

INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DO ALUNO SURDO: PERSPECTIVA BILÍNGUE NA ESCOLA INCLUSIVA

José Flávio da Paz

Néstor Raúl González Gutiérrez

Faculdade Estácio Fatern do Rio Grande do Norte

Doutorandos em Educação – WIU/USA

jfp1971@gmail.com

gonzalez2n@gmail.com

Resumo

A presente Comunicação Oral apresenta uma revisão bibliográfica da discussão sobre o atual modelo adotado pelas salas de recursos multifuncionais, o atendimento educacional especializado ao aluno com surdez e a educação de surdos no Brasil. Sabendo que a perspectiva da Comunidade Surda é a de uma escola bilíngue que atenda as especificidades de sujeito e cidadão surdo na sociedade brasileira. Para tanto se buscou fundamentações teórico-práticas que sustentasse tais concepções e exigências a partir das concepções filosóficas foucaultianas, Stokoe (1960), Vygostsky (1991), Perlim (1998) e Quadros (1997), além dos aspectos legais que garantem a acessibilidade e a permanência do aluno surdo no espaço escolar e o atendimento adequado e de qualidade: Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005; Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, bem como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Palavras-chave: Educação, Surdez, Bilinguismo, AEE, Inclusão

Introdução

Uma educação que inclua as diferenças e que considere o sujeito como cidadão na mais pura essência da palavra é o desejo de toda a sociedade. Todavia, algumas especificidades precisam ser levadas em consideração no momento do cumprimento de determinadas leis que garantem à prática da inclusão, em especial, as necessidades do aluno surdo ou deficiente auditivo.

A documentação oficial afirma que as atribuições do profissional da Sala de Recurso Multifuncional – SRM é a de realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. Suas atribuições são as de elaborar, executar e avaliar o plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno assistido naquela unidade educacional, bem como definir o cronograma e das atividades do atendimento aquele aluno.

Ressalta-se também que o professor da SRM ou AEE deverá ser um profissional que conheça a legislação e as políticas públicas voltadas para a educação especial, a inclusão e conhecer quem deve ser atendido por este modelo educacional, além de ter a consciência de seu papel desenvolvendo um trabalho com o aluno que necessita deste serviço educacional, junto as famílias, professor da sala regular se dispondendo a rever sua proposta pedagógica junto a equipe pedagógica fazendo as adaptações de forma que atenda a diversidade. Não esquecendo ainda ser uma pessoa dotada de bastante sensibilidade.

O professor da SRM deve articular seus serviços com os profissionais especializados (neurologista, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, etc.) de modo a contribuir no processo de tratamento, habilitação e reabilitação do aluno; manter-se atualizado sobre as novas tecnologias e literaturas sobre o tema; autonomia para tomada de decisões e resoluções de problemas; promover sensibilização na comunidade escolar para diversidade evitando assim situações de constrangimento, discriminação e outros atos de exclusão socioeducacional.

Deve ainda ser criativo, inovador, persistente, determinado, ousado, envolvido, comprometido, tolerante, equilibrado, receptivo e saber organizar de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis ao ensino e ao desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: conhecer Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; acompanhar a funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; articular com a comunidade docente e técnico-educacional das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; orientar os professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;

A Surdez e a Pessoa Surda: aspectos históricos, movimentos e inclusão social e educacional

Na sociedade primitiva, a pessoa surda foi identificada pelo nomadismo, o “*deficiente*”, por não conseguir seguir o grupo, era simplesmente deixado para trás, abandonado, excluído, para não atrapalhar a sobrevivência das demais pessoas do grupo. Assim, acabavam morrendo por não conseguirem sobreviver sozinho.

No período escravista, sobretudo na Grécia antiga, o conceito de deficiência pautava-se numa concepção de que se o indivíduo não possuísse um corpo saudável, atendendo ao padrão social estabelecido na época, deveria ser extinto, conforme relata Bianchetti (1998, p.29):

"Os gregos se dedicavam predominantemente à guerra, valorizando a ginástica, a dança, a estética, a perfeição do corpo, a beleza e a força [e] acabaram transformando [tudo] num grande objetivo. Se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente era eliminada".

Fica assim evidente o conceito do diferente como um ser desprezível para a sociedade daquela época. Desta forma, a única solução que apresentavam era sacrificar tal indivíduo para que não ficasse fora dos padrões culturais estabelecidos naquela sociedade.

No período feudal, quando a igreja passa a ser dominante, o indivíduo que não está dentro dos padrões da normalidade passa a ser estigmatizado e, conseqüentemente, socialmente segregado. Desta forma, a deficiência passa a ser sinônimo de pecado, impureza, possessão de demônios. Neste contexto, a pessoa surda era estereotipada apenas e tão somente na sua “deficiência”, sendo considerada como consequência de um “castigo divino” àqueles que geraram tal “deficiente”. (BIANCHETTI, idem)

Por volta do século XVI o modelo do que era denominado “normal” sai da influência ideológica cristã para ser elemento de pesquisa das ciências biológicas, sobretudo da medicina. Assim o “deficiente” passa a ser um sujeito “doente” que necessitava de atendimento clínico, buscava-se uma provável cura, porém concluiu-se que estes indivíduos seriam uma ameaça para a sociedade, o que levou a medicina a optar pela segregação ou institucionalização.

Entretanto, com a transição para o período capitalista, a concepção relacionada ao deficiente passa a ter um sentido diferente; seguindo o desenrolar da industrialização, o corpo humano passa a ser comparado a uma máquina, e qualquer diferença se torna na verdade uma disfunção, problema, ou defeito dessa máquina. Nesse contexto, o que fica evidente é a preocupação com a capacidade de produção das pessoas com deficiência e nesse caso específico reporta-se aqui às pessoas que tem surdez. A segregação social agora se dá pelas supostas limitações dos surdos, que ainda hoje, na maioria das vezes, são excluídos e conseqüentemente expostos a desempregos ou subempregos.

A história da educação do surdo começou a se estabelecer há muito tempo, sendo que nos primórdios havia pouca compreensão do problema, e os indivíduos “deficientes”, como já fora visto, eram abandonados. A surdez, era confundida com inferioridade de inteligência.

Até o final do século XV não haviam escolas especializadas para surdos. Os primeiros instrutores de alunos com surdez surgiram na Europa; no século XVI, criaram-se diferentes metodologias de ensino, que se utilizavam da língua auditivo-oral, língua de sinais, representação manual do alfabeto e outros códigos visuais, podendo, ou não, essas metodologias associarem estes diferentes meios de comunicação.

A partir do século XVIII, a língua de sinais passou a ser bastante difundida, atingindo êxito na educação de surdo, tanto do ponto de vista da expansão, quanto dos resultados que propiciava, permitindo que os surdos conquistassem sua cidadania. Entretanto, a partir de 1880 quando aconteceu o Congresso de Milão[2] (Itália) adotou-se o oralismo, método que considera a fala como o único meio de comunicação na educação de surdos. A filosofia oralista baseia-se na crença de que a modalidade oral da língua é a única forma desejável de comunicação para o surdo, e que qualquer forma de gesticulação deve ser evitada. Desde então, foram excluídas todas as possibilidades de uso das línguas de sinais. Nesta época, muitos surdos que utilizavam a língua gesto-visual sofreram perseguições (GOLDFELD, 1997).

Para os oralistas, a linguagem falada é indicada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças com surdez. Porém, as abordagens oralistas sofreram muitas críticas pelos inúmeros limites que apresentam, mesmo com o incremento do uso de próteses. Outro aspecto a ser desenvolvido pelo surdo, com base nessa abordagem é a leitura labial. Porém, de acordo com Lacerda (2000) é muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que "protetizada", reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. O que ocorre nas técnicas oralistas não pode ser denominado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de exercício de fala organizado de caráter formal, artificial, com o uso da expressão limitado a ocasiões em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado de linguagem é separado das circunstâncias apropriadas de comunicação, e limita as possibilidades do desenvolvimento global da criança surda.

Todas as metodologias utilizadas no oralismo coincidem pelo fato de enfatizarem que a língua oral é a única forma desejável e efetiva de comunicação do surdo. Sobre este aspecto, Lacerda e Mantelatto (apud SANTANA, idem, p. 122) explicam que:

A concepção de linguagem da abordagem oralista é inatista. Ela é vista como um comportamento humano igual a qualquer outro, adquirida por meio de imitação: a criança copia as produções do outro as tomando como próprias e falando. Tem-se, então, uma linguagem pronta, que precisa ser apropriada pelos iniciantes da língua. Assim, a repetição e o estímulo são as bases dessa abordagem. Isso tem como resultado vocabulário restrito e compreensão atrelada ao sentido literal.

Percebe-se assim, que os efeitos de muitas décadas de trabalho nessa linha não indicaram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos desenvolveu uma fala socialmente mecânica e, em geral, esse desenvolvimento é parcial e lento em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava indivíduos, muitas vezes, parcialmente alfabetizados após anos de escolarização (LACERDA, 2000)

Na década de 60, a língua de sinais tornou a ressurgir com o aparecimento de uma nova abordagem comunicativa para a educação de surdos - a Comunicação Total. Pode-se dizer que a importância dessa concepção consistiu, inicialmente, em deslocar a língua oral do centro na educação de sujeitos com surdez, passou-se a priorizar todas as formas de comunicação dos mesmos, independente da forma como se daria.

A Comunicação Total inclui em sua estrutura todas as formas linguísticas: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. Essa abordagem incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das

habilidades de fala ou de leitura orofacial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais. Alguns autores (LACERDA, 1998; DORZIAT, 2005), entretanto, dizem que o grande problema desta filosofia é que ao se tentar ajustar a língua de sinais à língua portuguesa acaba por ocorrer a mistura de duas línguas (Português + Língua de Sinais), o que resulta numa terceira modalidade que é o “português sinalizado”, no qual ocorre a introdução de elementos gramaticais de uma língua na outra e acaba por inviabilizar o uso adequado da língua de sinais.

As críticas à Comunicação Total geraram a partir dos anos 80 novas discussões sobre a comunicação dos surdos na escola. Tais discussões se voltavam para outra filosofia da educação de surdos – o Bilingüismo. Esta abordagem teórica tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua primeira a língua de sinais (L1), que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (L2).

Para os que defendem o bilinguismo, o surdo não precisa desejar uma vida igual ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. O bilinguismo defende que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, pois propicia a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Nesse sentido, Sacks (1998, p. 44) esclarece que:

"A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de "proposicionar" [...] As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala".

Dessa forma percebe-se que a língua de sinais é importante e indispensável por possibilitar o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura com os seus pares; e a língua oficial do país (no caso do surdo brasileiro o português) oral e/ou escrita possibilitará a comunicação com o meio ouvinte. A exposição à língua de sinais, desde o início da vida das crianças surdas garantiria o direito a uma língua de fato e, em decorrência dela, um funcionamento cognitivo satisfatório, facilitando assim o ensino da língua portuguesa. Dentro da proposta bilíngue, a língua de sinais é uma língua natural, adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que a usam. Na direção desse pensar essas pessoas têm o direito de ser alfabetizadas e orientadas, na vida acadêmica, em língua de sinais.

O AEE, A LIBRAS e o bilinguismo

O AEE nas SRM se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

A Língua Brasileira de Sinais – **LSB** ou **LIBRAS** é a língua natural da comunidade surda brasileira praticada por surdos-surdos e ouvintes-surdos para estabelecer comunicações e variam de país para país e, ao contrário do que imaginam, não são mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias.

As línguas de sinais - LS foram reconhecidas como um sistema que contém aspectos léxicos e sintáticos, a partir da década de 60 no século XIX, quando outros estudos também se desenvolveram e possuem características linguísticas de uma língua genuína, possibilitando a geração de uma quantidade infinita de sentenças, como comprovou William C. Stokoe em 1960 – e atribuindo-lhes um caráter específico que as distingue dos demais sistemas de comunicação.

Ao observar os sinais, Stokoe percebeu que estes não eram meras imagens, mas constituíam símbolos abstratos complexos assim como sua estrutura interior. Ele, foi o primeiro a estudar as partes constituintes dos sinais e comprovou que cada um deles, era formado por pelo menos três partes independentes: a localização, a configuração de mãos e o movimento, fazendo referência aos fonemas da fala – mais tarde chamaríamos de parâmetros mínimos da estrutura gramatical da LIBRAS.

Atribui-se às LS o *status* de língua porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos/gramaticais: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas são denominados sinais nas LS. Logo, a diferença entre a língua oral e as LS é que na última, a modalidade é visual-espacial, seus usuários podem discutir filosofia ou política e até mesmo produzir poemas, músicas e peças teatrais.

Quando se tratando do bilinguismo é importante ressaltar que corresponde a uma modalidade possível de ensino ao aluno com surdez e que não está contemplada diretamente no AEE, enquanto tal possibilidade, uma vez que se preza pela escola inclusive, mas não se especifica a necessidade de uma escola bilíngue para surdos e, parece-nos ser a grande discussão no momento entre a Comunidade Surda e as instituições legisladoras.

A modalidade considera a LS como a primeira língua a ser ensinada para o surdo, uma vez com o domínio desta é que a segunda língua deverá ser ensinada. O método foi implantado pela primeira vez na Suécia e chegou ao Brasil em 1990 e tem sido aplicado nas escolas com o auxílio de intérpretes de libras no ensino regular. A educação bilíngue possibilita a discussão das identidades surdas, relações de poder, conhecimento entre surdos e ouvintes entre outras e considera

o envolvimento de todos (surdos e ouvintes) nas decisões; profissionais qualificados – professores e intérpretes; identificação da situação linguística, das variações regionais, o conhecimento gramatical da LS e a confecção de materiais didáticos para o ensino.

Segundo Goldfeld (1997), há duas formas distintas de definição da filosofia bilíngue, quais sejam: a primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais como L1 e a modalidade oral da língua de seu país como L2. Por outro lado existem aqueles que acreditam que os sujeitos com surdez devam aprender a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

O contexto educacional brasileiro adota o mesmo percurso em relação às abordagens comunicativas mencionadas. A educação dos surdos, no Brasil, teve início durante o segundo império, com a chegada do educador francês H Ernest Huet. Em 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que inicialmente utilizava a língua de sinais, mas que em 1911 passou a adotar o oralismo puro. A partir desta data, foram criados no Brasil alguns Institutos para o atendimento de pessoas ditas “deficientes”, reproduzindo os modelos europeus dos sistemas de internatos.

De 1905 a 1950, muitas das instituições que foram criadas para o atendimento das pessoas deficientes eram particulares. Em 1957, a educação dos “deficientes” de um modo geral foi assumida em nível nacional, pelo governo federal. No ano de 1961, quando vigorou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram escritos dois artigos (88 e 89) referentes à educação dos “excepcionais”, como eram chamados, garantindo, desta forma, o direito à educação das pessoas deficientes. Outro ponto importante desta Lei é que, no artigo 89, o governo se compromete em ajudar as organizações não-governamentais a prestarem serviços educacionais a essas pessoas.

Já a Lei de educação 5692/71 para o ensino de 1º e 2º graus faz referência à Educação Especial em apenas um artigo (artigo 9), deixando claro que os Conselhos Estaduais de educação garantiriam aos deficientes tratamento especial nas escolas.

Na Constituição Brasileira de 1988, constam vários capítulos, artigos e incisos sobre educação, habilitação e reabilitação da pessoa deficiente, além de mencionar a sua integração à vida comunitária. Em 1996 se estruturou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, trazendo no Cap. V uma discussão mais aproximada da Constituição Brasileira, a partir de algumas inovações, não só para a educação em geral, como também para a educação especial, a Lei preconiza que:

"Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; 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 de ensino regular; (...)". (LDB, cap. V)

Assim, a garantia do direito de todos à educação, a propagação das idéias de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais e o aprimoramento das próteses auditivas fizeram com que as crianças surdas de diversos países passassem a ser encaminhadas para as escolas regulares. No Brasil, após a oficialização da LDB 9394/96, as secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a coordenar de forma mais plena o ensino das crianças com necessidades especiais (inicialmente denominadas “portadoras de necessidades educacionais especiais”) e passou-se a ampliar as Salas de Recursos e Classes Especiais para surdos, além de algumas Escolas Especiais, com recursos públicos e/ou privados.

Segundo Lacerda (2000), embora com essas mudanças, ainda é possível constatar que, de alguma maneira, as três principais abordagens de educação de surdos (Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo) coexistem em diversos países, incluindo o Brasil. As diferentes opções por essas abordagens e a necessidade de respeito aos Direitos Humanos que preconiza “a Educação para Todos”, abrem espaço para reflexões na busca de um novo caminho educacional – a Escola Inclusiva.

Assim, cabe também neste trabalho direcionar a discussão para a escola inclusiva, que hoje também vem se tornando realidade na educação das pessoas com surdez, para refletir se esta Escola consegue, de fato, favorecer a aprendizagem para as crianças surdas, ou seja, se valoriza as suas diferenças culturais, sociais e individuais.

Considerando a perspectiva sóciointeracionista, cuja função social é a linguagem passamos a reconhecer a LIBRAS, respeitando-a como língua da Comunidade Surda e promovendo a educação bilíngue, desafios estes propostos no XII Congresso Internacional da Federação Mundial de Surdos para o século XXI.

Ao problematizar as relações entre surdos e ouvintes em escolas inclusivas, destacamos as formas como as alteridades são representadas socialmente em âmbitos gerais: o outro como fonte do mal existente reforçando o que somos representando um depósito de todos os males e falhas sociais; o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, mas numa convivência que impossibilita o diálogo cultural e as identidades plurais; o outro como alguém a tolerar em que indivíduo é reconhecido por sua condição de igualdade e não por ser sujeito diferente.

Na perspectiva foucaultiana, a anormalidade foi empregada no sentido de desvio, algo que deve ser eliminado ou corrigido. Na representação de alteridade deficiente como diversidade, constitui-se um discurso liberal hegemônico em que se valorizam as sociedades democráticas e plurais e constrói um falso consenso. Quando as diferenças são normalizadas, os aspectos políticos são esvaziados, pois o que é “anormal” tende a seguir o que é padrão normalizando-se ao invés de se instalar novas formas de vida e convivência. Os estudos surdos rompem com a concepção de

surdez como deficiência. Logo, não adiantará a mudança de nomenclaturas se isso não acarretar mudanças significativas na forma de como os surdos são representados e reconhecidos socialmente.

Em consonância com o modelo sócio antropológico da surdez, a pessoa que apresenta um déficit auditivo foge do padrão esperado e por isso deve construir sua identidade na diferença inserindo-se na sociedade e na cultura que nasceu. Embora sejam múltiplos e se transformem continuamente as identidades surdas nunca se diluem totalmente no convívio com os ouvintes, estando o surdo sempre a procura de sua identidade surda, como explicita Perlim (1998), definindo cinco tipos de identidades surdas: identidades surdas – são os surdos que fazem uso da experiência visual de forma variada. Identifica-se com a representação de surdez como diferença; identidades surdas híbridas – são os surdos que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos; identidades surdas de transição – surdos que conviveram muito tempo com ouvintes e teve contato tardio com as comunidades surdas e com a língua de sinais; identidades surdas incompletas – são os surdos que vivem de acordo com a cultura ouvinte e nega à surda e a língua de sinais; identidades surdas flutuantes – são os surdos que vivem e se manifestam de acordo com a hegemonia dos ouvintes, não falam em português e nem em língua de sinais e sua identidade é fragmentada resultado das influências dos surdos e ouvintes.

De acordo com Vygostsky (1991) não é possível separar linguagem no processo de formação do pensamento e o desenvolvimento cognitivo e que esta não ocorre sem as interações sociais. Portanto, é importante que o indivíduo adquira o mais rápido possível uma linguagem que possibilite interagir, compreender e significar o mundo social, pois linguagem e cultura não se dissociam, o quanto antes usufruído da linguagem, estará também participando da cultura em que está inserida.

Aspectos legais, educação bilíngue e inclusão do aluno surdo na escola regular

Segundo Moura (2000:56) crianças surdas filhas de pais surdos que dominavam a LS e frequentavam as escolas de surdos, desenvolviam-se nos aspectos cognitivo, social e emocional de forma semelhante às crianças ouvintes e de modo superior ao das crianças surdas filhas de pais ouvintes sem acesso às LS.

Objetivando garantir condições de aprendizagem à Comunidade Surda nas mesmas condições que a oferecida aos ouvintes, o Brasil sancionou a Decreto nº 5.626 em 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Em síntese, a conhecida também como **Lei de LIBRAS**.

Embora se entenda que não basta apenas o reconhecimento legal para que possamos garantir educação de qualidade ou reconheçamos as leis vigentes. Recorrendo a Perlin e Quadros (1997), algumas implicações surgem no processo de inclusão escolar de surdos na escola regular: implicações de ordem linguísticas; implicações sociopolíticas na constituição das identidades sociais e culturais; desarticulando a Comunidade Surda e causando desigualdades de oportunidades; implicações culturais acentuando a cultura do silêncio, devido o sentimento de incapacidade e inferioridade por não conseguirem se expressar; implicações educacionais como a não participação da comunidade surda no processo educacional, o fracasso escolar e a desigualdade no acesso aos conhecimentos.

Neste sentido, o discurso de inclusão escolar e de reconhecimento deve enfrentar o paradoxo de afirmar que todos podem aprender juntos e, considerar os alunos incluídos como pessoas que precisam de um atendimento específico para alcançar o suposto padrão de normalidade, reforçando as práticas de exclusão.

Discussão e Conclusão:

A temática apresentada demanda grandes estudos por pesquisadores na contemporaneidade e deve-se estabelecer critérios linguísticos na formação do professor para o AEE que sejam adequados à função para a qual os profissionais estão pleiteando: conhecer a Cultura e a Comunidade Surda; sua estrutura linguística e funcionabilidade gramatical, pois cada profissão demanda competências que serão mais exigidas, em virtude das interações mais ou menos intensas, frequentes e profundas com as pessoas surdas como alunas, clientes, pacientes etc. No caso do profissional do AEE e do intérprete da LS, é aconselhável uma observação da prática de interpretação de LS para que seja possível estabelecer quais as reais qualidades exigidas no desempenho do exercício profissional.

O bilinguismo é salutar ao processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda, mas requer uma ampla discussão, em especial sua relação com aos direitos humanos da pessoa surda e sua inclusão socioeducacional.

Referências:

BIACHETTI, L. FREIRE, I. M. (org.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Papirus, Campinas: 1998

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

MOURA, M.C. (2000) O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter

PERLIN, G. Histórias de vida surda: identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, 1998.

QUADROS, R. M. de.; PERLIN, G. T. T. Educação de surdos na escola inclusiva? In: Revista Espaço: informe técnico científico do INES, Rio de Janeiro, n.7, p. 35-40, 1997.