

## **DIALOGANDO COM A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA SURDOS: DISTINTOS PONTOS DE VISTA**

Jamille Sousa Duarte

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)  
jamille-duarte@hotmail.com

O presente trabalho discute o ensino aos surdos numa perspectiva bilíngue, sendo seu objeto de reflexão as questões relacionadas as Políticas Públicas Educacionais da Educação Especial, direcionadas aos surdos. Resgatamos o histórico das Políticas Públicas direcionadas a uma educação especial e, na sequência, algumas políticas educacionais atuais. Neste sentido, discutimos proposições relacionadas ao desenvolvimento do indivíduo surdo, traçando identidade, cultura, formação de professores (a exemplo do curso de Letras Libras), aquisição da língua materna (escola específica e AEE), intérpretes para surdos e direito dos pais na escolha do gênero de instrução que deverá ser dada a seus filhos, impasses ainda não superados pela ideia de inclusão dos surdos. O procedimento realizado para coleta de dados foi de revisão bibliográfica. Embora as Políticas Públicas caminhem para a escola inclusiva, sua prática é contestada, argumentando-se que não está oferecendo o mais adequado à aprendizagem dos surdos. Sendo assim, excluem um grupo de pessoas que são vistas pela sociedade como incapazes e que ficam à margem de uma educação de qualidade. Dessa maneira, acreditamos numa escola que respeita e contempla as necessidades dos surdos - a escola específica. Este modelo de escola entende os surdos cultural e linguisticamente. Nela os profissionais pedagógicos (ouvintes ou surdos) são utentes da língua, planejam e atuam de maneira a contemplar essas diferenças, garantindo, *a posteriori*, frequentar a escola inclusiva com intérpretes, sem danos a sua língua e integridade intelectual, a partir das séries finais do ensino fundamental.

Políticas Públicas Educacionais, Educação Especial, Surdos.

### **INTRODUÇÃO**

A educação direcionada às pessoas com deficiências originou-se em meados do século XIX e com uma visão clínica. A história do menino selvagem encontrado nas matas do sul da França tocou no íntimo da população. Alguns médicos o examinaram e deram como diagnóstico que era um idiota e, por isso, havia sido esquecido na mata. Porém, o médico Itard (1774 – 1838) discordou do diagnóstico, discorrendo que era privação da convivência social. Assim, foi responsável pela Educação do menino selvagem e “foi também quem inaugurou o campo denominado de médico-pedagógico, mais conhecido como Educação Especial” (RAMPELOTTO, 2004).

O sistema regular de ensino por muitos anos se orientou em normalizar os surdos através do oralismo. O resultado disso foi que os surdos ficaram à margem de uma educação verdadeira, na qual o acesso a conteúdos, regras de convivência e educação escolar em geral ficaram para trás. A grande maioria dos surdos não compreendeu como poderia se desenvolver e deixou as escolas. Somente com o passar dos anos e as incessantes pesquisas realizadas a

(83) 3322.3222

contato@conbrale.com.br

[www.conbrale.com.br](http://www.conbrale.com.br)

respeito da língua natural dos surdos, a Libras, e sua utilização no ambiente escolar eles retornaram às escolas.

Com o objetivo de conhecer essa trajetória, vamos resgatar o histórico das políticas públicas direcionadas a uma educação especial e, em sequência, algumas políticas educacionais atuais.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo nasceu da necessidade de aprofundarmos os conhecimentos das Políticas Públicas direcionadas aos surdos, diante disto, fizemos uma pesquisa qualitativa bibliográfica e para desenvolvimento do mesmo buscamos analisar e refletir as práticas recentes.

## **DISCUSSÃO**

Em 1948 foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se fundamentou em princípios básicos e não menos importantes, como o valor e a dignidade da pessoa humana, além da liberdade e da igualdade que se apresentam proclamadas no primeiro artigo, citado por Franchini (2009, p. 35): “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Assim, foram criados organismos internacionais que pudessem promover o acompanhamento dos direitos vistos como fundamentais, a exemplo de três bastante importantes e aceitos em nosso país: OIT (Organização Internacional do Trabalho), UNESCO (Organização das Nações Unidas), e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Vale apontar que o artigo XXVI da Declaração dos Direitos Humanos destaca o direito à instrução gratuita, sendo a educação básica obrigatória: “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”.

Outro ponto importante abordado trata do desenvolvimento pleno da pessoa, no artigo XXVI inciso 2:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos)

Na Declaração, podemos perceber a intenção de permitir que a pessoa tenha seu desenvolvimento, de maneira que seja garantida sua integridade, independente de raça, cor, crença, dentre outros, num universo bastante amplo da diversidade humana. Para tanto, o direito da livre escolha, principalmente em se tratando da educação dos filhos, deve ser garantido. Percebemos que, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tal argumento é utilizado para que possa haver essa paz já mencionada no artigo XXVI, inciso 2. Já o inciso 3, observamos o direito dos pais de escolha na educação dos filhos: “Os pai têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”.

Relacionando a referida declaração com a educação direcionada aos surdos, questionamos como poderão os pais ter direito de escolha, se a Política Pública Educacional Nacional prioriza apenas uma maneira de educação para os surdos, a inclusiva. Na atualidade, são discutidas formas de direcionar a educação das pessoas surdas apenas em escolas regulares, o que implica o acesso a escolas onde o aluno surdo veja todos os conteúdos de uma determinada série junto aos seus colegas ouvintes, com direito à intérprete de Libras em sala de aula, e necessariamente, tenha o contra turno na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para complemento da sua aprendizagem. Mais uma vez nos questionamos sobre essa realidade, pois o aluno surdo - e aqui estamos nos referindo aos que são filhos de pais ouvintes - terá que aprender sua língua natural apenas nas aulas de Libras promovidas pelo AEE? E ainda nos perguntamos: será que terá nível de língua suficiente para que compreenda a interpretação? Mais adiante, retomaremos esses questionamentos. Como pensa Strobel (2006),

Como uma criança surda poderá desenvolver uma língua se não houver uma identificação com o surdo adulto? Como o sujeito surdo poderá fazer uma identificação com relação à sua identidade surda no futuro, se ele não conviver com outros surdos que façam uso da língua de sinais? Quem foi que disse que é só o sujeito surdo utilizar-se da língua de sinais que por um “passe de mágica” ele passará a ter uma aprendizagem total? E a cultura como fica?

É importante ressaltarmos as indagações que Skliar (apud RAMPELOTTO, 2004) menciona sobre essa mesma ideia direcionando que a prática e o discurso da inclusão se convertem „ para o outro surdo“, de fato, numa experiência que o exclui:

Qual é a teoria que justifica essa prática? Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua e uma vida comunitária entre pares? Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas? Com quem discutirá a criança surda? Qual será a formação de professores que suponha o domínio da língua de sinais? Onde estão os intérpretes da língua de sinais que garantam o fluxo da informação? (RAMPELOTTO, 2004)

Acreditamos que esses são impasses ainda não superados pela ideia da inclusão dos surdos, que necessitam ser vistos como pessoas

linguisticamente e culturalmente diferentes e serem respeitados.

Em compensação, os personagens atuantes na educação específica para surdos veem de maneira diferente a educação direcionada a eles. Colocam-se na situação de escolha dos pais de preservar e garantir a identidade e cultura dos filhos surdos, pois na escola os profissionais são utentes da Libras, ou seja, podem ter professores ouvintes utentes da Libras, ou surdos que lecionam, ministrando os conteúdos obrigatórios pelo Ministério da Educação. As aulas são ministradas na própria língua junto aos iguais e, em outros momentos dentro da escola, estão tendo acesso a sua língua e ao pleno desenvolvimento desta, como ocorre com os ouvintes.

A grande maioria dos surdos é de filhos de pais ouvintes. Por isso, os surdos estão inseridos numa realidade do mundo dos ouvintes, tendo acesso a esse grupo todo o tempo, basta querer algo, como ir à rua, pegar um ônibus, fazer compras etc. Uma escola onde é priorizada a matrícula de surdos não os fará excluídos da nossa sociedade, pelo contrário, serão tratados de iguais para iguais, terão garantidas sua identidade e cultura próprias.

O ano de 1980 foi caracterizado pela “participação popular na organização da sociedade para reivindicação de seus direitos” (MACHADO, 2006, apud OLEGÁRIO e GONDIM, 2010, p.235), tendo como enfoque principal da educação a participação da comunidade e a gestão democrática. Sendo assim, Olegário e Gondim (2010, p.236) dizem:

não se aceitava, neste período, mais a ideia de que democratizar a escola é simplesmente garantir acesso; luta-se também pela democratização das práticas pedagógicas, administrativas, e de gestão financeira das escolas, para garantir a permanência do aluno no sistema escolar. Este pensamento conduz a importantes discussões na estruturação de propostas pedagógicas inclusivas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos não exige vinculação jurídica, porém, no Brasil, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) fazem uma alusão à inclusão com a ideia de garantir o direito de educação a todos (FACHINI, 2009, p. 37). A realidade mostra que os mais necessitados dessa inclusão, na verdade, parecem ser os mais excluídos.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), Lei no 9.394 de 20/12/1996, encontramos a indicação da implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do nosso alunado. Porém, essa realidade é difícil de ser atendida, porque infelizmente há uma escassez de profissionais bem capacitados e um sistema que possa incluir esse currículo adaptado. Para tanto, há necessidade de momentos com planejamento adequado. Para que tais planejamentos ocorram, é normal que a escola pare suas atividades ou que realize o

planejamento em horário oposto ao de trabalho da equipe, em função de não parar as aulas.

A lei supracitada estabelece que as instituições de educação devam assegurar que professores especializados ou capacitados possam atuar com pessoas especiais em sala de aula. Ao mesmo tempo, requerem que as pessoas com essa bagagem curricular estejam numa sala de Atendimento Educacional Especializado. Além disso, cabe ao governo promover tais capacitações, o que, infelizmente, pouco ocorre ou então não abrange a todos os profissionais interessados. Outro ponto que devemos considerar é o tempo que o professor não dispõe para tal aperfeiçoamento, pois em sua grande maioria trabalham no mínimo dois turnos.

Abrangendo a discussão a nível universal, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, fruto da "Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade", realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, fortaleceu a concepção de inclusão, "Incluindo todos os indivíduos historicamente excluídos do sistema educacional" (DORZIAT, 2011, p. 24).

A conferência contou com o apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Nela, o objetivo central era reafirmar o compromisso com a Educação para Todos:

Reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiamos, além disso, a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais cujo espírito, refletindo em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos. (SALAMANCA, 1994, p. 09)

Mesmo diante da declaração de Salamanca pouco ou nada tem sido feito "para a melhoria das condições das escolas públicas" (DORZIAT, 2011, p. 24), pois, além de outras recomendações, verificamos que há necessidade de uma distribuição de recursos que considere a realidade de cada escola que contém crianças com diferentes formas de aprendizagem.

Além disso, as políticas educacionais infelizmente pouco consideram as necessidades da educação especial, uma vez que, segundo Ferreira e Nunes (1997, p. 17), a

Educação Especial tem reduzida expressão política perante a educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se confere às chamadas necessidades especiais, principalmente aquelas relacionadas a deficiências, em nossas políticas sociais.

Essa explanação reflete o pensamento da nossa sociedade com relação à educação especial, onde poucos se dedicam para reconhecer suas necessidades e priorizar as mudanças imprescindíveis diante do acordo, por exemplo, da Declaração de Salamanca, abraçado por nosso país.

No capítulo I da Declaração de Salamanca trata-se a respeito de Novas Ideias sobre as Necessidades Educativas Especiais e, mais precisamente no item 9, reconhece que os cuidados com relação às pessoas com deficiência muda de país para país (SALAMANCA 1994, p. 24): “Há países, por exemplo, em que há boas escolas especiais para alunos com deficiência específica. (...) O pessoal dessas instituições especiais possuem os conhecimentos necessários para a pronta identificação de crianças com deficiência.” Mesmo assim, o Brasil tem dado passos curtos com respeito a este aspecto, porque precisa perceber o sujeito surdo com diferença no campo linguístico e cultural (STROBEL, 2006).

Em seu capítulo II, a declaração discorre sobre Diretrizes de Ação no Plano Nacional, no item 21:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país (SALAMANCA, 1994, p. 30).

A importância da adaptação curricular para essa clientela: “as escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (SALAMANCA, 1994, p. 33). Mas questionamos se a sociedade, a escola, a equipe escolar estão preparadas para esta adaptação curricular. Como menciona Strobel (2006), deve-se repensar se essa inclusão social proporcionada pelo governo tem realmente a ideia de integração do surdo. Portanto, com as questões que são vivenciadas nas escolas atualmente pode-se afirmar que “a palavra correta não é inclusão, e sim uma forçada adaptação com a situação do dia a dia dentro da sala de aula” (STROBEL, 2006, p. 252). Com o discurso de Strobel, compreendemos que a adaptação curricular de SALAMANCA infelizmente não corresponde à realidade. Essa adaptação curricular é sofrida, é excludente, tornando-se exatamente o oposto da proposta.

Foi percebido o fracasso escolar dos surdos e assim esse caráter teve de ser repensado, surgindo, assim, propostas educacionais para os surdos, a exemplo do bilinguismo.

Acredita-se que a inclusão na escola deva cumprir sua função pedagógica, estando à disposição do alunado, por meio de recursos pedagógicos e pessoais adequados que desenvolvam seu papel com competência. Nesse sentido, Balbuena (2010, p. 55) expõe que “Através da inclusão a criança deficiente teria possibilidades de presenciar e vivenciar modelos de interação que dificilmente teria nas Escolas Especiais, com seus pares”. Podemos observar que o pensamento exposto sobre interação com relação aos surdos sofre de um convencionalismo, ao se referir a “presenciar e

vivenciar modelos de interação”, uma vez que os surdos possuem vários modelos de interação com pessoas ouvintes.

Se esses modelos não são apreendidos através dos seus pares, então nos questionamos como numa escola regular com alunos não deficientes esses modelos de interação são desenvolvidos de modo pleno nas pessoas não deficientes. Obviamente que numa escola especial ou específica para os surdos isto ocorrerá da mesma maneira. Devemos lembrar que em sua grande maioria os surdos não apresentam deficiências associadas e, quando apresentam, acreditamos que podemos dizer que há inclusão dentro da própria escola específica para surdos. Para esses casos, há a necessidade da equipe escolar ter conhecimento das outras deficiências e elaborar um currículo específico considerando-as. Como já são escolas com um perfil diferenciado, a compreensão de parar para estudar um currículo adequado a essa realidade é mais frequente. Vale ressaltar que na maioria das famílias dos surdos seus familiares são todos ouvintes e assim vivenciam modelos de interação com ouvintes. A propósito, Marcuschi (apud FÁVERO, 2010, p. 92) adverte que

Sendo o ser humano um ser social, todas as suas ações têm a ver com este aspecto crucial do seu comportamento diário. Assim, tendo o ser humano que agir na relação com seus semelhantes de maneira ordenada, deve sempre interagir, ou seja, atuar na perspectiva de uma ação coordenada. Isto faz com que as ações humanas construam-se, no geral, como interações, na maioria das vezes mediada pelo uso da língua que por sua vez facilita a relação intersubjetiva.

Mesmo Balbuena (2010) considerando que nas escolas comuns os surdos vivenciariam um modelo de interação que a escola especial não os propicia, concordamos com Marcuschi (1998, apud FÁVERO, 2010), quando considera que o ser humano é um ser social e que suas vivências estão presentes no meio em que vivem, com as pessoas com quais se relacionam, que são em primeiro lugar os familiares ouvintes. Portanto, os modelos de interação citados por Balbuena podem ser vivenciados diariamente sem a necessidade de estarem obrigatoriamente inseridos em escolas regulares. Isso ocorre mediado pela língua, nesse caso é primordial que seja por meio da língua de sinais.

Devemos, assim, resgatar o que está sendo previsto na Constituição Federal de 1988, embora na época da reforma a discussão sobre educação especial não tivesse o enfoque e amadurecimento dos tempos atuais: ressaltamos uma palavra primordial que induz pensar a educação de surdos como possibilidade de acontecer em escolas específicas, sem perseguição. Isso porque o artigo 208 determina que “o dever do Estado para com a Educação será efetivado mediante garantia de: III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de

ensino” (BRASIL, 1988). Usa-se a palavra preferencialmente, ou seja, permite a possibilidade de haver outras perspectivas de escolas, como as já existentes escolas especiais, ou específicas (como alguns preferem mencionar), que se diferenciam da escola especial, nos marcos da educação especial clínica.

Recentemente foram elencadas algumas conquistas previstas do Plano Nacional de Educação, abrangendo metas para os anos de 2011 a 2020. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado, como descrito no Portal do Ministério da Educação.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que se manifesta sobre a educação especial estabelecendo objetivos e metas. Podemos destacar três metas que tratam de infraestrutura, capacitação dos profissionais que lidam com essa clientela e recursos didáticos, de acordo com Fachini (2009, p. 41),

Dos padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos. Da disponibilidade de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva.

Sobre a primeira meta que corresponde à infraestrutura, direcionaremos à educação dos surdos, pois onde encontramos situações básicas que podem vir a suprir algumas necessidades, a exemplo de lâmpadas que sinalizem o momento de entrada em sala de aula e troca das aulas, como também se referem a fatos como reuniões ou perigo (incêndio, por exemplo). A infraestrutura deve atender ao fato de a aprendizagem para o surdo se tornar mais visual, o que implica, por exemplo, que os laboratórios sejam mais amplos e as turmas menores.

Fazer uso de recursos didáticos direcionados aos surdos é uma perspectiva de melhoria na educação destes. Percebemos, ao menos de acordo com o que vivenciamos em escolas municipais e estaduais no município de Campina Grande, na Paraíba, na grande maioria das escolas, não há recursos didáticos especializados para a área auditiva, a exemplo das videoaulas, recurso por meio do qual é possível mostrar ao aluno através da sua língua materna, a Libras, o conteúdo a ser ministrado, fazendo-se uso de materiais concretos e visuais.

Diante das dificuldades enfrentadas destacamos um relato breve sobre a relação entre a lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional e as questões da Educação Especial, no que se refere à almejada inclusão. Temos no artigo 59 do capítulo V a garantia de que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: inciso III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2002, p.61).

O Atendimento Educacional Especializado tenta amenizar a situação, muitas vezes caótica, da sala de aula regular, uma vez que o aluno deve estar no contra turno nesta sala com o profissional capacitado para este fim. Direcionando para os surdos, sabemos que, embora seja garantida por lei a presença de um intérprete em sala de aula, isso normalmente não ocorre, gerando uma luta dos familiares e direção da escola em busca de um direito. Na grande maioria dos casos, os professores de sala de aula não têm nenhuma noção de Libras, pois há pouco tempo é que as universidades incluíram na sua grade curricular a disciplina de Libras, correspondendo de 20 a 40 horas aula, o que não é suficiente para adquiri-la.

No decreto que regulamenta a lei no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no capítulo II, “Da Inclusão da LIBRAS como disciplina Curricular” está prescrito:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Em 2011, foram formadas várias turmas do curso de licenciatura à distância em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com duas habilitações, licenciatura e bacharel; e da UFPB Virtual, em 2013, apenas com licenciatura. Esses profissionais devem chegar ao mercado para suprir as necessidades do ensino de Libras e de língua Portuguesa como segunda língua, como direciona o artigo 9º;

Art. 9o A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos: I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição; III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se

(83) 3322.3222

contato@conbrale.com.br

[www.conbrale.com.br](http://www.conbrale.com.br)

progressivamente para as demais licenciaturas.

Para que haja professores de língua portuguesa para surdos nas salas de AEE, há necessidade de que os formandos em Letras tenham conhecimento aprofundado desta língua como segunda língua, para que possam atuar plenamente. O AEE divide-se em três momentos didáticos pedagógicos que funcionam na sala de AEE para os surdos e são: “Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado de Libras, Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa” (Alvez, 2010). Sendo assim, momento para aprender Libras com um instrutor surdo, o momento de rever o assunto ministrado no contra turno em Libras e, por fim, momento para aprender a língua portuguesa com um professor de língua portuguesa sem o uso da Libras. Percebemos que “no momento do AEE para ensino da língua portuguesa escrita o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado” (ALVEZ, 2010) sendo assim percebemos o retrocesso da concepção de que os sinais irão prejudicar a aprendizagem do português na modalidade escrita. Neste caso, é simplesmente desrespeitado o direito do surdo em usar sua língua natural.

## **CONSIDERAÇÕES**

Um dos grandes impasses é a não percepção de que os alunos surdos, filhos de pais ouvintes, não tiveram acesso a sua língua natural até chegar à escola inclusiva a qual deveria ter essa preocupação. Os surdos vão às escolas regulares sem vocabulário em sua língua e lá não encontram um surdo instrutor e nem um intérprete. Devemos lembrar que a função do intérprete de sala de aula é repassar o que está sendo dito na modalidade simultânea. A pessoa que trabalha com essa modalidade não está apta e nem tem a responsabilidade de ensinar Libras e menos ainda os conteúdos ministrados pelos professores. Uma reflexão que não pode deixar de ser realizada neste ponto da discussão é a respeito do fato inevitável de ter o intérprete em sala de aula e o surdo não ter a Libras, nunca ter tido acesso a sua língua natural. Sua família não usa sinais, a escola “tem pena” e passa de ano por causa da sua socialização e porque o sistema não permite sua repetência. Desse modo, depara-se com um intérprete utente da Libras que fará a interpretação da aula a alguém que não o compreenderá. Cabe ao intérprete ensiná-lo sua própria língua? A convivência com seus iguais traz exatamente o retorno que este indivíduo necessita.

Diante dos diálogos com as Políticas Públicas Nacionais com relação à inserção dos surdos na educação, é possível constatar que, por mais

que hajam leis para o aprimoramento desta educação, ainda existem lacunas que devem obrigatoriamente ser supridas para que de fato a educação para os surdos funcione adequadamente. Um dos tópicos que não podemos deixar de mencionar é exatamente a questão dos intérpretes em sala de aula. Um estudo feito por Dorziat e Soares (2010) nas escolas regulares com surdos na cidade de João Pessoa sugere não ser suficiente apenas este profissional em sala, pois “é cada vez mais evidente que a atuação técnica desse profissional como mero tradutor parece não ser medida suficiente para assegurar a inclusão educacional do Surdo” (p. 15).

Outro ponto a ser discutido remete às questões culturais, uma vez que a inclusão ainda não admite que exista a identidade desse outro, o outro diferente, na sua questão histórica, pessoal, linguística, cultural. Tratando a escola especial como segregação, como se estivéssemos legitimando as ideias excludentes.

Mais um ponto em questão: usa-se o termo „pessoa com surdez” para designar os surdos, como maneira de se reportar aos deficientes auditivos, independente do grau da sua perda sensorial, (BRASIL, 2007, pessoa com surdez aee), com uma visão clínica do indivíduo que traz à tona o modelo ouvintista.

Concluindo este tópico, devemos lembrar do despreparo em que se encontram alguns dos professores, ao receberem alunos que necessitam de uma atenção diferenciada, especial. Sendo assim, concordamos com Barcellos e Viveiro (2013, p.5) quando afirmam:

se todas as escolas estivessem efetivamente preparadas para exercer a inclusão, imposta por quem jamais esteve à frente de uma sala de aula com aproximadamente 30 alunos e cada um com um ritmo de aprendizagem diferente. Sem ter esta experiência docente fica fácil falar em inclusão para todos, afinal, cada aluno incluído é um número a mais nas margens dos governos.

Esta nos parece ser a verdade prevalecente na dinâmica das Políticas Públicas Educacionais em nosso país, nas quais se disfarça a realidade. Os gritos dos próprios surdos, familiares e amigos nem sempre interessam a nossa sociedade e são abafados, pois, se não tenho em casa uma pessoa que apresente tais necessidades, não preciso me colocar no lugar do outro. E assim as discussões continuam, pois poucos se dispõem a mudar essa realidade, percebem que nesse silêncio há gritos ensurdecedores. Porém, não se escutam os gritos, por um fator simples: não compreendem a luta.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com**

surdez. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. ISBN 978-85-60331-33-4 (v.4)

BALBUENO, Valdir. **Língua de Sinais Brasileira: libras II**. São Paulo: Know How, 2010. 183p.: 21cm. ISBN 978-85-63092-43-4

BARCELLOS, Luciane Kaster, VIVEIRO, Patrick Bessa. Inclusão: onde a teoria se encontra com a prática? **Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição no 11. Santa Catarina. Editora Arara Azul Ltda., jun de 2013. ISSN 1982-6842. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao11> Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL, **Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização**. Brasília, MEC, SEESP, 2004. CDU 376: 373.2 BRASIL, Ministério da Educação.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- 9394/96). Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)> Acesso em 30 de março de 2012. BRASIL, Lei nº 10.436/2002. Decreto nº 5.626/2005.

DORZIAT, Ana; SOARES, Filipe Paulino. **Problematizando o trabalho do intérprete de Libras nas escolas regulares**. 2011. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE, Brasil.

FÁVERO, Leonor Lopes at all. Interação em diferentes contextos. In: **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. Anna Cristina Bentes e Marli Quadros Leite (orgs). São Paulo: Cortez, 2010. ISBN 85-249-1626-7

FACHINI, Sônia Regina Victorino. **Inclusão Socioeducacional**. São Paulo: Know How, 2009. ISBN 978-85-63092-43-4 FÁVERO, Leonor Lopes at all. Interação em diferentes contextos. In: **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. Anna Cristina Bentes e Marli Quadros Leite (orgs). São Paulo: Cortez, 2010. ISBN 85-249-1626-7

OLEGÁRIO, Maria da Luz, e GONDIM, Patrícia Guedes Corrêa. **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas**. Volume 4. Evangelina Maria e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. ISBN 978-85-7745-564-5

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **A invenção da Educação Especial**. Cadernos Educação Especial: edição 2004. No 24. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a5.htm> Acesso em 26 de novembro de 2013.

STROBEL, Karin Lílian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. In: **Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividades**. ETD