

Eixo temático: Educação, diversidade e justiça social

Categoria: trabalho completo

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS NO SÉCULO XXI: HISTÓRIA, SUJEITOS E POSSIBILIDADES

Roseléia Schneider¹

Marcele Homrich Ravasio²

IESA/CNEC³

Agência Financiadora: não contou com financiamento.

RESUMO

A trajetória da sociedade humana, desde seus primórdios, está permeada por distintos e diversos eventos culturais, ambientais, econômicos, políticos, científicos. Os seres humanos, atores do referido processo, desenvolveram características próprias de comunicação entre si, além da necessária compreensão do entorno, a partir da linguagem oral e, posteriormente, da escrita. Esse trabalho objetiva contextualizar o conhecimento dessas culturas e seus respectivos registros, construídos e transmitidos ao longo de gerações, é tarefa essencial na atualidade, por revelar as inúmeras concepções que já embasaram as diferentes dimensões da humanidade, mas, principalmente, a área da educação de surdos. Para tanto, é imprescindível a revisão da história da educação, seus precursores, concepções conceituais e práticas. Num segundo momento, após essa compreensão histórica, cabe então a apreciação da educação em tempos modernos, contemplando as particularidades típicas desse período, através da educação especial, mais especificamente, a educação de surdos. Essa consciência histórica das práticas dos seres humanos e suas concepções de mundo são determinantes para novos direcionamentos na sociedade contemporânea, ou seja, essa percepção influencia a tomada de decisões para que assim a sociedade visualize algumas possibilidades de encontrar novos caminhos no campo educacional, indiscutivelmente, em se tratando da educação especial, mais precisamente na educação de surdos na escola regular.

Palavras-chave: História da educação de surdos. Inclusão. Educação Especial.

ABSTRACT:

Human society trajectory, from its inception, is permeated by distinct and diverse cultural, environmental, economic, political, scientific events. Human, actors of that process, developed own characteristics for communication between them, besides the necessary environment understanding, from the oral language and later writing. This work aims to contextualize the knowledge of these cultures and their respective records, constructed and transmitted across generations, it is essential task today, by revealing the numerous concepts that have consolidated the different dimensions of humanity, but mainly the area of deaf education. Therefore, it is essential to review the history of education, its precursors, conceptual ideas and practices. A second point, after this historical understanding, we have the assessment of education in modern times, contemplating the typical peculiarities of this period, through special education, more specifically, the education of the deaf. This historical awareness of the practices of human beings and their world views are integral to new directions in contemporary society, in other words, that perception influence in making resolution so that society view some opportunities to find new paths in education, arguably, in the case of special education, specifically the deaf education in regular schools.

Keywords: Deaf education history. Inclusion. Special Education.

¹ Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, RS; professora do IESA – Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo. Doutoranda em Educação pela UPF.

² Psicóloga, Mestre em Educação pela Unisinos. Doutora em Educação pela UFRGS.

³ Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo-IESA/CNEC

INTRODUÇÃO

A trajetória da sociedade humana, desde seus primórdios, está permeada por distintos e diversos eventos culturais, ambientais, econômicos, políticos, científicos, enfim, variados processos sociais. Ao longo desses inúmeros acontecimentos, com diferentes níveis e formas de expressões, os seres humanos, atores do referido processo, desenvolveram características próprias de comunicação entre si, além da necessária compreensão do entorno, a partir da linguagem oral e, posteriormente, da escrita.

O conhecimento dessas culturas e seus respectivos registros, construídos e transmitidos ao longo de gerações, é tarefa essencial na atualidade, por revelar as inúmeras concepções que já embasaram as diferentes dimensões da humanidade, mas, principalmente, a área da educação. Para tanto, é imprescindível a revisão da história da educação, seus precursores, concepções conceituais e práticas. Num segundo momento, após essa importante compreensão histórica, cabe então a apreciação da educação em tempos modernos, contemplando as particularidades típicas desse período, através da educação especial, mais especificamente, a educação de surdos.

Assim sendo, atualmente a compreensão da trajetória da humanidade demonstra claramente as históricas diferenciações e discriminações que ocorreram com determinados grupos da sociedade em função do acesso e do tipo de educação ofertado para a população ter sido organizado conforme a origem familiar, o poder econômico, a raça, o gênero entre outras situações (ARANHA, 2006).

Essa consciência histórica das práticas dos seres humanos e suas concepções de mundo são determinantes para novos direcionamentos na sociedade contemporânea, ou seja, essa percepção influencia a tomada de decisões para que assim a sociedade visualize algumas possibilidades de encontrar novos caminhos no campo educacional, indiscutivelmente, em se tratando da educação especial, mais precisamente na educação de surdos na escola regular.

Para tanto é imperativo que este seja um conhecimento com responsabilidade e criticidade, ambas imbricadas, para lapidar a inigualável capacidade que o *Homo sapiens* possui de influenciar e transformar seus semelhantes e seu *habitat*, isto é, o que é considerado como entorno social, cultural ou ambiental.

1 A COMPREENSÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOCIALMENTE CONSTRUÍDA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS NO SÉCULO XXI

O direito de todos à educação ou escolarização passa a ser vislumbrado na humanidade com mais clareza a partir do século XIX, com a Revolução Industrial. Esta necessidade fora apontada pela classe burguesa, fato este que corrobora com a histórica dominação entre classes e interesses econômicos, pois neste momento histórico aquela sociedade viu-se necessitada de melhores condições de educação e aprendizado de ofícios para a implantação do processo de industrialização e consolidação do capitalismo que acontecia em alguns países da Europa (ARANHA, 2006).

Porém, o direito à educação era compreendido como o direito a formação vinculada ao aprendizado de profissões artesanais, permanecendo este limitado aos homens e operários, reforçando e repetindo a histórica cultura da diferenciação e discriminação entre classes, gêneros, poder econômico ou origem familiar, no acesso a educação, distinguindo os direitos ao desenvolvimento de suas capacidades entre os diferentes sujeitos da época (ARANHA, 2006).

Essa perversa cultura de discriminação e exclusão historicamente enraizada na sociedade humana foi igualmente praticada no campo da atualmente chamada educação especial. A primeira ideia de inclusão vincula-se ao conceito de exclusão, que surgiu quando nenhuma atenção educacional era provida às pessoas com deficiência.

Nos períodos da história antiga e medieval há inúmeros registros de diferentes situações que valorizavam a perfeição e a força física, consideradas virtudes essenciais para aquele período onde havia a veneração e a formação de mitos, guerreiros e heróis. Nessas fases históricas muitas pessoas que tinham deficiências ou malformações eram inclusive exterminadas ou isoladas do convívio social.

Essas concepções socialmente aceitas passaram a sofrer influências dos valores e cultura cristã, iniciando uma transição nessa sociedade, modificando esse consentimento com relação a tais barbáries praticadas contra determinados seres humanos, sujeitos de uma época, pois as “diferentes deficiências” começaram a ser compreendidas como sendo desígnios divinos.

Em tempos de século XXI, Bauman aponta uma nova concepção para os humanos excluídos dos direitos básicos de qualquer cidadão, fundamentais para uma vida com dignidade e liberdade. Ele compreende este sujeito social como sendo “refugo humano”, resultado do processo considerado aceitável pela atual sociedade capitalista e globalizada, ou seja, “os padrões de utilidade e de indispensabilidade”, conforme aponta Bauman (2005, p. 20).

Ainda segundo Bauman (2005) este “refugo humano” é uma espécie de produto da própria sociedade que exclui esses sujeitos, os quais não tem colocação enquanto ser social e produtivo, não tem utilidade, por não ter as capacidades sociais e predominantes aceitas como ideais para o imperioso sistema econômico dominante, portanto, é refugo e, como tal, é assim tratado. Estes são indivíduos, são sujeitos sociais, historicamente construídos e refugados, contudo são reais e são humanos.

Após a aceitação da realidade da vida como vontade divina, predominante no período medieval, influenciada pela evolução das relações sociais e econômicas da humanidade, instituiu-se outra concepção de sujeito que passou a ser válida e aceita, como existente desde, pelo menos, o século XIV. O homem perdeu aquele sentido de humanismo, de tolerância, de solidariedade, ou seja, os homens se igualizavam pela “naturalização” e pelas ações na sociedade. Esse movimento, que excluía da sociedade os indivíduos que não se ajustavam às condições impostas pelo novo mundo do comércio e produção, estendeu-se também a outra categoria de homens – dos loucos, incapazes, idiotas e deficientes mentais –, que passou a ser vista como uma ameaça social, porque os indivíduos que não podiam trabalhar em virtude de deficiências e incapacidades “naturais” retiravam da riqueza seus verdadeiros usos: o trabalho, a terra, o capital.

No Brasil, as experiências registradas na história dos períodos de colônia Império mostram a existência da “Roda dos Excluídos”, em diversos tipos de instituições, onde os filhos de

relações não conjugais ou as crianças deficientes eram literalmente excluídas, separadas do convívio social, abandonadas.

O atendimento escolar especial no Brasil iniciou no ano de 1854. A primeira instituição fundada foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, sendo, mais tarde, chamado de Instituto Benjamin Constant. Em 1857, criou-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos onde, 100 anos mais tarde, passaria para Instituto Nacional de Educação de Surdos. Nestas duas instituições foram ofertados cursos profissionalizantes, com ensino de ofícios como tipografia, encadernação, tricô, sapataria, pautação e douração entre outros (MAZZOTA, 2005).

Além dessas, no ano de 1874, fundou-se o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia. Já no século XX, até 1950, muitas instituições de ensino regular público foram criadas para atender a população de deficientes mentais ou de outros tipos de deficiências. Porém, a cultura da sociedade permanecia muito excludente e discriminadora, principiando um esboço de mudança apenas quando as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apaes, foram criadas, em 1954.

Apesar desses esforços, conforme Mazzotta (2005) a população atendida, 35 cegos e 17 surdos, por esses Institutos ainda era muito insignificante, se comparada ao total da população de cegos e surdos que era de 27. 443 pessoas. No entanto, um importante fato desse período, foi o início das discussões sobre educação de deficientes, com o 1º Congresso de Instrução Pública, onde houve referências ao currículo e formação de professores para cegos e surdos.

Em termos legais, a inclusão da “educação de deficientes/excepcionais” ou “educação especial” na política nacional de educação aconteceu na segunda metade da década de 1950. A primeira política brasileira criada pelo decreto federal nº 42. 728, de 3 de dezembro de 1957, foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), tendo como intenção concretizar as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido .

No ano de 1990, após diversos momentos relevantes na criação e reorganização de diferentes instâncias e órgãos públicos responsáveis pela educação especial, com a reestruturação do Ministério da Educação, as responsabilidades essa educação passaram para a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb). Em 1992 foi reorganizada a Secretaria de Educação Especial (Seesp) (MAZZOTTA, 2005).

Em linhas gerais, para conhecer e compreender a sociedade e a concepção dada aos sujeitos “diferentes” dos ditos “normais” e ainda somando à criação das diversas instituições, públicas ou privadas já mencionadas, os direitos dos portadores de necessidades especiais foram legalmente instituídos e garantidos na Constituição Federal de 1988, que no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, cita no Artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CF, 2010, p. 42-3).

Além da Lei Maior Brasileira, há a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, de 20 de dezembro de 1996, que rege no seu Título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, Artigo 4º

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (LDB, 1996).

Então, se para uma vida com dignidade e liberdade os direitos básicos de qualquer cidadão são fundamentais, além de estarem garantidos nas Leis que regem uma nação, a prática desses direitos está intimamente ligada ao acesso, a qualidade da educação e, inquestionavelmente, no que tange a educação especial, à cultura escolar, ao projeto político pedagógico escolar, às políticas públicas dos distintos setores que compõe o Estado, mas, principalmente, na percepção atual da sociedade para com os alunos especiais, enquanto sujeitos de uma sociedade democrática e livre, com direitos e deveres, individuais e coletivos.

Para tanto, em tempos atuais, é importante uma tentativa de compreensão do que é inclusão, que sujeitos estão envolvidos neste processo, e quais são os as suas potencialidades enquanto alunos da educação especial.

2 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR: SUJEITOS, IDENTIDADES E POTENCIALIDADES

A atual legislação para a escola regular no Brasil proporciona os meios legais pra a inclusão de todos os alunos. Em pleno século XXI, essa regulamentação é uma compreensão que já está amplamente imbuída na educação e nos respectivos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Contudo, as concepções e as práticas observadas e relatadas pelos distintos sujeitos do campo educacional básico, bem como de estudiosos da área, revelam algumas preocupantes contradições com o arcabouço legal e institucional. Em 1950, no Brasil, a tendência inicialmente considerada para a educação inclusiva na escola regular foi a educação integrada, em classes comuns. Essa concepção era embasada no princípio da “normalização”, que “tinha como pressuposto básico a ideia de que toda a pessoa com deficiência tem o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida comum à sua cultura” (Mazzotta, 2005 p. 42). Originalmente, essa ideia defendia a normalização de estilos ou padrões de vida, com a intenção de proporcionar aos alunos com deficiências as mesmas oportunidades e experiências que outros alunos viessem a ter, ou seja, os mesmos direitos, as mesmas culturas do restante da sociedade da qual faziam parte.

Porém, essa concepção fora confundida com tornar “normais” as pessoas com deficiências. Então, esse termo foi substituído por “educar alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular”. Mazzotta, 2005, p. 43. Contudo, uma simples troca de terminologia não garante uma nova prática educacional, tão pouco uma nova concepção pedagógica de uma escola ou da sociedade em geral.

Neste sentido, a escola é um lugar privilegiado, com características e possibilidades únicas para tentar desencadear uma cultura de inclusão, mas não pode ser percebida como o único lugar, pela sociedade, pelas nações e seus respectivos governos, pois este sujeito incluído é um sujeito social, um sujeito que possui direitos e deveres, como qualquer outro cidadão.

Evolutivamente, em 1980, configurou-se o princípio de *mainstreaming*, que tem como concepção “levar os alunos o mais possível para serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade” conforme Sasaki, 2006, p. 44. Esta prática era possível em atividades curriculares ou extracurriculares, podendo este aluno estar em diferentes séries e turmas, em distintos componentes curriculares, principalmente com finalidades instrucionais, não estando em uma única turma.

Essas duas linhas de “inclusão” tiveram um importante papel de alicerçar o caminho para um novo conceito e, portanto, outra prática de inclusão, que possui uma concepção mais ampla, englobando vários significados e instancias necessárias para uma inclusão que seja, de fato, não apenas de direito, inclusiva e includente, respeitando as particularidades de cada sujeito que dela possa se beneficiar, desenvolvendo suas potencialidades enquanto aluno e cidadão, isto é, que seja de fato um processo, uma inclusão social (SASSAKI, 2006).

Assim sendo, configura-se uma nova inclusão, orientada para a compreensão e para o respeito de cada pessoa, de cada identidade a inclusão trata de reaprender a lidar com a diversidade, com a diferença, com a nossa moralidade, o que é reforçado por Rosseto, 2005, p. 45 quando diz que é “uma oportunidade e um catalisador para construção de um sistema democrático melhor, mais humano”.

Então, se educação inclusiva é um processo mais amplo, democrático, é inevitável compreender que cada aluno incluído, conforme sua particularidade, possui uma característica própria, da mesma maneira que os outros alunos, os ditos “normais”, também possuem. Em sendo assim, como entre tantas especificidades de alunos especiais, há os alunos surdos.

Nesta linha de educação inclusiva, é importante considerar Skliar quando este considera imperativa “a regionalização do conhecimento ao invés da universalização”. Entende-se como universalização do conhecimento o

que tem como meta atender os anseios propalados pelos países ocidentais de primeiro mundo (e por seus banqueiros/agências de fomento de pesquisa) – compostos majoritariamente por brancos, ouvintes, voltados à produção de capital e ao consumismo, destinado a alunos em situação econômica favorável, portanto, representantes de certas classes sociais – as privilegiadas – e não de todas elas (SKLIAR apud SOUZA e GÓES, 1999).

Então, para a efetivação de uma educação inclusiva e includente, onde não venha a instituir mais “refugos humanos”, mas sim cidadãos livres, críticos e sujeitos sociais, é necessário que, tanto professores, pais, alunos, quanto os governos e as políticas públicas propostas, estejam permeadas pela perspectiva sociolinguística/antropológica na educação de surdos, rompendo com os modelos clínico-terapêuticos. Isso significa, num sentido amplo, de sociedade, romper com os históricos, Segundo Souza e Góes (1999),

Mecanismos de poder e de controle dos saberes, os quais revitalizam o idealismo iluminista, transformam surdos em ouvintes que não ouvem, impõem a cultura e a língua majoritárias e, portanto, negam as diferenças sociais por absorção de massas de alunos a uma escola para todos (SOUZA e GÓES, 1999, p. 169).

Mais especificamente, a educação de surdos, além de ser garantida por lei, pois é um dos diversos campos que integram a Educação Especial citada na LDB, em 1994 já estava na Declaração de Salamanca, através da qual o Brasil acatou, entre outros pontos, no artigo 19, a determinação da “importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos,” além de providenciar os meios para “garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais”, segundo Souza e Góes (1999, p. 171).

O Plano Nacional de Educação Especial, também de 1994, é outro documento que aponta “o direito de uso da língua de sinais pelo surdo”, conforme Souza e Góes (1999, p. 171). Mas este apenas norteia professores e pais para aprender a língua de sinais. Esta visão revela uma grave falha no processo, pois considera um direito aprender a língua brasileira de sinais, mas, ao mesmo tempo, não garante condições e obrigatoriedades aos envolvidos na educação de surdos.

Essas lacunas na educação de surdos são sintomas, sem radicalizar, de uma educação que ainda não compreende o potencial transformador que possui para a vida dos sujeitos surdos, pois é carente de pressupostos ideológicos, filosóficos e epistemológicos. Muitos docentes, gestores e representantes governamentais, sujeitos da educação em geral, teoricamente, demonstram compreender ou preocupar-se com alguns pontos relevantes para a educação especial ou inclusiva, mas o empobrecido processo (cíclico) de formação, assimilação e concretude, na *práxis*, de todos esses sujeitos, revela ainda muitos entraves na efetivação de uma educação inclusiva, os quais também podem ser percebidos nos campos sociais, morais, culturais, econômicos, políticos, entre outros, da sociedade em geral.

Portanto, com intuito de conhecer e compreender uma possibilidade de comunicação como meio de atuação social da educação inclusiva, atualmente a educação bilíngue é considerada como sendo uma proposta concreta e coerente com as necessidades dos alunos surdos, a qual colabora para que essa educação de fato seja inclusiva e transformadora.

Skliar, 2006, p. 101, considera a educação bilíngue para surdos como sendo “algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas”. Ainda conforme Skliar, num sentido de rompimento com o que está posto:

Como programa de pesquisa em educação, os estudos surdos em educação são o lugar onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a do seu reconhecimento político, provocando uma problematização sobre a oposição normalidade e anormalidade e, inclusive, sobre a própria normalidade do cotidiano (SKLIAR, 2006, p.101).

Então, numa educação de surdos com essa concepção, a surdez é uma das faces do sujeito surdo, pois há diversas outras faces neste aluno/sujeito surdo. Com relação a essa concepção, significa que esta deve ser vista “como uma condição cultural e social, da qual participam sujeitos que se identificam entre si pelo pertencimento a uma comunidade social e culturalmente constituída”.

Neste contexto de reconhecimento da comunidade e do sujeito social surdo, potencializa-se uma possível ruptura na persistente “ideia errônea de uma representação iluminista do normal, do perfeito, do ouvinte”, que, historicamente, está imbricada nas sociedades e nas fa-

mílias (educação informal), bem como nas diferentes concepções pedagógicas e filosóficas das distintas instituições escolares e nos três níveis de educação formal.

A educação bilíngue é uma proposta que problematiza a realidade através da compreensão dos mecanismos de relações, juntamente com os de poder e conhecimento, os quais estão nas concepções da escola, mas, principalmente, na sociedade. Essa educação pode ser transformadora se possibilitar o entendimento e a construção subjetiva de e para todos os sujeitos nela envolvidos e nas suas respectivas comunidades, além dos direitos e deveres enquanto integrante de uma sociedade humana e civil.

Portanto, para efetivar esse processo, potencializando a ação educativa crítica e inclusiva, é indispensável “o uso da língua de sinais no cotidiano escolar, do diálogo, a atenção às curiosidades espontâneas da criança para transformá-las em curiosidades epistemológicas e a compreensão da dinamicidade dos processos de aprendizagem na criança deficiente”,

Neste sentido, destacamos que são de extrema importância os aspectos linguísticos na formação da identidade, do sujeito surdo, ou seja, da percepção enquanto sujeito e pertencente a uma comunidade específica. Além disso, há “o papel da linguagem e do desenvolvimento linguístico-comunicativo; por isso, se esses forem reduzidos à abordagem oralista, o resultado será a discriminação, não a identidade”, numa atitude de continuidade do *status quo*, comprometendo a necessária evolução da educação de surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva de compreensão histórica, do reconhecimento da necessidade do aprendizado da língua brasileira de sinais por todos os sujeitos da comunidade escolar, da importância da abordagem bilíngue na educação de surdos, e do empoderamento dessa linguagem pelos sujeitos surdos como sendo uma possibilidade para a sua própria identificação enquanto sujeito incluído numa comunidade específica e pertencente a mesma, a qual está inserida no mundo social, é que a educação pode ser de fato inclusiva, pois considera os alunos surdos na sua totalidade de sujeito, ou seja, de ser um aluno, de ser humano, de ser social e de ser um indivíduo historicamente construído, mas que, fundamentalmente, necessita ser ressignificado enquanto sujeito para ter o seu lugar social devidamente respeitado, reconhecido e concretizado.

Os surdos que estão dentro de um espaço escolar onde predomina a oralidade, muitas vezes são deixados de lado pela comunidade ouvinte, por pertencerem há uma comunidade minoritária. Para que os surdos consigam compreender melhor os conhecimentos que lhes são passados, é importante que haja um profissional com surdez, pois estes dominam melhor a língua de sinais, assim, esse alunos terão uma garantia maior em relação à aquisição de conhecimento.

Sendo a língua de sinais brasileira a língua de instruções, os professores surdos (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua. Quando são professores, são os mais indicados para garantirem o processo de aquisição da língua. Mesmo havendo professores ouvintes altamente qualificados e sinalizantes da língua de sinais, eles passam a ter um status diferenciado diante dos professores surdos. Será muito mais significativo para as crianças, se

puderem adquirir em sua própria língua os conceitos passados por meio da língua portuguesa. Sendo assim, a leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas.

Diante disso, o ensino far-se-á em LIBRAS que é a língua adquirida naturalmente pelas crianças surdas e, que são mais fluentes e dominam com mais facilidade. É importante que as crianças surdas tenham contato com sujeitos surdos, desde os primeiros anos de vida, considerando as quais são filhos de pais ouvintes.

Portanto, a criança surda deve estar em contato o quanto mais cedo com o adulto surdo, este poderá proporcionar à ela um acesso mais rápido sobre a linguagem, com isto ela poderá ter um melhor desenvolvimento escolar e se reconhecer como sujeito de outra cultura.

É importante também, que a escola crie um ambiente sinalizado para que a criança tenha um melhor desenvolvimento linguístico, pois este ambiente é ocupado somente por pessoas surdas. Um ambiente comunicativo que se constitui quando as pessoas de um grupo utilizam normalmente uma língua natural. Nesse ambiente, a todo indivíduo falante dessa língua natural é assegurada 'uma livre expressão de suas ideias, ou seja, uma interação espontânea. É neste ambiente que a criança pequena ontem a informação linguística necessária e suficiente para construir a gramática de sua língua e desenvolver sua linguagem.

Nesse ambiente se faz necessário que a presença de um adulto surdo seja fundamental, pois é somente através destes que as crianças terão acesso adequado à linguagem e maior liberdade em se expressar e também entender a cultura de que ela é parte integrante.

Porém, há controvérsias quanto à presença de um adulto surdo na educação, pois são poucos os surdos capacitados para fazer parte do sistema educacional. Em muitos países os surdos não podem ser professores por lei ou pelo sistema de treinamento que é oferecido. Muitos sistemas insistem que os professores surdos, na escola, usem sua voz todo o tempo. Os surdos que conseguem passar pelos obstáculos do sistema educacional são muitas vezes aqueles que tiveram sucesso no sistema oral e talvez tivessem que negar sua própria língua.

Assim, não adianta ter profissionais surdos se estes devem negar sua língua natural e, entrar na língua dos ouvintes. É importante pensar no desenvolvimento cognitivo que o surdo terá se tiver contato com o professor surdo que se ocupe da língua de sinais.

Enfim, é um imenso desafio para profissionais ouvintes aceitar um aluno com surdez, pois este profissional deverá estar bem preparado para compreender que este sujeito traz consigo resquícios de uma cultura distinta da cultura dos ouvintes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Arruda Maria L. de. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo. Brasiliense. 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf> Acesso em: 14 abr. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em: 14 abr. 2012.

COSTA, Ricardo da. Reordenando o Conhecimento: a educação na Idade Média e o conceito de ciência expresso na obra Doutrina para Crianças (c. 1274-1276) de Ramon Llull (1) In: II Jornada de Estudos Antigos e Medievais: transformação social e educação. 2002, Maringá. **Anais Completos**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2002, p. 17-28. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com/pub/reordenando.htm>> Acesso em: 08 abr. 2012.

GUIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez. 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSSETO, Maria Célia. Falar de inclusão... falar de que sujeitos?. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva (org.). **Educação Especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: a busca do potencial nas identidades individuais**. São Paulo: [s.e], 1999. (Texto fornecido por SASSAKI, R.K. a APAE de São Luiz Gonzaga.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação de Surdos: inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. 2006.

SKLIAR, Carlos. (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos**. Rio de Janeiro: Ines, 1998.

_____. **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael. O Ensino para Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1.