artigo, que lhe é conferida o status de uma língua, com recursos e estrutura gramatical própria. E a comunidade surda a qual pertence à maioria dos surdos que usam a LIBRAS, por preservarem uma cultura peculiar a sua língua e pela luta de seus direitos.

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. (BRASIL, 2002).

Esse artigo, garante a acessibilidade do uso da LIBRAS e de sua divulgação em todos os lugares públicos, como língua oficial das comunidades surdas do Brasil, permitindo ao aluno com surdez o seu uso freqüente no ensino regular ou em qualquer escola que estude, seja especial ou não, conforme assegura referido o artigo.

Art.3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. (BRASIL, 2002).

Nesse artigo, é conferido ao aluno com surdez, o direito de ser atendido pelos órgãos públicos de saúde recebendo o devido tratamento para as conseqüências de sua surdez, pelos devidos profissionais como otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas dentre outros.

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 a legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002).

O artigo indica, a inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos superiores da educação e da saúde, de acordo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que subsidiam a educação nacional. O parágrafo único, que afirma que a língua portuguesa é insubstituível em relação à sua escrita pela Língua Brasileira de Sinais. Talvez, esta questão merecesse ser melhor discutida!

### **3.1.7 Decreto nº 5.626 da Lei de LIBRAS (2005)**

Será feita uma análise deste documento, mas somente dos capítulos IV (Art.14), V (Art.21) e VI (Art.22 e 23) que se referem à educação do aluno com surdez.

Art.14º As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior.

§1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I- promover cursos de formação de professores para:

- a) o uso e o ensino da LIBRAS;
- b) o ensino da LIBRAS;
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas;

II- prover as escolas com:

- a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS;
- b) tradutor e intérprete de LIBRAS –Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005, p.2).



Nesse artigo, fica instituído a obrigatoriedade do Governo Federal em garantir a acessibilidade de comunicação, informação e educação aos alunos surdos em todos os níveis escolares, independente de qual etapa ou modalidade de ensino estejam esses educandos. No parágrafo primeiro, inciso I explicita-se para que este atendimento especializado seja garantido é preciso antes que haja a formação de professores (por meio de uma capacitação) com o intuito de aprenderem a LIBRAS como um recurso lingüístico, usual e didático para o ensino da mesma aos alunos com surdez, citados na alínea “a”, “b” e na alínea “c” e a contratação de docentes que ensinem prioritariamente a Língua Portuguesa para os alunos surdos como sua segunda língua, já que a primeira língua do surdo é a LIBRAS.<sup>58</sup>

O inciso II complementa que a União, deve providenciar às escolas a contratação de professores que saibam a LIBRAS ou de instrutores que ensinem os alunos com surdez quando estes não souberem. Quando não houver um professor especializado que saiba a Língua Brasileira de Sinais, faz-se necessário, a presença de um intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa em sala de aula como meio eficaz para a interpretação do conteúdo curricular para o aluno com surdez (quando esses alunos já adquiriram a língua), além de professores que ensinem a Língua Portuguesa como modalidade secundária<sup>59</sup> e que respeitem e saibam sobre as diferenças lingüísticas desses alunos.

Art.21º A partir de um ano da publicação desse decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação dos alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

- I-nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
- II- nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
- III- no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

De acordo, com artigo, a partir da publicação do referido decreto que foi sancionado em 2005, a inclusão do intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa em todas as unidades

<sup>58</sup> Segundo a Federação Nacional de Integração dos Surdos, a FENEIS, a primeira língua do surdo é a LIBRAS, pois esta é aprendida espontaneamente pela criança, sem sacrifícios, contrariando a língua oral, a Língua Portuguesa, por isso, essa federação afirma tal conceito. A filosofia bilíngüe propõe então que o surdo aprenda primeiro a Língua de Sinais e depois a Língua Portuguesa, como já foi comentado no capítulo anterior.

<sup>59</sup> Modalidade secundária, porque esse decreto segue a abordagem educacional da Filosofia do Bilingüismo, onde a primeira língua a ser ensinada ao surdo é a LIBRAS e, supostamente, a Língua Portuguesa.

educativas de âmbito federal, seja na educação básica ou na educação superior e em qualquer etapa de ensino correspondente aos que foram citados nesse artigo, tem como objetivo proporcionar a acessibilidade do aluno surdo à sua comunicação e, conseqüentemente, à sua educação. No primeiro parágrafo, fica implícito que é dever do intérprete, atuar como exemplifica o inciso I na preparação de cursos de LIBRAS para as instituições de ensino, interpretar as aulas ou os conteúdos curriculares na inclusão do aluno surdo no ensino regular, como afirma o inciso II e segundo o inciso III apoiar as instituições de ensino quanto à acessibilidade de suas atividades e serviços internos.

O parágrafo segundo, complementa que as instituições privadas ou públicas que compreendem o sistema federal de ensino, como o estadual, municipal e federal devem implementar essas medidas afim de assegurar os direitos legislativos do aluno surdo.

Art.22° As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I- escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II- escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, como docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1° São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo.

§2° Os alunos têm o direito à escolarização em turno diferenciado ao atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com a utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005).

O Art.22° faz referência à inclusão do aluno surdo, como fica implícito no inciso I, estas escolas ou classes devem ser bilíngües, ou melhor, que os professores que atendem a demanda escolar, saibam a Língua Portuguesa e, concomitantemente, a LIBRAS, para que possam interpretar para seus alunos surdos, numa classe mista, com alunos surdos e ouvintes, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. No inciso II, essas escolas bilíngües ou escolas de ensino regular, também devem incluir os alunos surdos, agora no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio preparando-o para a Educação Profissional, com o apoio de um intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa que os ajude na interpretação do conteúdo curricular, além da conscientização dos professores da rede regular de ensino sobre as

diferenças lingüísticas do aluno surdo e da presença constante do intérprete de LIBRAS em sala de aula para o acompanhamento escolar desse aluno surdo.

No parágrafo primeiro, as escolas ou classes bilíngües, as que são pautadas no uso da LIBRAS e, conseqüentemente, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, fazem parte de um processo de desenvolvimento educacional e de inclusão desse educando surdo. E, por último, no segundo parágrafo, afirma-se que esses educandos surdos têm acesso e pleno direito quando não estão em classes ou escolas especiais de freqüentarem em turno oposto de seu atendimento na escola regular, um atendimento especializado com um profissional da área de deficiência auditiva, que os ajude na complementação pedagógica do seu currículo escolar, por meio de recursos e equipamentos pedagógicos que possibilitem uma adequação curricular mais satisfatória para o seu desempenho escolar.

Art.23° As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar serviços de tradutor de e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§1° Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§2° As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

O Art. 23° comenta, que é dever tanto da educação básica quanto da educação superior dar subsídios ao aluno surdo, como o apoio de intérprete de LIBRAS quando este estiver em sala de aula ou em qualquer outro ambiente que suscite um apoio educacional, além de equipamentos tecnológicos que visem o acesso às bibliografias referentes às características bio-psico-sociais e lingüísticas do aluno surdo.

No parágrafo primeiro, também é dever da União, suprir a demanda de professores que atendem alunos surdos com uma literatura específica, que diga respeito às peculiaridades lingüísticas desse sujeito, como a LIBRAS e sua aprendizagem e qual o processo educacional que permite garantir bons resultados com esses alunos. Já o segundo parágrafo, tem como pressuposto, a obrigatoriedade de garantir que todas as instituições educacionais, assegurem a esse aluno surdo incluído, o direito à sua comunicação e, conseqüentemente, à sua educação em todos os órgãos públicos de ensino a qual pertencem, ou seja, à Federação Nacional Brasileira.

### 3.2 Legislação do Estado de São Paulo

Quanto à legislação do aluno com surdez no Estado de São Paulo, há apenas três que condizem ao estudo dessa pesquisa.

#### 3.2.1 Lei nº. 10.383/1999 que Institui o Dia dos Surdos (1999)

A Lei nº. 10.383/1999 estabelece em seu artigo,

Art. 1º Institui o Dia dos Surdos a ser comemorado no Estado de São Paulo, anualmente no dia 26 de Setembro preservando e respeitando à sua cultura, conhecida como a “A Cultura da Comunidade Surda. (SÃO PAULO, 1999).

O Estado de São Paulo assim como federação, também reconhece e proclama o Dia dos Surdos com festividades, lembrando a luta pelos direitos da comunidade surda.

#### 3.2.2 Resolução da Secretaria Estadual nº 95 (2000)

Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas da rede estadual de ensino e estabelece:

Art. 1º São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, *sensoriais* ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 2000).

Nesse artigo, são considerados os alunos que tem necessidades educacionais especiais, aqueles que tenham diferenças ou que sofram destas, como o aluno surdo (que possui uma deficiência sensorial) e o que estas dificuldades ou diferenças possam resultar ou dificultar o ensino-aprendizagem do aluno em questão.

E na mesma Resolução o Art.3º que discute sobre,

O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, *auditivos* e psico-sociais. (SÃO PAULO, 2000).

Este artigo oferece, e complementa que o aluno incluído com N.E.E, no caso, o aluno surdo, têm o direito de ser avaliado pela equipe escolar e encaminhado para outros profissionais, como os da área da saúde e de ser atendido paralelamente à sua inclusão

escolar, no âmbito da deficiência auditiva, que se refere ao atendimento fonoaudiológico, otorrinolaringológico, entre outros.

### **3.2.3 A Lei nº 10.958 que oficializa a LIBRAS no Estado de S.P (2001)**

A Lei nº. 10.958, reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Art.1º Fica reconhecida oficialmente a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e os demais recursos de expressão a ela associados como meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda.

Parágrafo único – Por recursos de expressão associados à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – entende-se comunicação gestual com estrutura gramatical própria, cuja singularidade possa ser incorporada ao acervo cultural da Nação. (SÃO PAULO, 2002).

Esse artigo reconhece oficialmente, a LIBRAS como meio de comunicação dos surdos e, conseqüentemente, da comunidade surda a qual eles pertencem e o parágrafo único, complementa que a LIBRAS possui uma estrutura gramatical própria e que pode ser anexada como um patrimônio cultural da nação brasileira.

### **3.2.4 Deliberação do Conselho Estadual de Educação da CEE nº 68 (2007)**

O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições, com fundamento na Lei nº 7853/1989, no Decreto nº 3.298/99, na lei nº 9.394/96, no Decreto nº 3.956/2001 e com fundamento a Indicação CNE/CEB nº 70/2007, aprovada em 13-6-2007. Esta legislação fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino.

Art. 3º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais: I-aluno com deficiência física, mental, *sensorial* e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado. (SÃO PAULO, 2007).

Nesse artigo, o aluno surdo foi incluído enquanto um deficiente sensorial, como um educando com Necessidades Educacionais Especiais e que apenas necessita de atendimento educacional especializado.

Art. 5º As escolas organizar-se-ão de modo a prever e prover em suas classes comuns, podendo contar com o apoio das instituições, órgãos públicos e a colaboração das entidades privadas:

VI – serviços de apoio pedagógico especializado, mediante:

d) oferta de apoios didático-pedagógicos alternativos necessários à aprendizagem, *à comunicação, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis*, bem como à locomoção. (SÃO PAULO, 2007).

No Art.5º da mesma deliberação, as escolas regulares devem assegurar em suas classes comuns com o apoio de instituições ou entidades privadas, segundo o seu inciso VI o apoio do serviço pedagógico especializado, como consta em sua alínea “d” sobre a contribuição de recursos pedagógicos para a aprendizagem da comunicação (grifo meu), incluindo assim, o aluno surdo que utiliza a Língua Brasileira de Sinais.

Art.14 Serão assegurados aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais os padrões de acessibilidade, mobilidade e *comunicação*, na conformidade do contido nas Leis nºs 10.098/00, 10.172/01 e 10.436/02, constituindo-se o pleno atendimento em requisito para o credenciamento da instituição, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. (SÃO PAULO, 2007).

Esse artigo, assegura a acessibilidade, quanto à comunicação do aluno surdo (a LIBRAS), onde ele tem o pleno direito de ser atendido, segundo tal artigo regido pelas leis apresentadas e, de acordo, com as instituições reconhecidas e credenciadas pela União.

### **3.3 Legislação do Município de Marília**

#### **3.3.1 Lei Orgânica Município de Marília (2002)**

Primeiramente, será analisado o Art.203 e, posteriormente, outros documentos serão analisados sob o enfoque do aluno com surdez .

Art.203 O Município promoverá censo e chamada anual da população escolar de pré-escola, do ensino fundamental e de educação especial para a matrícula independentemente da faixa etária do educando até noventa dias antes do início do ano letivo, dando publicidade de ambos, bem como do número de vagas disponíveis na rede física.

§2º Considera-se educação especial a que, por suas características, é ministrada a educando merecedor de tratamento especial diferenciado, como: II - o deficiente físico, mental e *sensorial*. (CÂMARA MUNICIPAL DE MARILIA, 2002).

Esse artigo, promove a inserção dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular em todas as modalidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, independente da idade do aluno e do número de vagas, além de considerar a Educação Especial como parte integrante do sistema de ensino. No segundo parágrafo, o Município concebe o educando com N.E.E deve receber atendimento diferenciado dos demais

alunos, enquanto, em seu inciso II, esses educandos são nomeados para tal tratamento, dentre eles o deficiente sensorial, categoria na qual o aluno surdo está incluído.

### **3.3.2 Lei n° 6.021: Intérpretes para a Rede Municipal de Saúde (2004)**

A Prefeitura Municipal autoriza a manter na rede municipal de saúde,

Art.1° Fica a Prefeitura Municipal autorizada a manter na rede municipal de saúde, profissionais aptos a interpretarem a linguagem de sinais dos surdos-mudos.

Parágrafo único – Esses profissionais deverão estar à disposição das unidades de saúde do Município, em plantão de 24h diárias ou durante o período de funcionamento de tais unidades, para o pronto atendimento a esses deficientes. (CÂMARA MUNICIPAL DE MARÍLIA, 2004)

Nesse artigo, a Prefeitura Municipal autoriza a contratação de intérpretes de LIBRAS- Língua Portuguesa para atuarem na rede municipal de saúde. O parágrafo único, comenta que os intérpretes de LIBRAS deverão atuar nas unidades básicas de saúde no período em que estas funcionarem, seja durante o dia ou durante 24 horas.

Art. 2° A obrigatoriedade de que trata esta lei, destina-se a atender principalmente:

- a) casos de estupro e violência sexual;
- b) vítimas da violência urbana, e
- c) nas emergências e em acidentes.

O Art. 2° explica, que segundo a obrigatoriedade dessa lei o intérprete de LIBRAS, tem como dever atuar na interpretação da Língua Portuguesa para LIBRAS em casos de violência sexual, de violência urbana e nas emergências e acidentes segundo o mesmo artigo em suas alíneas.

### **3.3.3 A Lei n° 6.038 reconhece o Dia dos Surdos (2004)**

Fica estabelecido segundo artigo desta Lei,

Art.1° Fica instituído o Dia Municipal dos Surdos, a ser comemorado anualmente, no dia 26 de setembro. (CÂMARA MUNICIPAL DE MARÍLIA, 2004).

Esse artigo, institui o Dia Municipal dos Surdos na cidade de Marília, que é comemorado anualmente no dia 26 de setembro.

Art.2° O Executivo, por intermédio do seu órgão competente, promoverá atividades que contribuam para uma reflexão sobre a condição de vida do surdo, possibilitando-lhe maior inserção social e política.

Parágrafo único – As atividades referidas no caput deste artigo deverão subsidiar a elaboração de políticas do governo municipal que favoreçam o surdo. (CÂMARA MUNICIPAL DE MARÍLIA, 2004).

De acordo, com o artigo, neste dia de comemoração serão promovidas algumas atividades com o intuito de possibilitar uma reflexão acerca da situação vivida pelo surdo atualmente, tanto de sua inclusão social, política e também escolar no caso aluno surdo. O parágrafo único, se refere às atividades citadas no artigo anterior e comenta que elas são e estão em favor do sujeito surdo.

### **3.3.4 A Lei n° 6.285 reconhece a LIBRAS no Município de Marília (2005)**

Essa Lei oficializa a Língua Brasileira de Sinais nos seguinte termos,

Art.1° A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS fica reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a ela associado, neste Município de Marília, Estado de São Paulo.

§1°- Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constituindo uma maneira lingüística de transmissão de idéias e fatos e outros recursos de expressão gestual codificada, oriundos das comunidades surdas, no Brasil.

§2° A Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. (CÂMARA MUNICIPAL DE MARÍLIA, 2005).

O Art.1° comenta, que a LIBRAS é regulamentada no Município de Marília como meio de comunicação entre os surdos e, conseqüentemente, com sua comunidade surda. O parágrafo primeiro, considera a Língua Brasileira de Sinais como uma língua, além de sua peculiar cultura. No parágrafo segundo, há a afirmação de que LIBRAS em hipótese alguma, poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Art.2° Deve ser garantido, por parte do Poder Público Municipal, o devido apoio para o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente da comunidade surda neste Município. (CÂMARA MUNICIPAL DE MARÍLIA, 2005).

Segundo esse artigo, é dever do Município, assegurar e difundir a LIBRAS como meio de comunicação entre os surdos e sua comunidade surda.

Art.3° A administração pública direta ou indireta do Município assegurará o atendimento aos surdos e/ou com surdez na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em repartições públicas, estabelecimentos de ensino, hospitais e assistência jurídica, pelos profissionais intérpretes de Língua de Sinais.

Parágrafo único – O Município manterá profissionais aptos aos atendimentos aos surdos na comunidade, nas repartições públicas, em geral. (CÂMARA MUNICIPAL DE MARÍLIA, 2005).



O Art.3º assegura aos surdos o atendimento pelos intérpretes de LIBRAS – Língua Portuguesa em todos os órgãos públicos, escolas (nesse caso ao aluno surdo), hospitais e assistência jurídica, diante de suas necessidades convencionais. E, ainda no parágrafo único, fica ressaltado que o Município custeará esses profissionais para atenderem os surdos quando necessário, como já foi citado no início.

Art.4º O cargo de professor de Língua de Sinais é prioridade dos surdos devido à necessidade de preservar a cultura surda na constituição lingüística. (CÂMARA MUNICIPAL DE MARÍLIA, 2005).

Nesse artigo, fica explícita a preferência dos surdos para lecionar a LIBRAS, não precisamente para sua necessidade, mas a fim de beneficiar ou preservar a cultura de sua língua e de sua comunidade surda.

Art.5º O intérprete de Língua de Sinais é profissional que efetua a comunicação entre surdos e ouvintes que não compartilham a mesma língua, com o propósito de dar pleno acesso às pessoas surdas a informação e participação social. (CÂMARA MUNICIPAL DE MARÍLIA, 2005).

Esse artigo, comenta sobre a participação do intérprete na vida do surdo ou do aluno surdo, que é de intermediar a comunicação entre ele e o ouvinte, interpretando a LIBRAS para a Língua Portuguesa, com o intuito de promover a acessibilidade de informações entre ambos. Para o aluno surdo, essa comunicação é mais objetiva, porque tem o propósito de interpretar as informações dos conteúdos curriculares por meio da LIBRAS.

Art.6º Para fins desta lei e da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, os intérpretes serão preferencialmente ouvintes e os instrutores e/ou professores preferencialmente surdos. (CÂMARA MUNICIPAL DE MARÍLIA, 2005).

Nesse artigo, é recomendado que as interpretações em LIBRAS – Língua Portuguesa sejam realizadas por sujeitos ouvintes, enquanto ao ensino da LIBRAS seja efetuado por instrutores ou professores surdos, para preservar a cultura surda.

## RESULTADOS

Os resultados encontrados foram surpreendentes e inovadores quanto aos objetivos da pesquisa. No primeiro capítulo, pode-se fazer uma analogia entre o Paradigma de Serviços e o Paradigma Suportes, o primeiro supõe a integração e o segundo a inclusão.

Na integração, mais conhecida como educação especial, os alunos devem se adaptar às exigências da escola, apesar desta dar condições para a sua educação escolar, conforme suas N.E.E e no sentido literal da palavra, o aluno interage com seus pares, como na escola para surdos. Enquanto, na inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos, independentemente de suas condições.

Na inclusão, é preciso que haja uma política social, pedagógica e política para adequar o espaço físico, à implementação de serviços adequados às N.E.E dos alunos, às condições de trabalho do professor e da equipe da escola e, ainda, leva-los à reflexão ou a conscientização, da importância e da responsabilidade de receber um aluno com N.E.E. Mas o aluno é apenas inserido na escola, na maioria das vezes, sem condições propícias de participar do cotidiano escolar, pois geralmente a escola não é preparada para a inclusão desse aluno, quanto menos o professor, que fica sem saber como agir diante do que é considerado uma diversidade.

Diante desses problemas educacionais, em que paradigma o aluno fica mais segregado, no Paradigma de Serviços, que por sua vez, suas N.E.E são atendidas ou no Paradigma de Suportes onde ele fica “segregado” na escola, esquecido por todos os profissionais que não são capacitados para atuarem com sua educação? Cabe aos governantes pensarem sobre essas medidas educacionais, e decidirem qual a melhor educação para o aluno com surdez especificamente e, também, para pessoa com deficiência.

Contudo, houve um avanço na educação da pessoa com deficiência e, principalmente, da educação do aluno com surdez ao longo dos tempos, desde a sua história educacional. Isso aconteceu, devido aos direitos dos deficientes, que avançaram na medida em que foi garantida à sua educação. Mas foi somente a partir da promulgação dos documentos internacionais resultantes de determinantes históricos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jontien (1990) a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999), que os surdos passaram a ser considerados como pessoas, dignas de receberem uma educação de qualidade, de acordo, com que “supõe” o Paradigma de Suportes e os próprios princípios da educação inclusiva garantidos por essas declarações.

Em meio aos resultados obtidos pela história da inclusão e pela história da educação dos surdos, foi possível analisar a legislação sob o enfoque pedagógico e, assim, concluir que a legislação brasileira em relação ao aluno surdo tanto na esfera federal, na estadual e municipal, a inclusão já foi implantada na realidade sócio – educacional, com o objetivo de não mais segregar os deficientes sensoriais. Basta agora à inclusão ser implementada, de forma coerente e justa!

Verificou-se também por meio dessa pesquisa, que esses documentos analisados reconhecem a extrema importância da LIBRAS para o surdo e, sobretudo, para o aluno com surdez, mas os intérpretes que deveriam estar auxiliando os alunos surdos em sala de aula ou fora do ambiente escolar, não são garantidos efetivamente. Sendo assim, o governo federal tem muitas leis que subsidiam a inclusão dos surdos no ensino regular, tanto âmbito social, quanto no pedagógico, mas nem sempre elas são postas em prática, como foi apontado na referida pesquisa.

Nesse âmbito, o município de Marília está avançando nos últimos anos quanto à criação de leis que auxiliam os direitos dos surdos na comunidade escolar e na sociedade. Porém, essas leis também não foram implementadas ainda no município, por motivos políticos talvez. Perante o estado de São Paulo, que pouco evoluiu quanto às suas premissas legislativas, o município de Marília tem um futuro promissor relativo à sua legislação.

Portanto, a história do surdo revela os problemas que este enfrentou para ter sua língua reconhecida, perpassando pelo Congresso de Milão até a nossa atualidade. Infelizmente, seus direitos constitucionais continuam a não ser garantidos pelo menos na prática, somente sua língua, hoje conhecida como Língua Brasileira de Sinais passou a ser reconhecida como a língua natural dos surdos. Mas e os seus direitos?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo proposto pela pesquisa, foi possível constatar que houve um avanço no que se refere às possibilidades de educação da pessoa com deficiência e, principalmente, da educação da pessoa com surdez. Verificou-se que os direitos dos deficientes, de certa forma, foram garantidos, porque todos podem frequentar as classes regulares de ensino, ou seja, nenhuma escola pode negar mais a matrícula para as pessoas com deficiência.

É possível admitir, pela análise histórica da trajetória da educação dos surdos (tanto de seus retrocessos quanto de suas progressões), que foi somente a partir da promulgação de documentos legais, resultantes de determinantes históricos, como as declarações internacionais, que os surdos passaram a ser considerados como pessoas dignas de receberem uma educação de qualidade, conforme, o Paradigma de Suportes e os próprios princípios da educação inclusiva.

Entretanto, apesar desse suposto avanço, ainda não foi atingido efetivamente os objetivos de uma escola inclusiva. Até agora foi possível garantir o acesso e a permanência do aluno, mas não a qualidade de ensino a ele oferecido. Em termos das leis e do discurso, houve um grande avanço, mas ainda torna-se necessário implementar modificações no âmbito da escola e da sala de aula para atenderem de forma eficaz o aluno com deficiência. Então, eis a questão: Esses direitos são esquecidos pelas autoridades ou não são implementados na sociedade vigente?

Estudando os documentos atuais, é visível tal progresso, visto que foram promulgados: decretos; deliberações; diretrizes; leis; parâmetros curriculares educacionais e resoluções que explicitam e disseminam a prática da inclusão em nosso país, isto é, o Paradigma de Suportes.

Percebeu-se por meio da análise da legislação federal, estadual (de São Paulo) e municipal (do Município de Marília), que o governo brasileiro assumiu a inclusão educacional como forma de não mais segregar os deficientes sensoriais.

Em relação ao aluno surdo, é possível afirmar que tanto na esfera federal, como na estadual e na municipal, a inclusão se faz presente na realidade sócio - educacional. Verificou-se também por meio da pesquisa, que esses documentos analisados reconhecem a extrema importância da LIBRAS para o surdo e, principalmente, para o aluno com surdez, que necessita de uma língua para comunicar-se com seus pares e também com os ouvintes.

Assim, as instituições sociais entre elas a escola, precisam de uma transformação vinda a acolher o aluno surdo.

Para tanto, deve-se utilizar o decreto de LIBRAS de 2005<sup>60</sup> para aceitar o surdo enquanto cidadão. Afinal, esta é a sua diferença. Na escola, a Língua Brasileira de Sinais deve ser considerada e reconhecida para garantir a participação efetiva do aluno surdo, não apenas no sentido literal do termo. Nesse sentido, o aluno surdo que usa a LIBRAS se interage melhor com a turma da classe e, sobretudo, com o seu professor (quando esses têm conhecimento sobre a mesma e quando há um intérprete na sala de aula que auxilie esse diálogo). Sem esses atributos, é impossível incluí-lo no ensino regular, conforme a pesquisa apontou e isso é garantido por lei!

Mais uma vez, a lei não condiz com a prática, porque em toda a legislação analisada que respalda a inclusão do surdo e que oferecem o apoio do intérprete na sala de aula ou em algum lugar público, nem sempre é cumprida. Dessa forma, qual a melhor medida para que essas legislação que subsidiam o aluno surdo ou mesmo o surdo sejam realmente obedecidas pelas autoridades e implementadas pelas escolas?

No âmbito municipal, especificamente, foi possível verificar avanços, apesar da exímia quantidade de leis encontradas, que visam garantir a inclusão do aluno surdo. E outras leis que subsidiam a inclusão social e cidadã desse sujeito com surdez, além do reconhecimento da LIBRAS como língua natural do surdos.

O estado de São Paulo, pouco evoluiu quanto às suas premissas legislativas. Sendo assim, para o município de Marília é uma grande conquista! Uma cidade interiorana, que está à frente do estado de São Paulo. Basta, agora, colocá-las em prática, já que até então, poucos sabiam de sua existência, conforme foi constatado. Apesar da inclusão existir, ainda não é para todos os alunos e nem acontece da forma que os documentos propõem. Falta muito ainda, para a realidade educacional alcançar o que a legislação sugere.

Apesar, de toda essa valorização da LIBRAS e da inclusão do aluno surdo, apontados nos documentos, a inclusão, não é passível de credibilidade. Essas leis, decretos, diretrizes entre outros documentos foram divulgados, mas não implementados na sociedade como um todo, seja no município de Marília, seja no estado de São Paulo ou no governo federal.

---

<sup>60</sup> Esse decreto foi analisado no terceiro capítulo intitulado como: A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EM RELAÇÃO AO ALUNO SURDO.

Mas afinal, quando esse sonho vai se tornar realidade para os surdos? As leis apenas nomeiam qual a melhor forma de resolver tais problemas, são promulgadas, mas não implementadas!

É dever então, da comunidade escolar e dos pais desses alunos lutar pelos direitos dos surdos, por melhores condições de vida e de ensino nas escolas regulares. Cabe às escolas: 1) acatar efetivamente esses documentos, a fim de cumprí-los em seu cotidiano e aceitar os alunos surdos sem maiores conflitos, 2) adaptar seu currículo, de acordo, com suas necessidades educacionais especiais 3) permitir o acompanhamento desse aluno por um intérprete ou instrutor de LIBRAS na sala de aula regular, ou seja, garantir o que aponta os documentos analisados.

Somente com essas medidas, o aluno surdo pode ser realmente incluído no ensino regular, do contrário, vivenciamos uma grande farsa! Seria melhor então, que o aluno freqüentasse uma escola ou classe especial que atendesse às suas necessidades educacionais especiais, de modo específico, do que ficar ou tentar ser incluído apenas socialmente.

É fundamental na atual conjuntura educacional, pensar na organização e funcionamento da escola com base nos documentos legais. É o momento de aproximarmos o legal do real e assim, construirmos uma política educacional, que de fato, garanta uma escola de qualidade para os alunos com surdez.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado e dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.Br/Seeesp- Portal Seesp>>. Acesso em: 25 mar. 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, art.24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino, e, ainda, á educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.Br/Seeesp- Portal Seesp>>. Acesso em: 25 mar. 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 1.791, que institui o Dia Nacional dos Surdos (1999). Disponível em: <<http://www.feneis.org.br>>. Acesso em: 10 ago.2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas para inclusão:** estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais. (2000) Brasília: 2000, xerox.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de (2001)**. Brasília: 2001, xerox.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. “Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002 pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seeesp-Portal Seesp>>. Acesso em: 25 mar.2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva:** a fundamentação filosófica. Brasília: 2004, xerox.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, **Números de alunos surdos**. Disponível em: <<http://www.dicionariodelibras.com.br>>. Acesso em: 1.fev. 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Lei de LIBRAS nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002 pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seeesp- Portal Seesp>>. Acesso em: 25 mar.2006.

CÂMARA MUNICIPAL DE MARÍLIA (MARILIA). Lei Orgânica Município de Marília (2002). O Município promoverá censo e chamada anual da população escolar de pré-escola, do ensino fundamental e de educação especial para a matrícula independentemente da faixa etária do educando. Disponível em: <<http://www.camar.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. (MARILIA) Lei nº 6.021 de 30 de setembro de 2004. Autoriza a Prefeitura Municipal a manter na rede municipal de saúde, profissionais aptos a interpretar a linguagem dos surdos-mudos. Disponível em: <<http://www.camar.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. (MARILIA) Lei nº. 6.038 de 4 de outubro de 2004. Instituinto o “Dia Municipal dos Surdos, a ser comemorado anualmente no dia 26 de setembro. Disponível em: <<http://www.camar.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A Lei nº 6.285, de 21 de junho de 2005. Dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste município, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camar.gov.br>>. Acesso em: 10 ago.2006.

**CONGRESSO DE MILÃO.** In: MOURA, M.C. **O surdo:** caminhos para uma Nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.** UNESCO, 1948. Disponível em: <<http://www.unesco.com.br>>. Acesso em: 15.set. 2006.

**DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS:** plano para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.com.br>>. Acesso em: 15. set. 2006.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHAS DE AÇÃO:** sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: Corde, 1994.

**DECLARAÇÃO DE GUATEMALA:** convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. GUATEMALA: UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.unesco.com.br>>. Acesso em: 15.set. 2006.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DO SURDO. **Curso avançado:** teoria. São Paulo: FENEIS, 2001, xerox.

GOLFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOTTI, M. **Regulamentação da LIBRAS.**São Paulo: 2007. Disponível em: <<http://www.dicionariodelibras.com.br>>. Acesso em: 1.fev. 2007.

KARAGIANNIS, A. **Visão geral histórica da inclusão.** In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, M.C. **Relações e poderes no espaço multicultural da escola para surdos** In: SKLIAR, C (Org) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.



MITTLER, P. J. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANTOAN, M. T. E **Inclusão escolar:** o que é? Porque? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, M.C. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

PERLIN, G. **Identidade surda e a educação.** In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAIN-JUST, L.A. L **O espírito da revolução e da constituição na França.** Tradução de Lídia Fachin, Maria Letícia G. Alcoforado. São Paulo: Ed. Unesp, 1989.

SÃO PAULO (Estado). A Resolução SE nº. 95 de 21 de novembro de 2000 que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências corretas. Disponível em: <[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resoluções/95\\_2000.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resoluções/95_2000.htm)>. Acesso: 1 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. A Lei Estadual nº 10.958 de 27 de novembro de 2001 fica reconhecida oficialmente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e os demais recursos de expressão a ela associada como Meio de Comunicação objetiva e de uso corrente da Comunidade Surda. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.383/1999 que Institui o Dia do Surdo a ser Comemorado no Estado de São Paulo, anualmente no último domingo de Setembro, preservando e respeitando sua cultura, conhecida como a “A Cultura da Comunidade Surda”. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Deliberação do Conselho Estadual de Educação da CEE nº. 68/2007 e indicação CEE nº 70/2007 CEB publicadas no DOE de 19/7/2007 – Normas para a Educação Especial Disponível em: <[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resoluções/95\\_2000.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resoluções/95_2000.htm)>. Acesso: 1 mar. 2007.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropógicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TELFORD, C. W; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1974.