

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA**

# **A QUESTÃO LINGUÍSTICA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS**

Patricia Aspilicueta<sup>1</sup>  
Carla Delani Leite<sup>2</sup>  
Emileine Cristine Mathias Rosa<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste. [patriciaspili@hotmail.com](mailto:patriciaspili@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste.

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste.

## 1. INTRODUÇÃO.

Este estudo aborda aspectos relacionados à inclusão educacional, considerando o cenário atual, alvo de vários estudiosos (ALVES, 2006; FREITAS, 2006; LACERDA, 2006; STAINBACK, 2006; CRUZ, 2005, SANTA'ANA, 2005), mas focalizando uma especificidade, a inclusão de alunos surdos em escola regular (SAMPAIO, 2006; LACERDA, 2006, 2005; SKLIAR, 1998).

A proposta de inclusão supõe como princípios básicos que a escola se adapte à diversidade e contemple as diferenças. A Secretaria de Estado da Educação (BRASIL, 2002, p.1) descreve inclusão escolar como um “processo que se volta a pessoas e grupos minoritários historicamente excluídos e estigmatizados; a escola inclusiva é a escola da diversidade, aberta a todos, onde as diferenças são ressignificadas e os alunos são vistos em sua singularidade”.

As autoras oralistas Bevilacqua e Formigoni (2003) e Corrêa (1999) apontam que a inclusão tem sido vista como algo que propiciará aos indivíduos surdos melhores condições de desenvolvimento por possibilitar o estabelecimento de relações mais próximas com as crianças ouvintes dentro da escola, podendo o surdo, dessa forma, adaptar-se melhor à sociedade ouvinte. Embora essa idéia de inclusão possa soar muito bem, parece ser mais coerente a visão de que a inclusão é mais uma forma de adaptar os surdos ao mundo dos ouvintes, submetendo-os a um mundo em que suas individualidades não são respeitadas.

No caso dos surdos, Skliar (1998) e Silva (2001) alertam que a educação inclusiva não deve ser norteada pela igualdade com os ouvintes e sim pelas diferenças sócio-histórico-culturais da comunidade surda, sendo a diferença lingüística e a inclusão da sua língua materna – a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – pontos fundamentais nesse processo. Na perspectiva do bilingüismo, adotada aqui como referencial teórico, percebe-se o surdo como um indivíduo bilíngüe e bi-cultural, pertencente a uma comunidade surda com língua e cultura próprias, imerso em uma comunidade ouvinte majoritária.

Ao direcionar-se o olhar para as questões e implicações que a surdez suscita, um ponto que emerge imediatamente refere-se à comunicação. A língua oral não é adquirida pelo surdo da mesma forma que um ouvinte, pois o surdo necessita de recursos especializados que lhe permitam compensar a perda auditiva. Entretanto, ele adquire a língua de sinais naturalmente se lhe for possibilitado o convívio com adultos surdos sinalizadores. Desse modo, considera-se a língua de sinais como a primeira língua do surdo e a língua oral majoritária como sua segunda língua. A questão a ser problematizada aqui se refere a como a inclusão do surdo tem sido promovida em escola regular em que a língua usada tanto para o ensino quanto para a socialização é o português, em suas modalidades oral e escrita.

A questão central da educação de surdos é lingüística, pois as dificuldades apresentadas por alunos surdos em compreensão de textos e a sua escrita permeada por construções que infringem as regras da língua portuguesa, acarretando a perda de sentido do texto, afetam todas as disciplinas escolares.

Nesse trabalho, discutiremos a inclusão de alunos surdos, abordando o aspecto da comunicação na interação das crianças surdas dentro escola regular. Para Cruz (2005, p.13)

Se partimos do pressuposto que as interações sociais deflagradas no interior da escola e em seu entorno desempenham papel importante no processo de escolarização -não sendo, entretanto sua função específica- é necessário, por conseguinte, que os contextos nos quais essas interações se manifestam sejam considerados por ocasião da organização de ambientes de aprendizagem que se pretendam inclusos.

Portanto, essa pesquisa se propõe a conhecer como ocorre a comunicação dos alunos surdos em diferentes situações dentro do contexto escolar regular inclusivo. A finalidade do estudo é descrever a forma de comunicação entre os alunos surdos e os outros membros da escola, focalizando-se ambientes escolares distintos, um exclusivamente ouvinte, com presença de apenas uma aluna surda em toda a escola, e outro em que há concentração de alunos surdos na mesma escola.

## **2. MÉTODO**

O estudo realizado configura-se como uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. Os sujeitos focais da pesquisa são três meninas surdas que cursam o ensino fundamental em duas escolas municipais, assim como os professores e colegas que interagiram com as alunas surdas ao longo da observação. Em uma das escolas envolvidas (escola A) há vários alunos surdos incluídos no ensino regular enquanto na outra escola (escola B) há apenas uma aluna surda em toda a escola.

Os sujeitos focais foram observados e filmados durante 30 minutos em cada um dos seguintes contextos: em sala de aula e durante situação de interação livre como o recreio e a saída da escola. Utilizou-se um protocolo específico que permitiu registrar e analisar a forma de comunicação utilizada com e pelas alunas surdas na escola em suas interações com seus pares e professores. Desse modo, são analisadas todas as formas de comunicação utilizadas pelas crianças surdas, pelos alunos, professores e funcionários ouvintes e os contextos em que ocorreram.

A presente pesquisa norteia-se pelas diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, em conformidade à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Ressalta-se que o presente trabalho foi analisado e considerado aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

## **3. RESULTADOS.**

### **3.1. ESCOLA A: AMBIENTE INCLUSIVO COM CONCENTRAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NA MESMA ESCOLA REGULAR.**

A escola em questão, denominada aqui como Escola A, foi escolhida por se tratar de uma escola pública considerada centro de referência na educação dos surdos no município. Nessa escola encontram-se a maioria das crianças surdas da cidade. Ela localiza-se na região central, ficando próxima ao Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo (CAEDA). Não há intérprete na escola, porém já foram ministradas algumas aulas de LIBRAS para alunos, professores e funcionários da escola.

### 3.1.1. ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.

A filmagem, com duração de trinta minutos, de uma aula de ciências foi analisada a partir de protocolo que a subdivide em eventos comunicativos. Esses eventos são classificados como interação entre aluna surda e professora, interação entre aluna surda e aluno ouvinte e interação entre as duas alunas surdas. No protocolo, o contexto do evento comunicativo é descrito, definindo-se quais formas de comunicação foram usadas pelos interlocutores naquele evento.

A aula analisada abordou o reino animal. O conteúdo foi igual para todos os alunos, não havia presença de intérprete em sala de aula, assim como não foi utilizado nenhum material adaptado para a participação das alunas surdas na atividade. A professora explicava o conteúdo oralmente e o escrevia na lousa a fim de ser copiado pelos alunos. A professora fazia perguntas sobre o conteúdo, que eram respondidas oralmente pelos alunos ouvintes. Durante a explicação oral, a professora utilizava palavras-chave em LIBRAS e alguns gestos.

Entre os eventos comunicativos descritos, vinte foram de interação entre professora e alunas surdas, quatro eventos envolveram a interação entre alunas surdas e ouvintes e dois eventos foram de interação entre surda e surda, totalizando vinte e seis eventos analisados.

Nos vinte primeiros, na comunicação da professora (Gráfico 1) prevaleceu o uso combinado de LIBRAS, comunicação gestual e comunicação oral no mesmo evento (60%). Ocorreram três eventos em que foi utilizada pela professora a comunicação oral e a gestual (15%), um evento em que ocorreu apenas comunicação oral (5%) e um evento em que ocorreu comunicação gestual (5%). Consideraram-se três eventos em que houve uso de comunicação oral, gestual, escrita e LIBRAS no mesmo evento (15%), embora, ao longo de toda a aula a professora escrevesse o conteúdo no quadro. No entanto, esse não era escrito com intenção comunicativa pela professora em interação com as alunas surdas. Acrescente-se a isso que essas alunas apenas compreendem o significado de poucas palavras escritas, atuando como copistas.

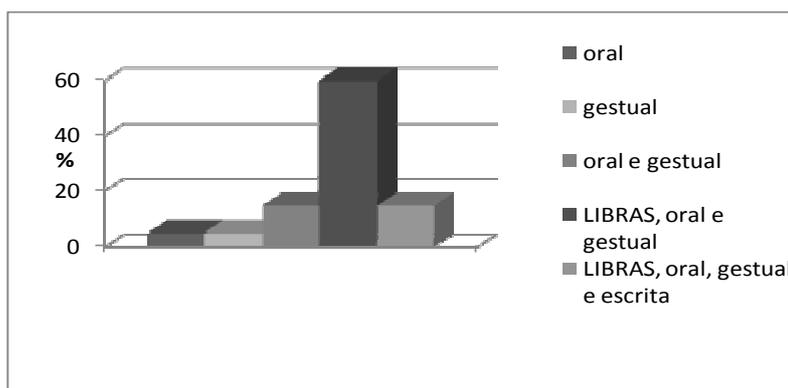


Gráfico 1: Formas de comunicação utilizadas pela professora na interação com as alunas surdas

Por outro lado, nesses vinte eventos de interação entre a professora e os sujeitos focais, as alunas surdas utilizaram LIBRAS em 20% dos eventos, apenas comunicação gestual em 30%, combinação de comunicação oral e gestual no mesmo evento em 4%, combinação de LIBRAS, comunicação oral e gestual na mesma

situação em 5% das situações. Nos restantes 41% de eventos comunicativos, a iniciativa da interação foi do professor e não houve resposta comunicativa linguística por parte das alunas surdas, que se limitaram a olhar para a professora enquanto essa procedia à tentativa de comunicação (Gráfico 2).

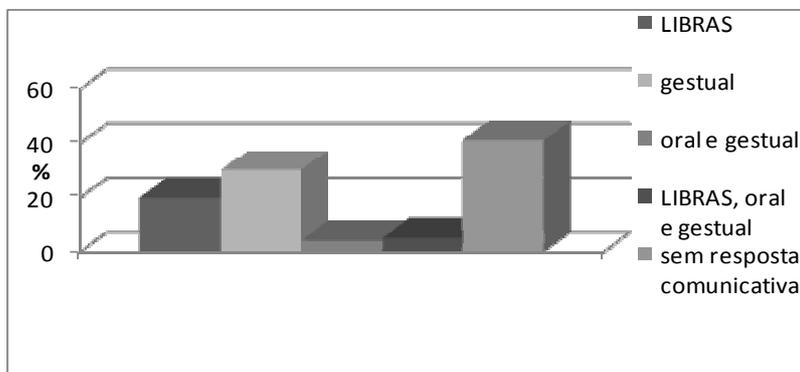


Gráfico 2: Formas de comunicação utilizadas pelas surdas na comunicação com o professor

Nos quatro eventos analisados em que houve interação entre alunos surdos e ouvintes, constatou-se que a comunicação preponderante foi a LIBRAS, conforme verifica-se no gráfico 3. Em 75% dos eventos as alunas surdas usaram LIBRAS na comunicação e em 25% dos eventos não houve comunicação efetiva, tendo a aluna surda nada respondido à tentativa de comunicação iniciada pela aluna ouvinte.

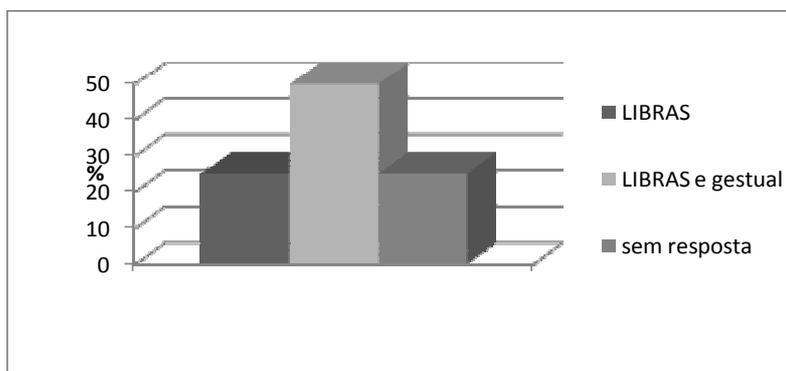


Gráfico 3: Formas de comunicação utilizadas pelas alunas surdas na interação com os alunos ouvintes

Em contrapartida, ao analisar-se a forma de comunicação usada pelos alunos ouvintes na interação com seus pares surdos, ocorre um evento (25%) em que o aluno ouvinte não responde à tentativa de comunicação da aluna surda. No restante dessas interações, 25% correspondem a eventos em que o aluno ouvinte comunica-se com a surda através de LIBRAS e 50% a eventos em que se utiliza de LIBRAS e comunicação gestual no mesmo evento, ilustrados no gráfico 4.

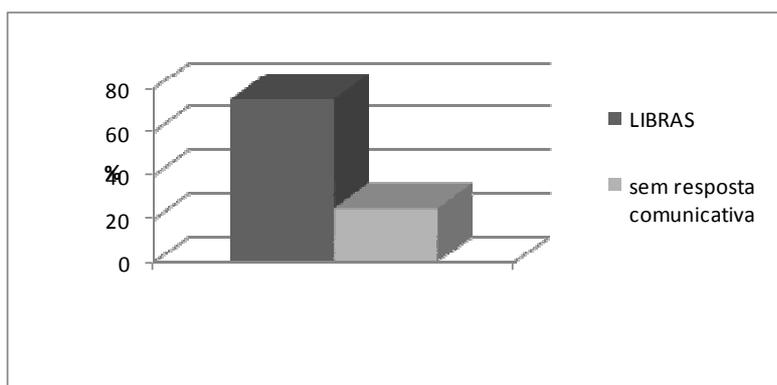


Gráfico 4: Formas de comunicação utilizadas pelos alunos ouvintes na interação com as alunas surdas

Além disso, acontecem também duas interações entre os pares surdos, nesses eventos tanto as alunas surdas, quanto seus interlocutores surdos utilizaram o mesmo tipo de comunicação. Em 50% houve o uso combinado de LIBRAS e gestos no mesmo evento e em 50% utilizam somente LIBRAS durante a comunicação, como aponta o gráfico 5.

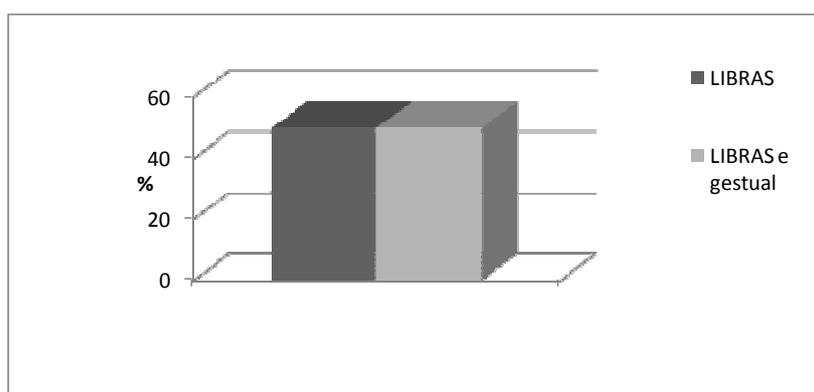


Gráfico 5: Formas de comunicação utilizadas pelos surdos em interação

### 3.1.2. ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO LIVRE.

A análise da filmagem da hora do recreio, com duração de trinta minutos para cada um dos sujeitos focais, também foi realizada a partir de protocolo que subdivide a filmagem em eventos comunicativos. Nessa análise, pode-se observar a interação das crianças surdas com crianças ouvintes, com professores ouvintes e com os pares surdos. Entre os eventos comunicativos descritos, quatorze foram de interação entre aluna surda e criança ouvinte, oito eventos envolveram a interação entre as alunas surdas e três eventos foram de interação entre aluna surda e professora ouvinte, totalizando vinte e cinco eventos analisados.

Primeiramente, são apresentados os eventos entre alunas surdas e alunas ouvintes. Nesses quatorze eventos, na comunicação do ouvinte prevaleceu o uso combinado de LIBRAS e comunicação gestual no mesmo evento (64%). Ocorreram quatro eventos

em que foram utilizadas pelo ouvinte somente a comunicação gestual (29%) e apenas um evento (7%) em que a criança ouvinte utilizou apenas a LIBRAS para se comunicar, conforme ilustrado abaixo (Gráfico 6).

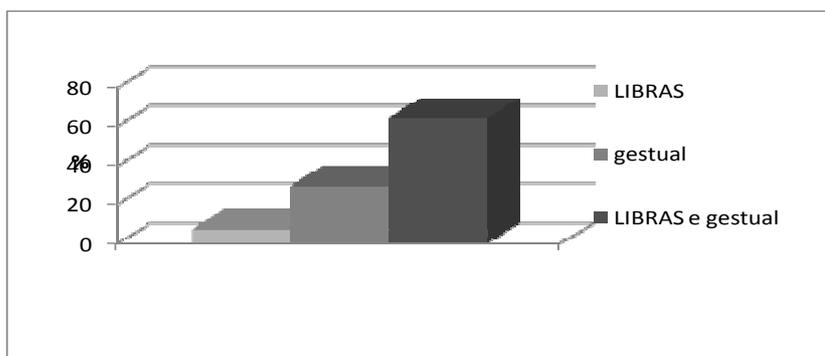


Gráfico 6: Formas de comunicação utilizadas pelos alunos ouvintes na interação com as alunas surdas

Analisaram-se também as formas de comunicação utilizadas pelas alunas surdas durante a interação com os alunos ouvintes. Nesses quatorze eventos na interação entre alunos surdos e ouvintes as alunas surdas utilizaram LIBRAS (22%), LIBRAS e comunicação gestual (14%), comunicação gestual (14%), LIBRAS, comunicação oral e gestual na mesma situação (7%). Nos restantes 36% de eventos comunicativos, a iniciativa da interação foi do aluno ouvinte e não houve resposta comunicativa lingüística por parte das alunas surdas (Gráfico 7).

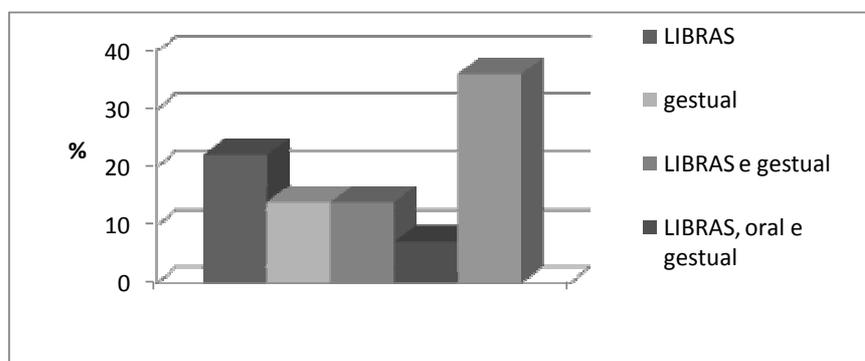


Gráfico 7: Formas de comunicação utilizadas pelas alunas surdas na interação com os alunos ouvintes

Houve também momentos em que as surdas interagiram entre si, como mostra o gráfico 8. Nos oito eventos analisados em que houve interação entre as alunas surdas constatou-se que a comunicação preponderante utilizada foi a LIBRAS. Em cinco eventos ambas somente LIBRAS para se comunicar, em uma das situações elas utilizaram comunicação gestual e LIBRAS, em um dos eventos uma das surdas utilizou LIBRAS e linguagem oral e seu par utilizou somente LIBRAS, em outro momento uma das surdas utilizou LIBRAS e a outra não respondeu à comunicação. Dessa forma, considerando-se o tipo de comunicação usada pelas duas surdas, tem-se a seguinte configuração, ilustrada no gráfico 8. As surdas em interação uma com a outra, utilizam 75% de LIBRAS, 12,5% de combinação entre comunicação gestual e

LIBRAS, 6,25% de comunicação oral e LIBRAS combinadas e em 6,25% não houve resposta.

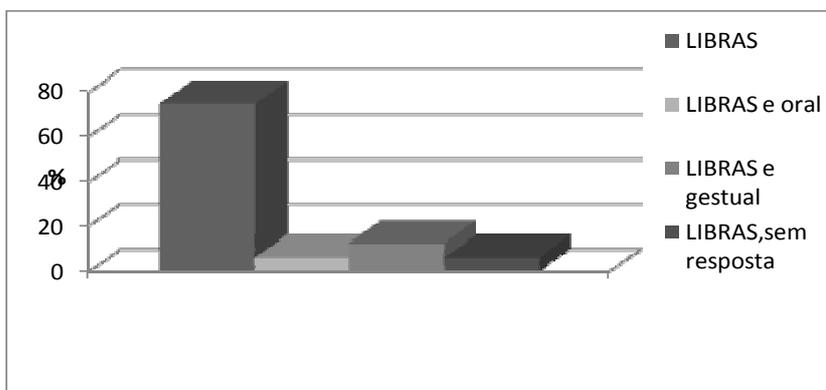


Gráfico 8: Formas de comunicação utilizadas pelos pares surdos em interação

Houve também momentos de interação entre as alunas surdas e os professores do CAEDA, que se encontraram no corredor durante o recreio. Esses professores são fluentes em LIBRAS e um deles é inclusive surdo. Nesses eventos observou-se que a LIBRAS foi utilizada em 100% dos três eventos analisados, como aponta o gráfico 9.

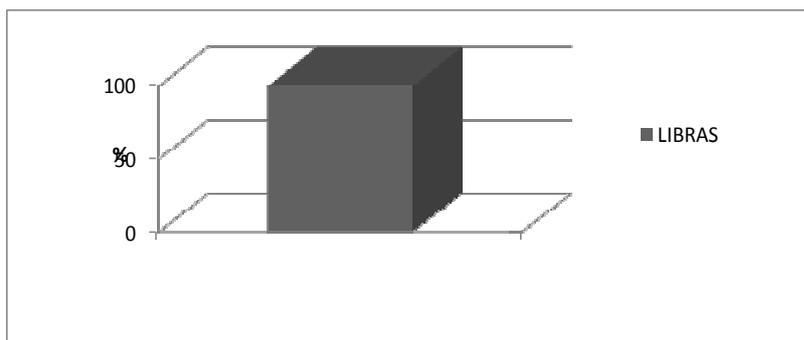


Gráfico 9: Formas de comunicação utilizadas pelas alunas surdas e professores do CAEDA durante interação

#### 4.1. ESCOLA B: AMBIENTE EXCLUSIVAMENTE OUVINTE COM PRESENÇA DE UMA ALUNA SURDA.

Trata-se de uma escola pública de ensino fundamental localizada em bairro residencial do município, próximo à moradia da aluna surda focalizada no estudo. Ela é a única surda que frequenta essa escola.

##### 4.1.1. OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.

A primeira aula analisada foi a de educação física, dentro da sala de aula, porque a professora iria proceder a uma aula teórica. A aluna localizava-se à frente, perto da mesa da professora. O conteúdo abordado referiu-se às regras do handebol e ocorreu da mesma forma para todos os alunos, sem haver presença de intérprete. Porém, antes a professora comunicou aos alunos oralmente um recado sobre a quadilha que

iria realizar-se na escola. Em seguida, ela passou a teoria de handebol, sem de fato interagir com nenhum aluno, e todos os alunos, inclusive a aluna surda copiavam do quadro. Durante a explicação, a professora pede que os alunos leiam oralmente o que ela havia escrito no quadro. Entre os eventos ocorridos, cinco foram entre a professora e aluna surda e dez eventos entre a aluna surda e os alunos ouvintes, no total de quinze eventos.

No gráfico 10, é apresentada a forma de comunicação da professora com a aluna surda. Os resultados mostram que a comunicação configura-se ora oral, ora gestual, ambos os casos com 40% cada. A combinação de linguagem oral e gestual no mesmo evento correspondeu a 20% dos casos.

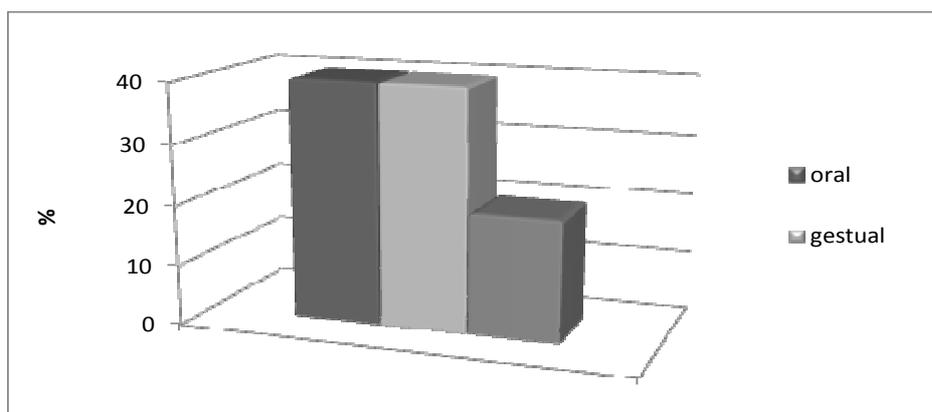


Gráfico 10: Comunicação utilizada pela professora com a aluna surda em sala de aula

O gráfico 11 representa os mesmos eventos da perspectiva da comunicação utilizada pela aluna surda em interação com a professora. Ela utiliza na maioria dos eventos a comunicação gestual (60%) ou apresenta ausência de resposta linguística (40%), apenas olhando o entorno.

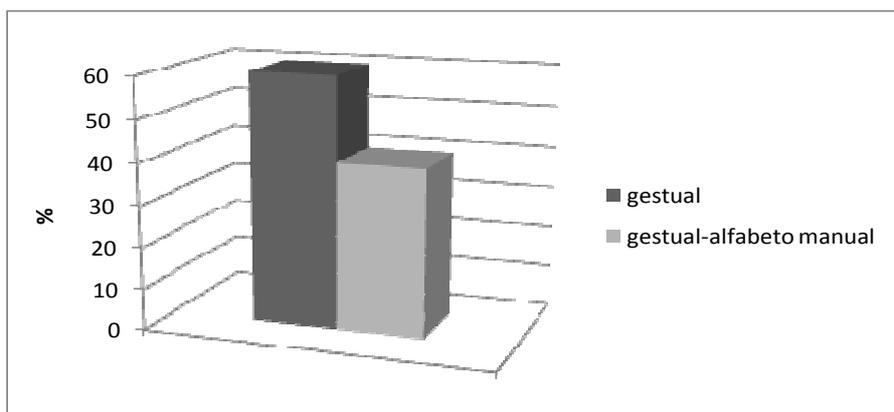


Gráfico 11: Comunicação utilizada pela aluna surda com a professora em sala de aula

A maior parte dos eventos em sala de aula ocorreu entre os alunos e não entre a aluna surda e a professora. No gráfico 12 observam-se os resultados da comunicação

utilizada pelos alunos ouvintes na interação com a aluna surda. A comunicação gestual é preponderante (60%) e há também o uso do alfabeto manual associado aos gestos no mesmo evento (40%).

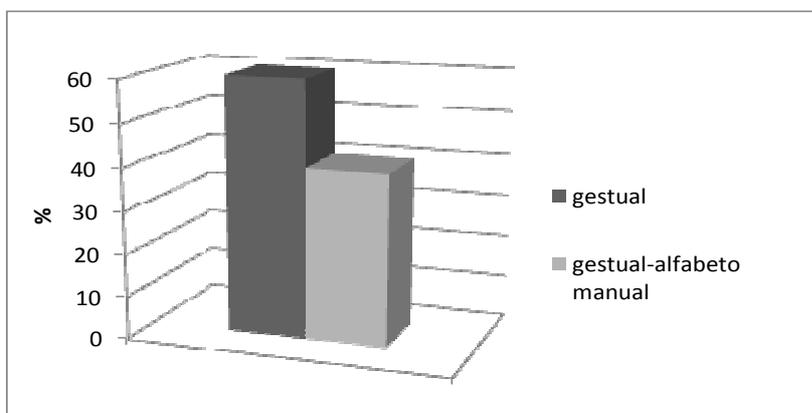


Gráfico 12: Comunicação utilizada pelo aluno ouvinte na interação com a aluna surda em sala de aula

Nesses eventos, a aluna surda interage com seus colegas ouvintes através tanto do alfabeto manual associado aos gestos (50%) quanto dos gestos isoladamente (50%) como mostra o gráfico 13 abaixo.

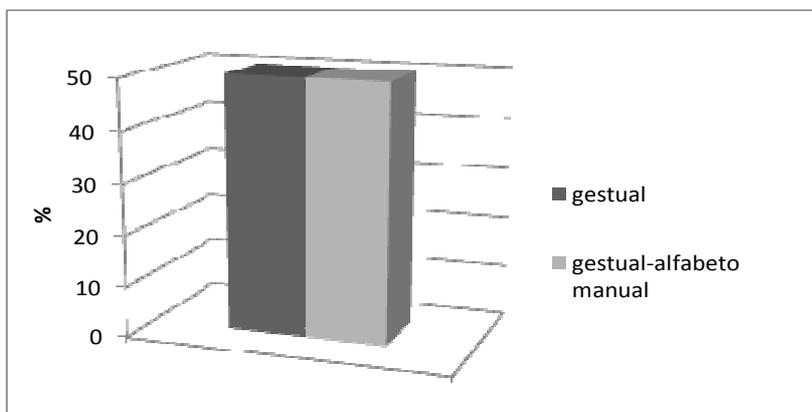


Gráfico 13: Comunicação utilizada pela aluna surda na interação com os alunos ouvintes em sala de aula

#### 4.1.2. ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO LIVRE.

A situação de interação livre aqui analisada constitui-se da hora do recreio e saída da escola, totalizando 30 minutos de filmagem do sujeito focal em interação com seus colegas. Os eventos comunicativos descritos, no total de doze, são entre a aluna surda e colegas ouvintes, não tendo a participação de professores ou funcionários, já que tais não se encontravam no local. Observou-se forte presença da comunicação

gestual e do alfabeto manual tanto por parte da aluna surda quanto dos alunos ouvintes.

O gráfico 14 mostra a forma de comunicação usada pelos colegas ouvintes na interação com a aluna surda. A forma gestual associada ao alfabeto manual (59%) predomina, seguida do uso de gestos (25%), de concomitância de forma de comunicação gestual misturada com comunicação oral e o alfabeto manual (8%) e de ausência de resposta (8%).

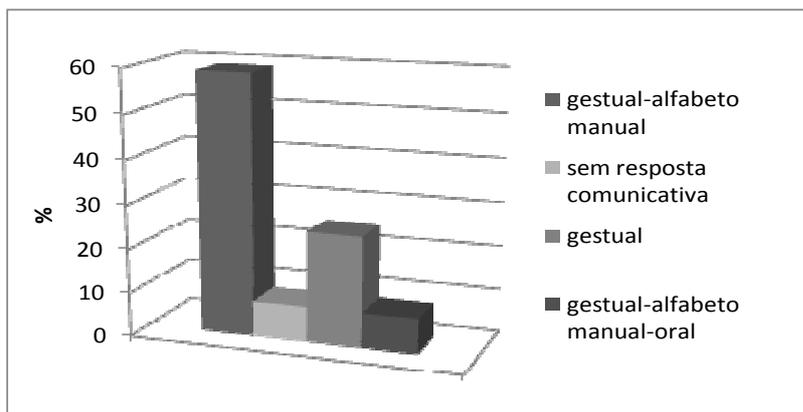


Gráfico 13: Comunicação utilizada pelos alunos ouvintes na interação com a aluna surda em situação livre

No gráfico 14, apontam-se as formas de comunicação utilizadas pela aluna surda, predominando, como no anterior, a comunicação gestual e o alfabeto manual (59%), seguido do uso de gestos isolados. Houve um episódio de uso de comunicação oral (85) ao chamar uma colega.

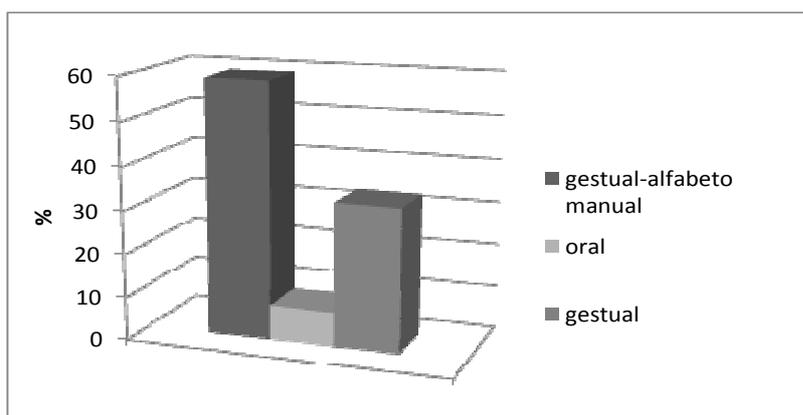


Gráfico 14: Comunicação utilizada pela aluna surda na interação com os alunos ouvintes em situação livre

## 5. DISCUSSÃO.

Nesse trabalho, focalizou-se especificamente a inclusão de crianças surdas no sistema educacional. Estudos (LACERDA, 2005; SILVA, ARANHA, 2005) indicam que a comunicação é a principal dificuldade para a inclusão de crianças surdas na escola regular.

Autores como Lacerda (2006) e Ferreira et al. (2002) indicam que para possibilitar a inclusão de alunos surdos em escolas de ouvintes, é imprescindível a presença de intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na sala de aula, e mais que isso, a LIBRAS deve ser valorizada e estar presente em toda a escola. Para tanto, a inclusão de LIBRAS no currículo da escola, a oferta de cursos de capacitação em LIBRAS e a inclusão da língua de sinais na formação dos professores são ações essenciais na direção da inclusão desses alunos.

Na escola A, uma das escolas em foco no presente trabalho, constatou-se que apesar da LIBRAS encontrar-se presente na escola essa presença não significava uma comunicação efetiva, pois a LIBRAS era usada de modo parcial. A forma de comunicação mais utilizada entre os pares configurou-se como uma mescla de formas comunicativas, envolvendo LIBRAS, gestos e comunicação oral. Desse modo, embora presentes na escola, as alunas surdas ficam excluídas do acesso à maioria das informações e atividades propostas em sala de aula, tornando-se excelentes copistas de textos sem significado para elas.

Nota-se durante a análise da hora do recreio que as crianças surdas não estabelecem um diálogo com as crianças ouvintes, os momentos em que se nota uma troca comunicativa mais ampla é quando essas crianças se comunicam com seus pares surdos ou com os professores do CAEDA, utilizando a LIBRAS de forma efetiva.

Na escola B a situação lingüística da aluna surda torna-se ainda mais limitada devido a ausência da LIBRAS em seu ambiente escolar, seja para a aprendizagem, seja para a interação social.

Até o presente momento, falou-se nesse trabalho sobre comunicação, porém, chega a hora de ressaltar-se que as interações linguísticas não encerram sua importância apenas em seu valor comunicativo se pretende-se considerar a linguagem como constitutiva do sujeito.

A utilização da LIBRAS como forma comunicação da educação dos surdos é descrita por Vygotsky (1989), que a partir de seus estudos sobre pensamento e linguagem diz que somente a língua de sinais consegue suprir as necessidades linguísticas dos indivíduos surdos, favorecendo assim suas relações interativas. Portanto, alguns autores apoiados nas convicções sócio-interacionistas de Vygotsky (1998, 1994, 1989) acreditam em uma educação bilíngue, considerando assim as individualidades desses indivíduos e principalmente proporcionando que vivenciem a sua própria língua dentro do ambiente escolar (LACERDA, 2006; AGRELLA, NASCIMENTO, PASSOS, 2000; SKLIAR, 1998).

É a partir de uma perspectiva bilíngue que algumas escolas têm obtido sucesso na educação dessas crianças. Com um olhar voltado para a criança surda e suas capacidades, que essas escolas têm utilizado a LIBRAS para facilitar o acesso à aprendizagem, proporcionando a elas um lugar na escola onde possam se reconhecer

como surdas, utilizando uma língua que é natural de sua comunidade (SAMPAIO, 2006; SILVA, 2001; SKLIAR, 1999).

Considera-se, entretanto, que não se pode reduzir a uma proposta uniforme a educação para qualquer tipo de criança, em especial para a criança surda. No sentido de situar de que criança surda fala-se nesse momento, recorre-se à diferenciação posta por Bevilacqua e Formigone (2003) de que há crianças surdas que respondem a sons de fala quando adequadamente protetizadas. Essas crianças conseguem fazer uso da audição para a comunicação com o auxílio de aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou de implante coclear (IC) e podem apresentar bom desenvolvimento da linguagem oral, necessitando de atenção especial quanto ao seu posicionamento em sala de aula, uso de estratégias facilitadoras de comunicação e de recursos metodológicos que apoiem sua aprendizagem. Contudo, esse processo é apoiado na língua portuguesa, em sua modalidade tanto oral quanto escrita.

Em outro grupo de crianças surdas estão aquelas que não respondem a sons de fala, mesmo com auxílio de AASI. Para essas crianças o desenvolvimento da linguagem oral depende de diversos fatores, no entanto, a LIBRAS será a única língua a qual poderão ter acesso de forma natural, ou seja, sua primeira língua (L1). Para a escolarização desse grupo de surdos, sua necessidade de aprender através de sua L1 deve ser atendida. Nesse sentido, deve-se priorizar nas propostas de educação de surdos o pleno desenvolvimento da língua de sinais e sua inclusão na escola.

O primeiro ponto remete à necessidade de ser considerada a interação da criança surda com outros surdos sinalizadores, condição essa essencial para o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua e para a formação da identidade da pessoa surda. O segundo tópico indica várias ações a serem adotadas para a inclusão da LIBRAS na escola, entre elas, a de se considerar como condição mínima essencial para a inclusão de alunos surdos a presença de intérprete na sala de aula. Lacerda (2006) alerta que não se trata de panacéia que solucione as dificuldades, no entanto, garante minimamente o acesso do aluno surdo aos conteúdos escolares. A LIBRAS deve, ainda, ser incluída no currículo como opção de segunda língua para os alunos ouvintes e a escola servir como pólo de oferta de cursos de LIBRAS à comunidade tanto escolar quanto externa. O investimento na formação dos professores e demais funcionários da escola passa pela capacitação em língua de sinais.

Outra diferença que não pode ser ignorada diz respeito à relação visual que o surdo estabelece com o mundo. Nesse sentido, adaptações voltadas para as estratégias de ensino e para o material didático auxiliam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e, em adicional, enriquecem a aprendizagem dos alunos ouvintes.

A inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não pode perder de vista que a centralidade da questão reside no seu processo de educação escolarizada. É importante ressaltar esta afirmação à medida que distorções relacionadas à maneira de abordar esse tema podem conduzir à supervalorização da integração social em detrimento da escolarização dos alunos mencionados. Assumir a presença de um aluno que no âmbito das necessidades educacionais especiais apresenta algum tipo de deficiência em uma escola regular, tendo como foco sua aprendizagem escolar, é assumir a necessidade de evolução da própria escola.

O assunto adquire maior densidade à medida que a idéia de inclusão pode implicar na exclusão de pessoas com necessidades especiais inseridas em um determinado processo de escolarização. A presença física de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em escolas e classes regulares está longe de significar êxito em seus processos de escolarização. A inclusão escolar de todas as pessoas que compõem nosso cenário social – a despeito de quão específicas sejam suas necessidades especiais – demanda um esforço coletivo que vai da reflexão teórica à intervenção pedagógica, e deve guardar como foco a educação escolarizada de todos os alunos.

Segundo Prudente (2004), a maior dificuldade da inclusão encontra-se na falta de conhecimento dos professores para atender às necessidades das crianças inclusas. Os professores sentem-se despreparados para a inclusão, estão preocupados com sua formação e acreditam que a formação é um pré-requisito para a inclusão. Em estudo realizado sobre a Educação Inclusiva no Brasil, Glat e Ferreira (2004) nos permitem uma visão panorâmica sobre o tema. Eles indicam a necessária confluência dos aspectos de ordem legal, das políticas públicas e das condições concretas nas quais se materializa a intervenção profissional – considerando desde os recursos humanos às instalações físicas, passando pela organização do tempo escolar destinado ao investimento dos professores em sua própria capacitação.

A questão da formação profissional ocupa posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas que se referem à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Não reside nessa assertiva a intenção de aumentar o peso nos ombros dos formadores – em nível de ensino superior – de professores que atuarão na Educação Básica. Mas ao contrário, importa por em relevo o que pode se chamar de raro consenso acerca da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, qual seja: a necessidade de preparação adequada para atender demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos definidos nas salas de aula. Em boa parte das discussões e textos elaborados sobre esse assunto a formação/preparação dos professores é invocada. Cumpre, entretanto, perceber que essa preparação não encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação é redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional também não o é.

Nesse sentido, a organização de ambientes de trabalho integrado entre os centros de educação especializada e a escola regular torna-se fundamental. Há, nas escolas em questão, grande dificuldade de organização de encontros de trabalho que focalizem a produção de material adaptado para as aulas, as discussões acerca da surdez, o planejamento coletivo e integrado do trabalho realizado na escola regular e no CAEDA. A superação de tais dificuldades passa essencialmente pelas políticas públicas no sentido de que é sua responsabilidade promover carga horária de estudo/trabalho preparatório dos professores e da escola como um todo, disponibilizando recursos materiais e humanos em assessoria à inclusão.

No que tange à problemática da inclusão, é mister que a escola como um todo, na condição de um sistema mais amplo, se debruce sobre este tema. Isso significa dizer que desde a servente e o zelador até a associação de pais e mestres e a direção da escola, todos têm que estar mobilizados quanto à oferta desse atendimento educacional específico, que a propósito deve ser objetivamente contemplado no projeto pedagógico elaborado pela escola.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Orientados pela filosofia bilíngue e pelos pressupostos sócio-interacionistas, pode-se concluir que para a inclusão dos surdos em escola regular, é premente que os membros da escola compartilhem de um mesmo sistema linguístico (Língua de Sinais), propiciando às crianças surdas que absorvam todas as oportunidades que a escola oferece, criando dessa forma indivíduos surdos competentes e capazes de serem indivíduos ativos dentro da sociedade.

Nesse sentido, o início precoce do contínuo convívio entre surdos sinalizadores desempenha papel fundamental. Deve-se perguntar sempre, dentro de cada realidade educacional específica, onde seria o lugar que garantiria ao surdo essa condição. A escola de surdos coloca-se como a opção mais compatível linguisticamente para que o surdo tenha acesso primeiramente à língua de sinais e, em seguida, ao processo de aprendizagem das disciplinas escolares em sua primeira língua e ao português como segunda língua. Contudo, as escolas de surdos não são uma possibilidade que se possa generalizar para cidades menores, ficando, geralmente, restritas a grandes centros.

Em casos como o da realidade em questão aponta-se que o direcionamento dos recursos e investimentos tanto materiais quanto humanos deve concentrar-se em uma escola que possa agregar a comunidade de escolares surdos e capacitar-se para a inclusão. Tal indicação, além de permitir a otimização de recursos, propicia o convívio cotidiano entre os surdos daquela comunidade e evita casos como o da escola B aqui analisada em que a inclusão se dá em ambiente exclusivamente ouvinte.

Em um espaço que se pretenda inclusivo para o aluno surdo é prioritário garantir-se a presença de intérprete na escola, a participação do educador surdo no processo de escolarização, professores com domínio de LIBRAS, valorização da LIBRAS na escola, contato com outros surdos sinalizadores, adaptações visuais, apoio do Atendimento Especializado, espaço sistemático para integração do trabalho de toda a equipe e discussão sobre o sistema de avaliação e promoção para o surdo. Percebe-se que entre a meta de escolarização do aluno surdo e a nossa realidade há um abismo a ser suplantado, que passa tanto pela compreensão do significado de Inclusão quanto pela proposição de condições objetivas para a efetivação desse processo de escolarização.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AGRELLA, R. P; NASCIMENTO, L. C. R; PASSOS, L. V. L. Um diálogo entre Bakthin e Vygotsky a respeito da educação dos surdos. In: III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3, 2000, Campinas. Anais eletrônicos.... São Paulo: 2000. Disponível em: <[www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2500.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2500.doc).> Acesso em: 25 jul.2009

ALVES, D. O. Inclusão escolar de alunos com deficiência: expectativas docentes e implicações pedagógicas. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.2 , n.3 , p.31-36 , dez. 2006.

BEVILACQUA, M. C; FORMIGONI P. G. M. **Audiologia educacional**: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva. 3 ed. São Paulo: Pró Fono, 2003.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação, Governo do Estado de São Paulo, Centro de Apoio Pedagógico Especializado. **Adaptações de acesso ao currículo, módulo I.** São Paulo, 2002.

CORRÊA, J. M. **Surdez e os fatores que compõe o método audio+visual de linguagem oral para crianças com perda auditiva.** São Paulo: Atheneu, 1999.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

FERREIRA, J.R.; SOUZA, M.I.; NUNES, L.R.O.P.; MENDES, E.G.; GLAT, R. Teses e dissertações de educação e psicologia: formação de recursos humanos para a educação especial. **Temas em psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v.10, n.3, p.249-259, 2002.

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.2, n.3 , p.37-40 , dez. 2006.

GLAT, R.; FERREIRA, J.R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.** Disponível em: < [http://www.cnotinfor.p/inclusiva/entrada\\_pt.html](http://www.cnotinfor.p/inclusiva/entrada_pt.html) > Acesso em: 28 nov. 2004.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar dos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v.26, n.69, p.1-16, mai/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. Reflexões sobre a experiência de inclusão escolar para alunos **surdos e ouvintes.** In: **SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 9, 2005**, Vitória. **Anais Ressignificando conceitos e práticas: a contribuição da produção científica.** Espírito Santo: UFES, 2005, p.94-107.

PRUDENTE, C.S. **A fonoaudiologia e a inclusão educacional.** Campo Grande: UCDB, 2004.

SAMPAIO, C. S. A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes possibilidade de (re) pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.2 , n.3 , p.20 , dez. 2006.

SANT´ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p.227-234, mai/ago. 2005.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos da escrita do aluno surdo.** SP: Plexus, 2001.

SILVA, C.S; ARANHA, F.S.M. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de educação especial**, v.11, n.3, Marília, set./dez.2005.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v.

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_(Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.7-32.

STAINBACK, S. Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.2, n.3, p.8, dez. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas: fundamentos de defectologia**. v.5. Pueblo y Educacion: Havana, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.