

INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ÂMBITO ESCOLAR: UM DESAFIO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Érica Cibelle de Sousa Araújo
Graduanda em Pedagogia pela UFCG
erica.cibelle@hotmail.com
Amanda Paula Silva
Graduanda em Pedagogia pela UFCG
amandinha_1105@hotmail.com

RESUMO

Tendo em vista que a Educação especial no Brasil vem passando por um processo de mudanças, percebemos a necessidade de reflexão dos educadores sobre esse novo contexto no sentido de estabelecer estratégias consideradas fundamentais para que tenhamos uma educação inclusiva de qualidade. Desse modo, partindo de estudos e análises de diferentes fontes bibliográficas e documentais, evidenciamos que há desafios enfrentados pelos profissionais para a inclusão da criança surda no âmbito escolar, visto que a inclusão do aluno surdo no ensino regular é, portanto, determinante para o seu desenvolvimento enquanto participe de um contexto sociocultural, pois valida o comprometimento do real propósito escolar. Logo, este estudo contribuirá para que os profissionais da Educação possam mudar suas concepções em relação às crianças portadoras de necessidades especiais auditivas, percebendo a importância da interação destas com as crianças ditas “normais”, para então inovar suas práticas pedagógicas educativas, garantido de fato a inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão, Surdo, Libras.

INTRODUÇÃO

A educação especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

A inclusão dos indivíduos portadores de necessidades educativas especiais, atualmente, no Brasil é um desafio. Neste grupo destacam-se os sujeitos surdos. Muitas inquietações surgem dentro deste campo de pesquisa. Várias são as dificuldades ou problemas que entram o processo que tenta facilitar a inclusão dos deficientes auditivos do ponto de vista social. Neste ponto, destaca-se como variáveis a falta de comunicação oral, que prejudica sensivelmente o aprendizado, como também a aplicação de metodologias não contextualizadas com a realidade sociocultural do aluno. Não se pode desprezar a falta de preparo da maioria dos educadores que atuam nessa área.

Segundo Scotti (1999, p.20), “a educação deve ser, por princípio liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade”.

Durante muito tempo, essa população, foi vista pelas suas deficiências, relegando o trabalho educacional para essas pessoas em ambientes restritos, julgando que o isolamento resultaria na eficácia do atendimento pedagógico. Esse direcionamento, tão somente leva a não perceber de suas reais necessidades, ignorando os seus interesses, anseios, excluindo-os de um projeto de cidadania. Essa percepção vem sendo respaldada por preceitos teóricos, de acordo com a Constituição Federal (1988), a Declaração de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca- Necessidades especiais em sala de aula (1994), LDB nº 9394/96, e Decretos e Legislações suplementares em nível estadual e municipal.

Nesse sentido, a garantia do cumprimento das normativas contidas nesses documentos passa pela política de formação do professor e a existência de um projeto político pedagógico que conheça tais diferenças e garanta a construção de uma escola para todos, assentado no princípio social da inclusão. Isso implica em preparar os professores para que estejam comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, atentos para as diversidades de modo geral.

O perfil da formação do professor do ensino normal há de configurar-se em competências pedagógicas amplas e específicas, cujo prisma reporte a responsabilidade do saber; a dinâmica conceitual da criticidade e praticidade do saber fazer, que no bojo da flexibilidade metodológica do avaliar, estejam compatíveis com a diversidade real do mundo socioeducativo dos seus aprendizes.

Desse modo, entende-se que o ângulo da qualificação do profissional do ensino normal requer uma prática educativa em que a cientificidade do conhecimento esteja no intento de instrumentalizar o seu processo de ensino aprendizagem diante da própria perspectiva do aprender do aluno. Admite-se que, para tais subsídios teóricos devam ser implementados os conteúdos curriculares, previamente caracterizados nos eixos das disciplinas de ensino, conteúdos sobre adequações de acesso a estes currículos, em nível de informações teóricas e metodológicas que abordem temáticas sobre a educação especial e de educandos com necessidades especiais.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A educação do surdo no Brasil, data do século passado, na década de 50, sob a Lei nº 839 de 26 de janeiro, assinada por D. Pedro I quando aconteceu a fundação do Imperial Instituto dos Surdos. A fundação deste instituto deve-se ao surdo chamado Ernesto Huet, francês, professor e diretor do Instituto. Quando chegou ao nosso país, foi apresentado ao imperador, que facilitou a fundação do Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1829, oferecendo atendimento sócio pedagógico.

No governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, priorizou-se a melhoria do atendimento ao deficiente. Foi criado o (CENESP) Centro Nacional de Educação Especial, extinguindo-se a Campanha Nacional da Educação dos Surdos. É claro que precisamos estar atentos a todas as mudanças, pois os momentos políticos, também demarcam muitas mudanças. Houve uma reestruturação dos Ministérios e, como consequência, se reestruturou a (SEESP) Secretaria de Educação Especial como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Na década de 70 também é criado o CENESP junto ao MEC, com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional. Este órgão existiu até 1986 e em toda a sua trajetória manteve uma política centralizadora que priorizava o repasse de recursos

financeiros para a instituição privada. Em 1989 é criada a CORDEC (Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência), junto a Presidência da República para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Extinto o CENESP. Criou-se a Secretaria de Educação Especial do MEC. Em 1986, a CORDEC foi transferida para o ministério da Ação Social e a área de Educação Especial do MEC, tornou-se coordenação, configurando uma ação do poder político da área nos dois anos. Em 1993, voltou a existir a secretaria de Educação Especial (SEESP), no ministério de Educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a qual afirma o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à Educação. É dentro deste contexto que a educação no Brasil abre “um leque” de encaminhamento, para assegurar a todos sem discriminação o direito à educação. Com isso as Constituições Brasileiras de 1967 e 1969, também levaram em consideração os princípios da declaração citada.

A Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais (1994), ocorrida na cidade de Salamanca na Espanha promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão de crianças especiais, nestas iniciativas bem como a jornada de seus lugares de direito, numa sociedade de aprendizagem.

Atualmente, mesmo com as leis que amparam a educação inclusiva, percebe-se que o atendimento as crianças com necessidades educativas especiais, ainda é um grande desafio, uma vez que requer do educador e de toda a instituição conhecimento e entendimento do seu processo de desenvolvimento. A escola tem a finalidade de trabalhar o desenvolvimento integral de todas as crianças, inclusive da criança com necessidades especiais, promovendo o seu crescimento nos aspectos linguístico, físico, psicológico, social, intelectual e cultural. Logo, independentemente da sua perda auditiva o aluno surdo é capaz de realizar ações inteligentes desde que lhes propicie um contexto interativo partindo de situações significativas. Buscando e efetuando através de suas próprias experiências, é que o aluno surdo efetivará o seu real aprendizado.

A inclusão do aluno surdo no ensino regular é, portanto, determinante para o seu desenvolvimento enquanto partícipe de um contexto sociocultural, pois valida o comprometimento do real propósito escolar. Sabemos que o aspecto fundamental para o desenvolvimento do homem, principalmente quando reporta déficits como o caso em estudo,

já que implica grandes dificuldades de interação devido o comprometimento da perda auditiva, pois esta acarreta pouca ou nenhuma socialização com as pessoas ouvintes e, portanto, necessitam de intervenções pedagógicas, familiares e sociais para ser agradável necessária e socializadora, sua participação com o mundo que o cerca.

Segundo Beyer , 2006, p. 75-76

A escola que se pretende inclusiva em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui está os alunos “normais” E ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais.

Sendo assim, é de vital importância contextualizar conhecimentos com toda a escola, seres docentes, técnicos e profissionais que diretamente fazem dinâmica do funcionamento continuamente na evolução de seus aprendizes: conhecimentos tais, acerca da deficiência auditiva, suas implicações e restrições para a comunicabilidade oral e escrita, suas possibilidades e intervenções psicopedagógicas com propostas de currículos viáveis ao aprendizado destes portadores de necessidades especiais, como por exemplo, a língua de sinais, bilinguismo, metodologias a que vem contribuir em sua inserção acadêmica de fato, e de efeito a perceber-se comum nas etapas ciclos de aprendizado, com direitos de ler e escrever, expressar-se no tipo de linguagem por estes escolhidos no momento de sua inclusão.

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que os alunos sempre que possível devem aprender juntos independentemente de suas dificuldades ou diferenças. A ideia subjacente nesse princípio é a de que as escolas devem adequar-se a todos os alunos, qualquer que seja sua condição física, social, emocional, linguística ou de outro tipo.

Nessa perspectiva, vários países, estão realizando uma profunda revisão dos paradigmas que até então tem orientado a atenção dos alunos. Assim tem-se reconhecido um novo conceito para as necessidades educativas especiais, que embora esteja diretamente ligado a educação especial.

O PAPEL DOS PROFISSIONAIS NO ÂMBITO DA INCLUSÃO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

O termo inclusão tão propalado nos dias atuais e para alguns, tão diretamente ligado à educação, é algo tão antigo quanto à civilização, pois se inicia com a vida. Posto ser

um processo que busca compartilhar com os diversos seguimentos da sociedade inúmeros serviços tais como saúde, educação, trabalho e bem como outros benefícios sociais e culturais.

Assim, se levarmos em consideração que o deficiente auditivo é tão antigo quanto o homem e que no decorrer dos séculos o que variou foi à forma como cada civilização se comportou diante do ser “diferente”, então passa a se observar que o mesmo não precisa ser incluído, ele está incluído apesar de toda discriminação do qual sempre foi vítima. Incluso em uma sociedade discriminadora e preconceituosa, o deficiente auditivo assim rotulado passa a necessitar de auxílio dos membros desta sociedade que o rejeita para sua sobrevivência o desenvolvimento. Ou seja, passa a requerer de seus familiares, seus professores, seus amigos, alguém que os oriente como lidar com um ser tão “excludente”. Os professores comprometidos com a proposta da inclusão devem acreditar no potencial desses alunos, no seu desempenho para que os mesmos sintam-se úteis na sociedade.

O direito do aluno com necessidades educativas especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir. Fala-se aqui de uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos. Considerando que, cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que seja incluído neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

Daí que, os instrumentos para se atingir os objetivos da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na escola são necessariamente o conhecimento das teorias educacionais e das propostas existentes neste sentido, e sua divulgação aos professores para que ocorra a sensibilização e a conscientização da comunidade escolar. O desafio da superação das dificuldades de inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, requer que se ultrapasse às práticas tradicionais e os sentimentos acerca das pessoas com necessidades educativas especiais, realizando a integração, nos âmbitos escolar, laborativo e comunitário, isto é, física, funcional, social e societal, deparando-se sobre a

proposta que apresente, na atualidade, possibilidades concretas de promover o processo integracionista, defenda e implante a inclusão dos diversos grupos de alunos com necessidades educativas especiais, na escola de ensino regular.

Saviani (2000, p.18) observa, “*que se a educação não se reduz ao ensino este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo*”. E vai mais além ao afirmar que:

...a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.

...a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. (Saviani, idem)

A escola deve fazer jus ao conhecimento que justifica sua existência, além disso, segundo o próprio Saviani (1991 e 2000), é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. Para que ela cumpra esse papel, deve melhorar seu funcionamento e deixar de lado a prática das pedagogias de compensação, como as realçadas pela primeira forma da teoria do *handicap* sociocultural (Crahay, 1996), que prevaleciam nos anos 60: ...o insucesso escolar dos alunos das famílias populares é explicado em termos de faltas em relação à cultura escolar, considerada A Cultura. Para explicar esse ponto de vista e mostrar que existe forte correlação entre o insucesso ou sucesso escolar, Crahay (idem, p.9-10) refere-se à teoria da reprodução e menciona Bourdieu e Passeron (1970), para os quais “*a escola avalia as competências do indivíduos segundo as normas próprias das classes dominantes. Como conseqüência, as crianças das outras classes sociais ficam a uma distância da cultura escolar e têm menos sucesso do que as crianças das classes ‘privilegiadas’*”. Outro ponto de vista é encontrado na concepção do *handicap* sociocultural. A teoria do *handicap* sociocultural faz realçar a privação de estímulos intelectuais de que sofreriam as crianças de famílias modestas. A estas faltariam não só os meios financeiros, mas também os recursos culturais. O autor evidencia, então, que “desde logo é lógico” observar, na maior parte das crianças destas famílias, algumas deficiências de ordem cognitiva e lingüística. Em conseqüência disso, essas crianças teriam menos sucesso na escola. Como paliativo surgiam as pedagogias de emergência ou compensatórias, isto é, buscava-se *prover as crianças destas vitaminas intelectuais que lhes faltam na sua família, para compensar as suas carências* (Charlot apud Crahay, 1996, p.10).

Assim, é necessário e desafiador que se viabilize as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado, para que todas as crianças, inclusive as com necessidades educativas especiais, passem gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Dentro dessa visão, a educação escolar é uma possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS COMO FATOR MEDIADOR NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Muito se discute sobre a inclusão do surdo em sala de aula do ensino regular. Sabe-se que, constitucionalmente, ele tem direito à educação e à saúde, bem como a solicitar um intérprete para auxiliá-lo em aula, traduzindo a língua oral para a língua de sinais. Muitas vezes, o surdo é considerado um estranho dentro de sua própria comunidade por não dominar a língua de sinais, o que dificulta ou desfavorece sua interação, uma vez que não consegue estabelecer comunicação com outro surdo nem com o ouvinte.

Para ALMEIDA (2000, p.3), "O drama dos surdos é menos ligado à sua enfermidade do que às razões psicológicas que rapidamente se transformam em efeitos patológicos. A causa profunda desse drama encontra-se ligada à incompreensão da sociedade que não o vê como diferente e sim, como deficiente".

A primeira língua utilizada pelos surdos deve ser a língua de sinais, pois ela servirá de base para a aquisição da segunda língua. Assim, a língua do país de origem do surdo deve ser, na verdade, sua segunda língua, no caso do Brasil, estamos falando do Português.

Estudos recentes evidenciam que as crianças surdas aprendem melhor quando são usuárias da língua de sinais. Constatou-se também que os surdos filhos de pais surdos têm melhores desempenhos escolares e são mais equilibrados mental e emocionalmente que os surdos filhos de pais ouvintes.

A partir da década de 80, o Bilinguismo começa a ganhar força. Segundo esta filosofia, o surdo deve adquirir primeiramente, como língua materna, a língua de sinais, considerada a sua língua natural. Somente como segunda língua deveria ser ensinada a língua oficial do país. O Bilinguismo percebe a surdez como diferença linguística, e não como deficiência a ser normalizada através da reabilitação.

Aqui no Brasil, a preocupação em ampliar os serviços prestados aos surdos é pouca. Dificilmente os programas na televisão apresentam exibições em LIBRAS, ainda há descaso quanto à necessidade de intérpretes. Já no que diz respeito à abordagem educacional a ser adotada, não existe um consenso sobre qual delas (oralismo, comunicação total ou bilinguismo).

Segundo ALMEIDA (2000, p.3), "Surdos e ouvintes têm línguas diferentes, mas podem viver numa única comunidade, desde que haja um esforço mútuo de aproximação pelo conhecimento das duas línguas, tanto por ouvintes como por surdos".

Muitos pais procuram a escola regular para seus filhos surdos porque a escola especial não apresenta um modelo pedagógico eficiente, uma vez que subestima suas capacidades cognitivas. No entanto, para o surdo é importante estar inserido numa comunidade onde ele possa ser compreendido. Quando um aluno surdo estuda numa escola regular, suas dificuldades de aprendizagem acabam sendo vistas como problemas de cognição. Nós, seres humanos, temos a tendência de nos reunirmos com nossos iguais. Com os surdos não é diferente, eles buscam um grupo em que possam se sentir à vontade, onde se utilize a mesma língua, a língua de sinais.

Os surdos precisam de uma escola que atenda às suas necessidades especiais, que seja capaz de desenvolver a Língua de Sinais como primeira língua e que seja vista como uma postura política e ideológica de respeito ao grupo.

Conforme nos mostra SKLIAR (1997, p.109):

... um grupo não muito numeroso de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral em relação à língua de sinais, e decretou, sem fundamentação científica alguma, que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino. As motivações e ideias que fizeram possível esta conclusão - que não pode nem deve ser considerada somente de natureza metodológica - são ainda hoje objeto de estudo por parte de numerosos pesquisadores.

A LIBRAS não é utilizada uniformemente em todo o país. Ela está em evolução, é uma língua visual-gestual. Seu reconhecimento deu-se pela Lei Federal 10.436 de 24/04/2002, porém a Lei Estadual 12.095 de 11/03/1998, já havia sido reconhecida como meio de comunicação objetiva, o que foi um grande ato para a comunidade surda. ALMEIDA (2000) conclui que os surdos que não são privilegiados com as línguas de sinais têm um vocabulário pobre. A autora enfatiza que a LIBRAS precisa ser considerada a primeira língua dos surdos, sendo a segunda o português, que permitirá o acesso ao mundo da escrita. No entanto, para

que isso aconteça faz-se necessária a divulgação da LIBRAS pela mídia, governo e órgãos competentes, a fim de que todos conheçam a sua importância na comunicação dos surdos.

A língua de sinais é basicamente produzida com as mãos, sendo auxiliada pelos movimentos do corpo e da face, que desempenham diferentes funções. Duas condições devem ser cumpridas: simetria e dominância.

A simetria estabelece que quando duas mãos se moverem na produção do sinal, ambas deverão ter a mesma configuração, com movimentos simultâneos ou alternados. Na dominância, quando as configurações das mãos forem diferentes, apenas uma delas, a ativa, deve mover-se; a outra servirá de apoio.

Conforme SKLIAR (1997, p. 141):

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas e comunicativa - e cognitiva - por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

Enquanto segundo BOTELHO (2002, p. 26):

O estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias - mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repetentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados - que são recebidas com pouca ou muita ressalva por um grupo determinado. Não importa a qual grupo pertencamos, mas sim a qual queremos pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte.

Assim, A língua de sinais permitirá que os surdos constituam uma comunidade linguística diferente, e não que sejam vistos como um desvio da normalidade. Mas ela ainda é utilizada por um grupo muito restrito, os quais vivem em desvantagem social, de desigualdade e que participam limitadamente na vida da sociedade majoritária. Apesar de muitas pesquisas demonstrarem que a língua de sinais cumpre com as funções traçadas para as línguas naturais, ela é muito desvalorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo, ressalta-se a contribuição do professor de sala de aula que tem papel fundamental nesse processo que lida diretamente com o aluno surdo. Para que a inclusão do aluno surdo avance, é imprescindível que haja o esclarecimento para os alunos ditos normais, para os familiares e toda comunidade escolar. Quando se tem um projeto que nos mobiliza tanto quanto este, passamos a admitir que quem acredita nele e nutre uma certa desconfiança por aqueles que ainda não se sentem totalmente mobilizados para tal.

Esperamos que no futuro, o valor das pessoas surdas, seja realmente reconhecido e aquilo que está sendo ofertado, a ele no presente, seja efetivado de forma global e irrestrita, ou melhor, que não seja só da “boca para fora”, posto que os mesmos já perderam muito do seu tempo, sendo segregados durante anos a fio em escolas especializadas que só serviram de pano de fundo para a grande discriminação que assola o país, além de não acrescentarem em nada o seu processo de desenvolvimento enquanto pessoa ou como cidadão.

Logo a LIBRAS permite ao surdo uma forma de comunicação diferente que deve ser respeitada, pois trata-se de uma língua legalmente reconhecida, apesar de apenas uma minoria utilizá-la. Além disso, são os ouvintes que fazem dela um problema, uma vez que não conseguem entendê-la. Portanto, a linguagem de sinais deve passar a ser reconhecida na prática social como uma verdadeira língua, com organização e estrutura próprias, passando do status de mímica para o de língua.

Educação Especial é muito mais do que escola especial. Como tal, sua prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação, e sim fazer parte da educação como um todo, acontecendo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação, quando oferecida a qualquer aluno que dela necessite, por quaisquer que sejam os motivos (internos ou externos ao indivíduo). Portanto, nos casos em que uma tradição paralela do oferecimento da educação especial ainda não esteja consolidada, concentrar esforços e investimentos na inclusão em educação já seria, de início, uma vantagem.

Finalizando, cabe ressaltar que a inclusão não é uma ameaça, nem menos uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão lingüística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje. Na verdade, a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e sistêmico que procuramos levantar neste ensaio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de Almeida. *Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 75-76.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.

EIZIRIK, Mariza Faermann. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas,SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Márcia. *A criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2a ed. São Paulo: Plexus Editora. 2002.

KIRK, Samuel A. e GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional*. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 25.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCOTTI, Annete Rabelo. Adaptação curricular na inclusão. **Integração**. Ano 9, nº 21, p. 19-20, 1999.

SEED/DEE. *Aspectos Lingüísticos da LIBRAS*. Curitiba, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
<http://www.pedagogia.com.br/artigos/libras/index.php?pagina=2>