

**Angela Aparecida Zen Ergang**

**O PEDAGOGO COMO ARTICULADOR DO PROCESSO  
DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS**

Pontal do Paraná

2005

**Angela Aparecida Zen Ergang**

**O PEDAGOGO COMO ARTICULADOR DO PROCESSO  
DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS**

Monografia apresentada como requisito parcial a obtenção do Grau de Especialista do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial/Inclusão, realizado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Pontal do Paraná/ CEAD.

Orientadora: Profª Mestre Márcia Ramos de Sá Guimarães

Pontal do Paraná

2005

## SUMÁRIO

RESUMO.....	01
INTRODUÇÃO.....	02

### CAPÍTULO I

1. HISTORICIDADE DAS PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS.....	07
1.1. Educação especial no Brasil.....	12
1.2. A educação da criança surda no contexto mundo-vida.....	15
1.3. Inclusão no contexto da prática social.....	23

### CAPÍTULO II

1. FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	29
---	----

### CAPÍTULO III

1. O TRABALHO DO PEDAGOGO FACE ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ALUNO SURDO.....	34
1.1. Inclusão escolar de alunos surdos e a organização do trabalho pedagógico.....	37

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
---------------------------	----

## RESUMO

O presente trabalho discute a questão do pedagogo como articulador do processo de inclusão dos alunos surdos. Para isto foi necessário analisar o processo de inclusão, no contexto da prática social mais ampla, para alunos surdos e abordar alguns aspectos históricos, os fundamentos teóricos, as determinações legais e suas implicações neste processo. Buscando compreender os conhecimentos hoje fundamentais para atuação competente do pedagogo no processo de inclusão nas escolas públicas. Entendendo que sua formação é permeada por questões políticas, econômicas e sociais presentes nos diferentes momentos históricos. Assim, discute-se as transformações ocorridas na sociedade brasileira no período em estudo que explicam e determinam mudanças nas diferentes áreas, inclusive no sistema educacional. Estas apresentam exigências do estabelecimento de novos parâmetros e expectativas em relação à formação e trabalho do pedagogo. E por fim analisar como o pedagogo pode situar-se e gerar seu paradigma próprio de análise e de trabalho sobre o processo de inclusão. A pesquisa foi realizada baseada nos princípios de análise documental, que auxiliou na reflexão sobre o trabalho do pedagogo e o processo de inclusão dos alunos surdos.

**Palavras chaves:** Pedagogo, Trabalho, Educação Especial, Inclusão, Surdez.

## INTRODUÇÃO

As idéias tratadas neste trabalho estão ligadas a uma preocupação que está presente desde o início da atuação como profissional da educação: “O Pedagogo como articulador do processo de inclusão dos alunos surdos”. São idéias que neste momento puderam ser aprofundadas e analisadas possibilitando a continuidade deste movimento de busca.

Para tanto, considerou-se a preocupação geral com a educação no Brasil e os investimentos feitos nessa área, constatando que o ensino vem sendo uma atividade humana assombrada pelo fracasso, principalmente no que se refere ao processo de inclusão.

Porém, buscando enfrentar o fracasso escolar as pesquisas apostam para mudanças na escola, na sala de aula, mudança no papel do aluno, mudança no papel do professor. Mas, o que se observa na prática é que o aparelho escolar parece intacto a todo esse esforço de mudança. A maioria dos alunos continua fracassando na aprendizagem e a maioria dos professores continua fracassando no ensino. O sucesso continua reservado a poucos.

A eficácia da pesquisa em educação, como base para essa mudança, tem sido questionada, uma vez que parece ocorrer um distanciamento entre as pesquisas e sua aplicação na escola. Essa é uma das razões da elaboração desta pesquisa, entendendo que é possível desenvolver uma pesquisa que gere transformações no interior da escola e contribua para organização do trabalho pedagógico, com um objetivo político de construir alternativas aos problemas relacionados ao processo de inclusão, que contribua para a formação política dos

profissionais da educação para que possam vivenciar uma atitude crítica diante do próprio exercício de sua atividade profissional e todas as políticas, que muitas vezes são impostas por organizações internacionais, nas instituições educativas.

A lógica dialética “mostra como o pensamento teórico, a reflexão abstrata não existe jamais separada do plano objetivo, portanto desligado da prática ou sem utilidade para esta, assim como não há ação prática sobre o mundo material que não dê um resultado, uma representação teórica”. (PINTO, 1969, p. 45)

A pesquisa tem como princípio utilizar a teoria, para a compreensão das relações internas à escola e permitir uma processual análise do trabalho do pedagogo frente ao processo de inclusão, bem como das práticas e teorias já desenvolvidas.

Neste sentido, busca-se analisar a formação do pedagogo e os entraves que dificultam a sua atuação em relação ao processo de inclusão do aluno surdo.

Como se trata da questão do trabalho do pedagogo frente ao processo de inclusão na atualidade implica inseri-la no contexto sócio-político, enfatizando o período pós LDB 9394/96, sem esgotá-la, dada às limitações deste trabalho, não realizando proposições definitivas, mas podendo ser entendida como uma reflexão sobre a dimensão política desta questão.

Sendo necessário também considerar as transformações pelas quais a sociedade tem passado que vêm determinando mudanças e se manifesta em todas as áreas, assim como na educação, surgindo exigências de questionamentos a este cenário, exigindo o estabelecimento de novos conceitos e resultados educacionais.

Compreendendo que o problema da educação nos dias de hoje continua sendo a relação da educação com a sociedade e a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo e considerando ainda as alterações legais e as políticas educacionais adotadas pelos governantes.

Sendo assim o problema desta pesquisa delimita-se em compreender **qual o trabalho do pedagogo frente a esse desafio, o processo de inclusão do aluno surdo?**

Partindo destas considerações, surgem os seguintes questionamentos:

- Quais são os aspectos históricos, os fundamentos teóricos, as determinações legais, no contexto da prática social mais ampla e suas implicações no processo de inclusão de alunos surdos?
- Qual é a formação necessária aos pedagogos para tornarem-se capazes de contribuir para o processo de inclusão dos alunos surdos?
- Como o pedagogo pode organizar o trabalho pedagógico da escola para viabilizar o processo de inclusão dos alunos surdos?

Sae-se que a educação é um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído, o que dificulta captá-lo na sua integralidade, mas é possível compreendê-lo na sua dialeticidade: no seu movimento, nas suas diferentes manifestações enquanto prática social, nas suas contradições, nos seus diferentes significados, nas suas diferentes direções, usos e finalidades. E “[...] delimitar a problemática educativa e sua superação é o ponto central para a investigação em educação [...]”. (PIMENTA, 2001, p. 57).

Os pedagogos têm e tiveram, historicamente, um papel crítico: o papel de inquietar, de se colocar realmente à escuta dos problemas da educação contemporânea e indicar os caminhos para a superação desses problemas, de acolher certos problemas da sociedade brasileira contemporânea, que o sistema escolar “esquece”, ou negligencia.

Sendo assim compreende-se que o pedagogo pode tornar-se competente para desenvolver seu trabalho e gerar as transformações necessárias no interior da escola que possa contribuir para organização do trabalho pedagógico, com um objetivo político de construir alternativas aos problemas do cotidiano escolar, principalmente no que se refere ao processo de inclusão.

O pedagogo pode buscar uma formação política para que possa vivenciar uma atitude crítica diante do próprio exercício de sua atividade profissional e todas as políticas, e desempenhar o seu papel como principal articulador no processo de inclusão.

Para isto é necessário analisar o processo de inclusão, no contexto da prática social mais ampla, para alunos surdos e abordar alguns aspectos históricos, os fundamentos teóricos, as determinações legais e suas implicações neste processo.

Buscando compreender os conhecimentos hoje fundamentais para atuação competente do pedagogo no processo de inclusão nas escolas públicas.

E por fim analisar como o pedagogo pode situar-se e gerar seu paradigma próprio de análise e de trabalho sobre o processo de inclusão.

Como diz Frigotto, para conhecer a realidade, o presente estudo, parte dos fatos empíricos que nos são dados pelo real, para, a seguir, superar-se as

impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, à suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado". (apud PIMENTA, 2001, p. 60).

A pesquisa foi realizada baseada nos princípios de análise documental, que auxiliou na reflexão sobre o trabalho do pedagogo e o processo de inclusão dos alunos surdos.

Assim no primeiro capítulo apresenta-se a historicidade das pessoas portadoras de necessidades especiais. No segundo capítulo faz-se uma análise sobre a formação do pedagogo e o processo de inclusão. No terceiro capítulo discute-se a o trabalho do pedagogo face às necessidades específicas do aluno surdo. E no último capítulo estão as considerações finais.

## CAPÍTULO I

### HISTORICIDADE DAS PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Durante a história da humanidade registram-se inúmeros casos de pessoas com deficiência e através de estudos já realizados é possível perceber como foram consideradas.

Segundo Adamuz e Bertan (1997), a primeira pessoa com deficiência talvez tenha sido Noé, cujas características eram de um albino. Para os antigos hebreus, tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação, por menor que fosse, indicava um certo grau de impureza ou de pecado.

Já o povo grego antigo, demonstrava claramente o reconhecimento do indivíduo como um ser repleto de valores.

Para o povo romano, as crianças malformadas, doentias ou consideradas anormais e monstruosas eram, no máximo abandonadas em cestinhas enfeitadas com flores, às margens do Tibre. Na época da decadência do Império da Roma Antiga, optavam pela morte de seus filhos deficientes, para que eles não se tornassem mendigos.

Com advento do Cristianismo o deficiente mental ganha alma e não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar para os desígnios da divindade. Sob a influência da religião cristã e de acordo com seus preceitos de caridade e respeito,

começaram a surgir hospitais com a finalidade clara de abrigar viajantes enfermos e doentes agudos e crônicos (entre eles os deficientes).

Houve também nesta época a proliferação de entidades assistenciais e caritativas.

Segundo Adamuz e Bertan (1997), ainda na Idade Média praticavam a trepanação, ou seja, abriam as cabeças dos indivíduos deficientes mentais acreditando que, com isso, espantariam os espíritos maus que habitavam as pessoas.

No século IX, a pessoa portadora de necessidade especial começa a ser valorizada. No Japão, o portador de deficiência visual passava a dominar, com exclusividade, a profissão de massagista, e ainda as aplicações de certas técnicas de acupuntura, prevalecendo esses privilégios por dez séculos.

Nos últimos séculos da Idade Média, foram criadas associações para levantar e manter fundos para a assistência aos doentes e deficientes pobres. Uma das doenças foi a lepra que causou mutilações e outros tipos de deficiências. Ela já existia no Egito e na Índia, muitos séculos antes da Era Cristã e foi conhecida dos gregos e dos árabes.

O conceito de deficiente de males deformadores na Idade Média assumia diferente e misterioso, diabólico e vexatório. Nessa época, em que a ignorância imperava, as incapacidades físicas, problemas mentais e as malformações congênitas eram considerados como verdadeiros sinais da ira celeste e taxados como castigos de Deus. O destino das pessoas deficientes na Idade Média como os anões e os corcundas, eram serem usadas como objeto de diversão das grandes moradas e dos castelos dos nobres senhores feudais e seus vassallos.

Com o passar do tempo, tinham livre acesso a todos os ambientes, acreditando-se que traziam sorte e afastavam demônios, podendo até participar de conversas e falar, pois eram vistos como tolos, divertidos e inconseqüentes.

No século XIII, na França havia abrigos que aceitavam os cegos mais pobres. Nessa época, surgem as novas formas de ver o homem e valorizá-lo. Durante o movimento renascentista, lutou-se para compreender os problemas vivenciados por seres humanos deixados à margem da sociedade por milênios.

No século XVI, avançaram no atendimento às pessoas portadoras de deficiência auditiva (deficientes da audição e da palavra, ou seja, os surdos-mudos), que, eram considerados ineducáveis, quando não possuídas por maus espíritos.

O código para ensinar os surdos a ler e escrever foi criado por Cardan. Ainda neste século o médico francês Laurente Joubert escreveu "Erros populares relativos à Medicina e o Regime de Saúde", inserindo um capítulo sobre o ensino de surdos e mudos, em que defendia um princípio de Aristóteles de que o homem é um animal social com habilidades para se comunicar com outros homens.

Aos deficientes mentais com retardo mental profundo, era negada a própria natureza humana. Lutero chegou a dizer, o retardado era apenas massa de carne sem alma e que o demônio possui esses retardados e fica onde suas almas deveriam estar. (ADAMUZ E BERTAN,1997).

A valorização das pessoas portadoras de necessidades especiais iniciou-se com os pintores, escritores e poetas. Dentre eles, William Shakespeare, que em suas obras, faz menções expressivas aos males incapacitantes tais como: fraturas graves, mutilações, deformidades congênitas ou adquiridas.

Em 1662, na França, a medicina avança e nasce a ortopedia como uma especialidade que cuida dos problemas de ossos e de mutilações, havendo maior preocupação com as deficiências.

No século XIX e princípios do século XX a esterilização foi usada como método para evitar a reprodução dos “seres imperfeitos”. O nazismo promoveu a aniquilação pura e simples das pessoas com deficiência, porque não correspondiam à “pureza” da raça ariana.

Paralelamente a estas atitudes extremas de aniquilamento, outras atitudes eram adotadas, como o isolamento destas pessoas em grandes asilos (como na Inglaterra), além de comportamentos marcados por rejeição, vergonha e medo.

Foi apenas a partir da Revolução Francesa e das suas bandeiras de liberdade, igualdade e fraternidade que estas pessoas passaram a ser objeto de assistência (mas ainda não de educação) e entregues aos cuidados de organizações caritativas e religiosas.

Após a 2ª Guerra Mundial, os direitos humanos começaram a ser valorizados; surgem os conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade nas novas concepções jurídico-políticas, filosóficas e sociais de organizações como a ONU – organização das Nações Unidas, a UNESCO, a OMS – organização Mundial de Saúde, a OIT – Organização Internacional do Trabalho e outras. As pessoas com deficiência passaram a ser consideradas como possuidoras dos mesmos direitos e deveres dos outros cidadãos e entre eles, o direito à participação na vida social e à sua consequente integração escolar e profissional.

Segundo a UNESCO (1977, p. 5-6) pode-se dividir a história da humanidade em cinco fases, de acordo com o modo como os deficientes foram tratados e considerados: (apud GIL 2003).

1. Fase filantrópica – em que as pessoas com deficiência são consideradas doentes e portadoras de incapacidades permanentes inerentes à sua natureza. Portanto, precisavam ficar isoladas para tratamento e cuidados de saúde;
2. Fase da “assistência pública” – em que o mesmo estatuto de “doentes” e “inválidos” implica a institucionalização da ajuda e da assistência social;
3. Fase dos direitos fundamentais, iguais para todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas limitações ou incapacidades. É a época dos direitos e liberdades individuais e universais de que ninguém pode ser privado, como é o caso do direito à educação.
4. Fase da igualdade de oportunidades – época em que o desenvolvimento econômico e cultural acarreta a massificação da escola e, ao mesmo tempo, faz surgir o grande contingente de crianças e jovens que, não tendo um rendimento escolar adequado aos objetivos da instituição escolar, passam a engrossar o grupo das crianças e jovens deficientes mentais ou com dificuldades de aprendizagem;
5. Fase do direito à integração – se na fase anterior se “promovia” o aumento das “deficiências”, uma vez que a

ignorância das diferenças, o não respeito pelas diferenças individuais mascarado como defesa dos direitos de “igualdade” agravava essas diferenças, agora é o conceito de “norma” ou de “normalidade” que passa a ser posto em questão.

Mas segundo a UNESCO, estas fases só aparentemente se sucedem de forma cronológica. Na verdade, o que acontece é que estas diferentes atitudes e concepções face às pessoas com deficiência se sobrepõem, mesmo nos nossos dias.

### 1.1. Educação especial no Brasil

No Brasil o trajeto desta história não é diferente, pois as pessoas deficientes foram consideradas por vários séculos como “miseráveis”. Os deficientes de famílias com maior poder aquisitivo passavam toda a sua vida escondidos voluntária ou involuntariamente, nas fazendas ou mansões.

Na época do Brasil Colônia, são criadas as Casas de Misericórdia, por volta de 1545, com o objetivo de atender aos doentes crônicos, enfermos e recém-nascidos com deformações. Sendo criados em orfanatos ou nos conventos, à margem da sociedade.

Segundo Jannussi, a Educação Especial no Brasil apresentou alguns marcos. (apud ADAMUZ E BERTAN, 1997, p. 110).

“1600: Brasil Colônia – atendimento ao deficiente físico em instituição especializada junto à Santa Casa de Misericórdia em São Paulo.

1853; Deputado Cornélio França apresentou um projeto propondo a criação de cargo para professora de surdo-mudos.

1854: A proposta recebe apoio do governo e são criados:

- Imperial Instituto para meninos cegos, mais tarde chamado de Instituto Benjamin Constante - Rio de Janeiro.
- Instituto dos surdos, mais tarde chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro.

1854: Atendiam-se 35 cegos (população real: 15.848)

Atendiam-se 17 surdos (população real: 11.595)

1874: Escola Juliano Moreira em Salvador começa a dar atendimento ao deficiente mental.

1887: Escola México – (Rio de Janeiro), de ensino regular, começa a dar atendimentos ao deficiente físico e deficiente visual.

1889: Até a proclamação da República, o atendimento ao deficiente visual, deficiente auditivo e deficiente físico aumentou para seis institutos no Brasil.

1898: funda-se no Brasil o Hospital Psiquiátrico do Juquiri pelo Dr. Franco da Rocha.

1903: funda-se o Hospital Neuropsiquiátrico Infantil do Engenho de Dentro no Rio de Janeiro.

1921: Constrói-se o pavilhão para crianças junto ao hospital do Juquiri. Pavilhão, que em 1929, foi transformado na “Escola Pacheco e Silva”.

1942: Constrói-se o Pavilhão Bourneville – Rio de Janeiro – anexo ao hospital psiquiátrico.”

Outros pavilhões foram surgindo no Brasil, anexos aos hospitais.

Em 1953, surge a primeira APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), no Rio de Janeiro. Outras surgem como APAE de Volta Redonda (1956). São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa, Caxias do Sul (1957); Natal (1959); de Muriaé (1960), São Paulo (1961). Em 1962 acontece a primeira reunião Nacional das APAE, com 19 Associações presentes.

Em Curitiba no ano de 1967, acontece o Congresso das APAES, com 42 associações presentes e o MEC cria a CAPEME (Companhia Nacional de Educação e Reabilitação do D.M.) Em 1968, em Recife, ocorre o Congresso das APAES e funda-se a ABDM (Associação Brasileira de Deficiência Mental), hoje filiada à Associação Internacional.

No Século XX, implantam-se as classes especiais no ensino público, como o objetivo de desenvolver as habilidades e aptidões dos educandos para integrá-los na sociedade, principalmente através do trabalho.

Em 1971, a Assembléia Geral proclamou a aprovação dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental e, no ano de 1975, aprovou a Declaração dos Direitos das pessoas Deficientes. (ADAMUZ E BERTAN, 1997).

Os mesmos autores, explicam que a organização Mundial da Saúde estabeleceu que pelo menos 10% da população, em qualquer parte do mundo, sofrem de algum tipo de deficiência. Na cidade de Londrina, em 1996, foi realizado o Censo das pessoas portadoras de necessidades especiais e constatou-se um total de 3.068 pessoas.

Desde o mundo antigo até hoje, o homem nasce desprovido de toda bagagem necessária para enfrentar biológica e socialmente esta realidade.

## 1.2. A educação da criança surda no contexto mundo-vida

Sendo a surdez o ponto central do processo de inclusão a ser analisado, é necessário compreender o que significa esta deficiência. Segundo os PCNs (1999), deficiência auditiva é “a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido.”

A deficiência auditiva manifesta-se como:

- surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

(PCNS,1999 P 25)

Para Skliar (1998, p. 11), “as diferentes representações sobre a surdez, [...] podem ser descritas do seguinte modo: a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”.

Sabemos que a etapa atual da sociedade é uma decorrência das etapas anteriores, então a história passa a ser a chave da sua explicação. Só ela é capaz de explicar o presente, inclusive o presente da escola: a forma que assume hoje

bem como as formas que assumiu no passado. Sendo assim, para entender a educação inclusiva, se faz necessário situar a criança surda no contexto mundo-vida, com o intuito de desvelar como foram percebidos ao longo dos anos e como vem acontecendo o processo de inclusão desta criança nas classes de crianças ouvintes.

Com foi citado anteriormente, durante toda a Idade Média, as crianças que nasciam diferentes, com alguma deficiência, tinham pouca chance de sobreviver, cresciam separadas das demais sendo ridicularizadas ou desprezadas. Silva (1986, p. 218) esclarece que, “apesar dos esforços eventuais dos grupos religiosos – e mesmo da própria doutrina cristã – o povo em geral acreditava que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente também deformada”.

Os surdos até o século XV eram considerados pessoas inferiores, primitivas. A surdez era concebida como uma doença e confundida com falta de inteligência. Motivo pelo qual, a idéia era de que o surdo não poderia ser educado, mantendo-o à margem da sociedade.

Segundo Eriksson na Antigüidade, os surdos eram considerados seres castigados pelos deuses. Para Aristóteles (384-332 AC), as pessoas que nasciam surdas eram mudas e, não podiam falar nenhuma palavra. Como Aristóteles acreditava que para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e considerava a audição como o canal mais importante de aprendizado, o veredito de Aristóteles era de que os surdos não eram treináveis

permanecendo por séculos sem ser questionado. (apud apostila Curso Capacitação -SEED<sup>1</sup>).

Já os romanos diziam que os surdos que não falavam não tinham direito legal, que não podiam fazer testamento e precisavam de um curador para todos os seus negócios.

Segundo Skiliar (1997), a primeira possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral foi feita por Bartolo Della Marca D'Ancona, escritor do século XIV. Este foi o impulso inicial para que o surdo pudesse ser notado como uma pessoa capaz de fazer ou tomar suas próprias decisões.

A própria Igreja excluiu os “deficientes” ou “defeituosos”, e segundo (ZICH, 1998. p. 09) “Santo Agostinho achava que ter um deficiente em casa, era vergonhoso e desprezível. Assim até o final do século XV, concebido como excepcional ineducável, o surdo ficou entregue ao abandono ou renegado ao obscurantismo segregador.

Em meados do século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano teve seu primeiro filho surdo, questionando o princípio defendido por Aristóteles de que o pensamento é impossível sem a palavra. Cardano inventou um código para ensinar os surdos a ler e escrever. Provando que o surdo era capaz de aprender, que surdez não estava relacionada à baixa inteligência.

Nesse mesmo século, Pedro Ponce de León, um monge beneditino espanhol, foi considerado o primeiro professor de surdos da história. Seus alunos eram ensinados a falar, escrever, ler, a fazer contas, orar e confessar-se por meio

---

<sup>1</sup> Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação Especial – Apostila Área de Surdez, 1999

das palavras, para que pudessem ser reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família, pois os mudos não tinham esse direito. Para seus alunos falarem, utilizava outros sentidos, como o tato e a visão.

No século XVII, na Espanha, os sucessores de Ponce de León passaram a se interessar pelas diferentes formas de comunicação usadas pelos surdos.

A primeira obra sobre a educação de surdos foi escrita por Juan Pablo Bonet (1579-1633), "Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos", que trata da invenção do alfabeto digital, já utilizado por Ponce de León. Bonet ensinava a fala por meio da leitura, do alfabeto manual e da gramática e também manipulava os órgãos fonoarticulatórios, utilizando uma língua de couro para demonstrar as várias posições da língua durante a articulação dos fonemas. Bonet acreditava que primeiramente os surdos deveriam dominar a leitura, a escrita e o alfabeto digital e depois disso estariam prontos para falar. Bonet é considerado um dos precursores do oralismo.

Em outros países da Europa, a educação dos surdos recebia atenção, principalmente nas famílias abastadas que pagavam um preceptor para ensinar seus filhos surdos.

John Bulwer publicou em 1644 o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais, chamada na época de "Chirologia". Quatro anos depois publicaria o livro "Philocopus", obra em que afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua processada pelo canal oral/auditivo.

Por volta de 1650, ainda na Inglaterra, teorias sobre a aprendizagem da fala e da linguagem despertaram o interesse do Reverendo Willian Holder e o Reverendo John Wallis, pelos surdos. Wallis, que utilizava a palavra escrita como

meio de instrução<sup>2</sup>, ensinou a escrita para dois surdos, com o objetivo de desenvolvê-los intelectualmente.

O escocês George Dalgarno (1626-1687) descreveu um sistema primitivo do alfabeto manual – que denominou sistema de datilologia -, no qual as letras eram representadas pelo apontar de uma mão a partes da outra. Declarou que os surdos tinham os mesmos potenciais para aprender que os ouvintes e que podiam alcançar iguais níveis de desenvolvimento se tivessem uma educação adequada.

No século XVIII houve um aumento do interesse pela educação dos surdos e diferentes métodos de ensino foram divulgados. Wilhelm Keger, por volta de 1704, defendeu a educação obrigatória para os surdos. Durante suas aulas usava a escrita, a fala e os gestos para que seus alunos aprendessem.

Por outro lado, o espanhol Jacob Rodrigues Pereire, seguindo as idéias de Bonet, priorizava a fala e proibia o uso de gestos. Seu objetivo era que os surdos se comunicassem oralmente e pela escrita.

No século XVIII, na Corte Francesa, ainda era possível encontrar surdos que tinham a função de “bobo na corte”, no entanto, foi na França que a educação do surdo teve um amplo desenvolvimento. Em Paris, foi fundada a primeira instituição pública especializada para a educação de surdos pelo abade francês Charles Michel de L' Epée (1712-1789) em 1760. Ele foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua. Aprendeu com os surdos que perambulavam por Paris, a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, uma combinação da língua de sinais com a gramática da língua oral francesa e o alfabeto digital. Em

---

<sup>2</sup> Wallis é considerado o pai do método escrito de educação de surdos. Algumas vezes usava o alfabeto digital para economizar tempo, além da fala e da leitura orofacial

1760, fundou a primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris. Skliar (1997) comenta que os alunos da escola de L' Epèe eram capazes de compreenderem e se expressarem tanto na língua escrita como na de sinais francesa.

Nessa mesma época, na Alemanha Samuel Heinicke propôs uma filosofia de ensino para os surdos, que, mais tarde passou a ser considerada o início do que ficaria conhecido como método oral. Heinecke fundou a primeira escola oral para surdos, opondo-se ao método de L' Epèe, dando assim início ao debate histórico entre o oralismo x gestualismo. Skliar (1997) comenta que nessa época os estudantes surdos eram alfabetizados e instruídos por professores surdos na mesma proporção que os ouvintes e a língua de sinais era considerada a primeira língua dos surdos.

Com a Revolução Francesa, em 1789, o direito à educação tornou-se extensivo a todas as crianças.

Em 1864, o Congresso Americano aprovou uma lei autorizando a Columbia Institutio for the Deaf and the Blind, em Washington, a transformar-se numa faculdade nacional para surdos e atualmente continua sendo a única faculdade de ciências humanas do mundo para alunos surdos. (SACKS, 1998, p. 37).

Em 1872 um grupo de pessoas que defendiam o oralismo fundou a revista L'Educatione Del sordomuto. Também neste ano foi realizado em Veneza o VII Congresso Pedagógico Italiano, em que Tarra, segundo Skliar (1997), propôs que sendo a linguagem oral o meio para comunicar o pensamento, ela deveria ser o meio normal para instruir os surdos. O mesmo autor relata ainda que essa foi a

primeira decisão oficial que determinava quais deveriam ser os métodos para ensinar os surdos.

Um congresso que aconteceu em Paris, em 1878, sobre surdos – denominado primeiro Congresso Internacional de Educação de Surdos – *Amelioration du Sort des Sourmuets*, teve como objetivo discutir a educação dos surdos, e os assuntos destacados foram: a importância do papel da família na educação dos surdos, bem como na aquisição da linguagem e a possibilidade de se utilizar a “mímica natural” para o aluno aprender a língua oral. Segundo Lacerda (1996), neste congresso os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da “marginalidade” social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma real integração na sociedade.

Em 1879, ocorreu um congresso de professores franceses, em Lyon. Segundo Skliar (1997), o abade Guérin, afirmou que a língua de sinais era a língua natural dos surdos e que o método oral não podia ser aplicado para todos eles. Sendo então votado e decidido pela conservação absoluta da língua de sinais.

Em Milão, no ano de 1880, aconteceu o II Congresso Internacional sobre a Educação do Surdo, onde os professores surdos foram proibidos de votar, sendo declarado a superioridade do método oral puro em relação ao ensino que combinava fala e gesto, proibindo a língua de sinais oficialmente nas escolas. Skliar (1997), comenta que a partir desse congresso as escolas se transformaram em clínicas e as estratégias pedagógicas foram substituídas pelas terapêuticas e

que as decisões tomadas durante esse congresso foram determinantes no mundo todo, principalmente na América Latina e na Europa.

No ano de 1889, houve em Paris um Congresso Internacional dos Surdos, não sendo permitido entrar nenhum professor ouvinte. Para Skliar (1997) tal fato estabeleceu uma grande quebra entre o mundo dos surdos e dos ouvintes. Os surdos diziam que os ouvintes haviam elegido para eles uma língua e uma educação que não eram compatíveis.

Quanto à educação dos surdos no Brasil, em 1857, graças a um professor surdo francês, Ernest Huet, foi inaugurado no Rio de Janeiro o primeiro Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Surdos (INESO). Huet utilizava a língua de sinais e oferecia aos surdos um programa educacional.

Seguindo a tendência mundial, em 1911, o INES estabeleceu que o método oral puro seria adotado em todas as disciplinas da escola. Porém, como vários alunos tiveram um baixo aproveitamento, passou a ser indicado que as crianças poderiam utilizar a fala. Em 1957, foi proibida oficialmente a língua de sinais, mas apesar de todas as proibições a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos às escondidas.

A educação de surdos no Estado de São Paulo e em outros estados brasileiros seguiu uma tendência oralista e tinha como objetivo integrar o surdo à comunidade ouvinte. A reabilitação oral e auditiva era instrumento básico para o trabalho proposto.

No final da década de 1970, a comunicação total passou a ser utilizada no Brasil, e na década de 1980, a partir das pesquisas da lingüística Lucinda Ferreira Brito, começam os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Atualmente, o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo, são utilizados tanto na educação como nos atendimentos fonoaudiológicos com indivíduos surdos.

Segundo dados da SEED/ DEE<sup>3</sup>, atualmente no Paraná são atendidos pelo sistema regular de ensino 3.839 alunos surdos, em 235 Municípios, por 697 professores.

Em Curitiba são 601 alunos surdos, atendidos pelas escolas. Escola de Educação Especial da APAS, Escola de Educação Especial Sydnei Antonio Cresa, Escola Estadual para Surdos Alcindo Fanai Júnior, Escola de Educação Especial Epheta e Escola de Educação Especial e Fundamental. Curitiba conta atualmente com 116 professores que atuam nestas escolas.

### 1.3. Inclusão no contexto da prática social

Vivemos um momento histórico de mudanças e crises, mas também pelo surgimento de oportunidades.

Esta situação pode ser constatada na área da deficiência, entre outras. Se olharmos com atenção à nossa volta, veremos que há mais pessoas com deficiência nas ruas e locais públicos, que se destacam na música, nos esportes, ganham as passarelas, como modelos fotográficos, escrevem livros, e muitos outros exemplos que indicam que há um processo social em curso, denominado “inclusão” pelos estudiosos.

Como diz Gil (1997, p. 2), “como todo processo social, este também é complexo e acontece de forma gradual. Afinal, para que a inclusão aconteça é

---

<sup>3</sup> Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação Especial – Apostila Área de Surdez, 1999

preciso modificar séculos de história, de preconceitos muito arraigados, de ambos os lados – e isso não acontece de um dia para o outro”.

A inclusão ocorre nas escolas, nas lanchonetes, nos shopping centers, enfim, em todos os espaços de interação humana. Sendo o foco desta investigação o que está acontecendo nas escolas, com a Educação Especial, que passa a se chamar Educação Inclusiva.

Porém, para pensar em incluir, e, exercer a inclusão, é preciso conhecer estas pessoas e o que significa inclusão.

Segundo Gil (1997), este termo inclusão social tem sido bastante veiculado e discutido, em substituição ao conceito utilizado anteriormente, de integração social, sendo então necessário distinguí-los. Para a mesma autora ao se abordar o tema da educação de crianças e jovens com dificuldades especiais, o termo “integração”, significa a colocação de pessoas com deficiência juntamente com pessoas não-deficientes no mesmo lugar, que pode ser vista como um “fim” em si, como uma forma de “associação” entre o grupo de alunos “especiais” e a escola regular ou então como um “processo” de “estruturação organizacional”, de modificação da escola regular no sentido de atender a todas as diferenças.

Segundo Romeu K. Sassaki (apud GIL, 1997), a integração social, tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes.

Para o Sasaki, o conceito vigente, de inclusão social, é um processo que funciona em mão dupla: a sociedade e os segmentos até então excluídos buscam equacionar soluções e alternativas, para garantir a equiparação de oportunidades e de direitos.

No campo da Educação, surgem diversas posições, sendo mais radical a que defende que todos os alunos devem ser educados apenas na escola regular (Escola para todos) até a idéia de que a diversidade de característica, verificada no grupo de alunos com necessidades educativas especiais, implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e uma diversidade de opções. Segundo Gil (1997, p. 18), "essas opções podem ir da inclusão na classe regular até a colocação em instituições residenciais especializadas, passando pelas salas de apoio e classes especiais na escola regular ou pelo recurso a escolas especiais".

Como diz Bartalotti (2001. s/p.), "embora a inclusão da criança com deficiência na escola regular não seja um fato novo, principalmente em âmbito mundial é a partir de 1994, com a publicação pela ONU da chamada Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em educação especial, que o termo Educação Inclusiva ganha força, e coloca-se como meta dos países signatários da Declaração inclusive o Brasil".

Para Bartalotti (2001. s/p.) "inclusão é antes de tudo uma questão de ética [...] as crianças com deficiência têm a oportunidade de usufruir de um recurso de sua comunidade, de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com parceiros que lhes oferecem modelos de ação e aprendizado impensáveis em uma educação segregada"

### Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou normais, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais

Compreende-se que a escola inclusiva não é feita de boas intenções, é feita de ações concretas, que possibilitem a todas as crianças o aprendizado. Para Bartaloti (2001), a construção da escola inclusiva é um projeto coletivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação.

A inclusão deve ser realizada com responsabilidade, que implica compromisso com o processo educacional por parte de todos que nele estão envolvidos. Professores, pais, diretores, dirigentes, secretários de educação, comunidade, etc.. Como esclarece Bartaloti (2001.s/p.), é preciso que se pense a formação dos educadores, que não é uma formação para a inclusão, pois não há como preparar alguém para a diversidade, mas de formação na inclusão.

A formação na inclusão não fornece respostas prontas, é uma formação que trabalha o olhar do educador sobre o aluno, sobre suas peculiaridades, que entende que tipo de apoio é necessário, e onde buscá-lo.

A rede de apoio, essencial para o êxito da escola inclusiva; é uma rede dinâmica, construída a partir das necessidades do cotidiano escolar, e que envolve várias instâncias sociais inclusivas: a equipe de reabilitação, equipe escolar, espaços de lazer da comunidade, recurso de convivência social. Rede de

apoio que partilha das necessidades que envolvem a construção da escola inclusiva.

Sabemos que nem todas as escolas e estruturas sociais estão preparadas para receber o portador de deficiência, mas temos que ter claro que todos têm igualdade de oportunidades, e devem participar plenamente na sociedade para que não sejam impedidas de participar do processo de desenvolvimento devido às práticas segregacionistas do sistema educativo e da sociedade. Temos que adotar princípios fundamentais para tornar-se uma escola inclusiva.

- Todas as crianças devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças.
- As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.
- Baseia-se mais nas possibilidades do educando do que em suas limitações.
- Exige a mudança na formação e atualização dos recursos humanos que atuam na área, principalmente o educador. (ROSS, 2004 s/ p.)

Segundo a (UNESCO, 1994), “toda a escola de ensino regular dever transformar-se em escola integradora”. Sendo assim, é necessário que tanto a educação regular, como a especial, passem por revisões, assumindo posicionamentos que realmente possibilitem que a inclusão escolar aconteça.

Entendendo que o pedagogo é o principal responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola, é preciso que tenha formação política para desmistificar junto aos educadores que não são os culpados da crise na

educação, e dos entraves que ocorrem na efetivação do processo de inclusão, mas fazem parte de uma escola em crise, e que esta crise é mais geral, pois é social. Como diz Konder:

O presente é contraditório, está sempre sobrecarregado de passado, mas ao mesmo tempo está sempre grávido das possibilidades concretas de futuro. Uma postura que se limite a interpretar passivamente o que está presente, diante de nós, de maneira imediata, não capacita o sujeito para distinguir de modo conseqüente os elementos que 'amarram' as coisas (e se opõem, tendencialmente, às mudanças mais ousadas) e os elementos que empurram as coisas para frente, pressionando-as no sentido de engendrarem o novo. O sujeito só pode se libertar das armadilhas de uma continuidade hipostasiada se assumir uma postura crítico-prática que lhe permita identificar as rupturas necessárias e ajuda-las a se concretizar. (apud PIMENTA, 2001, p. 62)

Neste sentido, é fundamental que as escolas organizem seu trabalho pedagógico para atender as necessidades dos alunos de inclusão, entendendo que a escola deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Considerando as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social).

É necessário entender este processo como "uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a

igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável". (PCNS, 2003. p.17).

## **CAPÍTULO II**

### **FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O PROCESSO DE INCLUSÃO.**

Na escola o pedagogo é quem organiza o trabalho pedagógico, para atender às necessidades de todos os alunos que ali se encontram. Neste sentido, o pedagogo é o principal responsável por desenvolver um conjunto de métodos e estratégias educativas (em nível curricular), além de propor mudanças arquitetônicas, a organização dos horários, os padrões de socialização e todo um conjunto de normas e regulamentos de importância fundamental para o sucesso do processo de inclusão, dos alunos portadores de necessidades especiais, destacando-se aqui a criança surda.

Porém, muitas vezes isso não se efetiva na prática, talvez um dos motivos esteja relacionado ao fato de como vem sendo realizada a formação do pedagogo, que geralmente ocorre de maneira esvaziada formando profissionais despreparados para desempenharem a sua função.

"A discussão a respeito do pedagogo como profissional, a sua identidade, campo de trabalho e formação, se arrasta desde a criação do curso de pedagogia em 1939. Desde então, algumas concepções surgiram a respeito da função educativa deste novo profissional". (FREITAS, 2004. s/p.)

Quando criado, reproduzindo a mesma organização curricular e acadêmica, o curso de pedagogia apresentava a formação dual, em duas habilitações: bacharel e licenciado.

Segundo Freitas (2004. s/p.)

A titulação de bacharel raramente contemplava o exercício de uma atividade educacional no mundo do trabalho. Em geral, a entrada do pedagogo nele se realizava pela via do magistério do curso Normal, na formação em nível médio do professor para o ensino primário e pré-escola, como também, em algumas atividades pedagógicas surgidas no Brasil sob a égide do modelo americano, como a Orientação: Pedagógica e Educacional / Profissional, no SENAI e SENAC, da década de 60.

Com a reforma universitária, após a década de 60, delimita-se os papéis dos denominados especialistas da educação, enfatizando a ideologia da escola – empresa, sendo atribuído ao pedagogo, tarefas de controle e fiscalização do magistério e de adaptação social do aluno, decorrente do sistema de governo, período da ditadura militar. (FREITAS, 2004)

Aconteceram vários debates desde o final da década de 1970, sobre a questão da base comum nacional. Sendo firmado no Encontro de Belo Horizonte em novembro de 1983, o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. Os avanços e retrocessos dos debates tanto em termos dos profissionais a serem formados quanto da estrutura do curso para formá-los esgotam as possibilidades de se encontrar a identidade do pedagogo tanto profissionalmente quanto em função do mercado do trabalho real e mesmo potencial.

Segundo Freitas (2004. s/p.)

A partir das discussões do movimento nacional de educadores, na década de 90, sob a liderança da ANFOPE, a formação do pedagogo foi delimitada tendo a docência na educação básica como eixo central do processo de formação. Este fato, recrudescer a discussão sobre quem e

o pedagogo, o que faz, abrangência de atuação e a sua formação na graduação, sendo que a divergência principal está na “não aceitação de que o curso de pedagogia deverá ter na espinha dorsal a formação do magistério”, para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, em suas modalidades. regular, de jovens e adultos, e de atendimento aos portadores de necessidades especiais

Em relação à formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, determina que seja feito em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantindo a base comum nacional. Neste sentido a Lei não extingue o curso de pedagogia, no entanto esvazia-o ao retirar dele a base da docência, transformando-o na prática em um bacharelado.

Segundo Machado, Pereira e Sella (2004.p.3):

Diante das determinações legais que se seguiram à Lei, instituições, entidades de classe e educadores responsáveis pelos cursos de Pedagogia, nos últimos seis anos insistem na busca de diálogo com o Conselho Nacional de Educação e com o Ministério de Educação, procurando tornar claros os dados da realidade dos cursos, bem como explicitar as razões de seu desacordo com os rumos traçados pelas novas políticas públicas governamentais em relação aos mesmos. Tais resultados dessa busca se revelam hoje, na confusa situação em que se encontra o Curso de Pedagogia devido a inexistência das Diretrizes Curriculares Nacionais que os orientem

Considerando o contexto que se desestrutura/reestrutura a formação do pedagogo no Brasil, no atual cenário pós-LDB – 9394/96, é necessário buscar o entendimento sobre o movimento que estamos vivendo no processo de articulação de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.

Na atual LDB foram aprovadas duas proposições fundamentais para o atual embate: a primeira diz respeito à necessária formação do professor em nível superior: a segunda refere-se à criação dos cursos normais superiores. A primeira proposição vem atender a reivindicações do movimento dos educadores por

melhor nível e qualidade na escolarização brasileira. A segunda proposição contraria as reivindicações dos educadores que empobrece a formação dos educadores.

O movimento pela construção das diretrizes de formação defende um núcleo específico, ao pensar na formação de um educador, de um pedagogo, de um profissional que tem como objeto próprio de estudo a educação e o trabalho pedagógico responsável pela produção de conhecimento nesse campo: “o olhar; na formação, deve ser para a educação e o trabalho pedagógico na escola básica, suas necessidades e exigências. Este é nosso núcleo específico”.(FREITAS, 2004. s/p.)

Segundo a mesma autora o IV Encontro da ANFOPE, em 89, tecia considerações sobre as diferentes compreensões sobre a identidade da pedagogia. Para alguns, afirmava, “... a pedagogia tem como objeto de estudo prioritário a educação formal em ambiente escolar. Isto não significa desconsiderar importantes formas de educar em ambiente não formal. No entanto, é a partir do profundo conhecimento da educação em ambiente formal que se poderá compreender melhor a educação em ambientes não formais, coerente com o princípio de que o conhecimento deve iniciar a partir do mais desenvolvido”.

Segundo Freitas (2004 s/p.), “a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, acompanhada pela grande maioria das Faculdades de Educação do país, considera os seguintes argumentos para reforçar a sua posição:

1º – Garantia do nível superior na formação do magistério para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (regular, educação especial e de jovens e adultos).

2º O trabalho pedagógico é atributo de todos os profissionais da educação, tendo como unidade básica a atividade da docência.

3º A ANFOPE jamais negou que o Pedagogo poderia ter uma abrangência de atuação no mundo do trabalho, reconhecendo o valor da prática educativa, não só a do sistema formal, como a de outras instâncias educativas. No Brasil, mais de 1 milhão de crianças entre 7 e 14 anos estão fora da escola; 2,9 milhões de crianças de 5 a 14 anos trabalham e estão sujeitas à exploração do trabalho infantil.

4º A ANFOPE ao externar a sua proposta de política de formação dos profissionais da educação, seja qual for o nível e modalidade de atuação, considera indispensável assegurar-lhes um processo formativo orgânico e unitário, tendo como diretriz a base comum nacional”.

O que está em jogo, hoje, para o conjunto dos educadores e para a sociedade brasileira é a defesa do campo educacional e nele, dos **espaços de formação do profissional da educação básica estudioso da educação**, em condições de exercer sua prática em ambientes formais e não formais, escolares e não escolares, e em todos os espaços onde se desenvolva o trabalho educativo (ANFOPE, apud FREITAS, 2004)

Neste sentido, o pedagogo deve estar formado para contribuir para a efetivação do processo de inclusão na escola, que deve se adaptar e modificar, no sentido de atender às necessidades de uma grande variedade e diversidade de alunos. Para que uma criança “especial” possa ser “incluída” numa situação em que a sua auto-estima seja aumentada, em que se desenvolvam relações

interpessoais e interações com seus colegas, sendo necessário desenvolver estratégias adequadas e devidamente planejadas.

### **CAPÍTULO III**

#### **O TRABALHO DO PEDAGOGO FACE ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ALUNO SURDO**

A educação como fenômeno de socialização, vem contribuindo para reforçar as desigualdades sociais e os preconceitos, uma vez que favorece um padrão cultural e um aluno idealizado. E a escola da forma como se organiza isola em sua particularidade política e cultural os alunos, reforçando este quadro.

Porém, compreende-se que há possibilidade da construção de uma escola que aumente a capacidade de cada aluno, combinando seus pertencimentos culturais, suas necessidades pessoais, com a aprendizagem de instrumentos intelectuais e técnicos.

Mas, para que esta escola se concretize um dos aspectos que devem ser analisados refere-se a desfiguração das escolas públicas como local de trabalho que implica na inviabilidade de qualquer projeto organizacional ou político-pedagógico voltado para a efetivação do processo de inclusão.

Segundo Silva Junior (1990, p.18) "o conceito de 'jornada de trabalho', ainda não constitui referência nas análises sobre a situação de trabalho do magistério público. Por decorrência, não se estrutura também em propósito de luta em torno de sua unificação"

Fato observado em várias escolas públicas de Curitiba, onde os profissionais da educação ainda dissociam jornada e local de trabalho e ainda não incorporam a delimitação do local de trabalho como necessidade pela melhoria das condições de trabalho.

É preciso que os profissionais da educação incorporem a delimitação do local de trabalho nas suas reivindicações para melhoria das condições de trabalho e o pedagogo é quem pode desvelar esta situação para os demais profissionais da escola.

Na maioria das escolas públicas no Brasil, registra-se de forma crescente a perda do vínculo entre o professor e a unidade escolar, a multiplicação das horas de trabalho e a degradação da própria formação profissional. Se para o ensino regular esta situação gera dificuldades, para o processo de inclusão é um entrave.

A 'realização da humanidade' de cada um pela construção da 'humanidade de todos' marca do educador politicamente responsável, deixa de constituir o horizonte do trabalho pedagógico em razão mesmo da limitação imposta ao trabalhador que deve materializa-lo." (SILVA JUNIOR, 1984, p 54, 1990, p 23)

Da maneira como a escola pública está organizada, se coloca distante do que a população necessita e atende apenas ao setor hegemônico da sociedade. A escola "é um local de trabalho que, por sua finalidade e por sua natureza peculiar, supõe critérios especiais de organização. Tais critérios devem ser estabelecidos a partir das características do trabalho que ali se desenvolve". (SILVA JUNIOR, 1990 s/p )

Neste sentido, o pedagogo pode articular o processo de inclusão junto aos professores para que possibilitem uma aprendizagem mais significativa para os alunos de inclusão, mais prazerosa, mais próxima da vivência deles e que contribua para mudanças que devem ocorrer no ensino e conseqüentemente possibilitem a melhoria na aprendizagem.

Segundo Skliar (1999), "a idéia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos mantendo-se, porém em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos".

A escola como está organizada atualmente, não consegue inserir as crianças excluídas na escola. Para Skliar (1999. p. 168) "é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural".

Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Como diz o mesmo autor, "iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. [...] E mudá-la por dentro é ter que repensar o que (como e porque) nela se ensina".

## 1. Inclusão escolar de alunos surdos e a organização do trabalho pedagógico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996), em seu capítulo V, define a Educação Especial como a modalidade escolar para educando portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 58). Prevê serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades desses alunos. Estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer pessoa especial em sala de aula.

Por outro lado, segundo Skliar (1999, p. 171), “a lei admite que, nos casos em que necessidades específicas do aluno impeçam que se desenvolva satisfatoriamente nas classes existentes, este teria o direito de ser educação em classe ou serviço especializado. O caso dos surdos é um deles”.

Os representantes do governo argumentaram pela urgência da inclusão de cegos, surdos, ouvinte, pobres e ricos na escola que temos, na Declaração de Salamanca. Mas, parece que o mesmo governo esqueceu que na Conferência de Salamanca junto com mais 87 outros governos, em seu artigo 19 acatou a seguinte determinação:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares.

Para Skliar (1999), o mesmo acontece com o Plano Nacional de Educação Especial, de 1994, afirma-se o direito de uso da língua de sinais pelo surdo, porém, há apenas uma recomendação para que professores e pais aprendam e utilizem essa língua. A idéia que perpassa essa prática é a de que, o surdo pode ser bilíngüe por conta de suas próprias experiências, mas o ensino pode ou não se fundar na concepção bilíngüe da pessoa surda.

A situação mais comum que ocorre na inclusão do aluno surdo é a de professores e profissionais que desconhecem o que seja língua de sinais, condição bilíngüe ou sujeito surdo. Neste caso, o entendimento da importância da língua de sinais como meio de instrução tem que ser assumido por todos os profissionais da escola e caso isso não ocorra o pedagogo pode buscar meios para garantir cursos de língua de sinais e/ou a presença de intérpretes em sala de aula sempre que necessário.

Na verdade, é preciso compor alternativas institucionais que superem essa fórmula simplificadora de configurar a inclusão.

Como diz Lacerda (1996, s/p.) sabe-se que “desde cedo a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família. [...] As crianças surdas, em geral, não têm a possibilidade desse aprendizado/apropriação, já que na maioria das vezes não têm acesso a língua utilizada por seus pais ouvintes”.

Para a constituição dos sujeitos, há necessidade de um desenvolvimento satisfatório de linguagem e no caso da pessoa surda para que adquira uma língua de forma plena deverá desenvolver-se na educação bilíngüe.

Na área da educação do surdo, existem diferentes metodologias com principal objetivo o desenvolvimento da linguagem, sendo vista apenas como aquisição da fala pelos surdos, dentro dessa concepção está o oralismo e a comunicação total.

O oralismo, segundo Lacerda & Mantelatto (2000, p. 24) apud Schneider (2001,p.41), “consiste na aplicação de métodos pedagógicos especialmente destinados a fazer com que o surdo compreenda os símbolos da linguagem escrita, mediante a associação destes com seus respectivos traços sonoros e com os objetos ou com as formas espaciais dos objetos que ele deseja representar”. A criança deve aprender a interpretar a linguagem falada, observando os movimentos dos lábios do professor, bem como palpando-lhe a garganta para, em seguida, procurar imita-lo. A criança acaba emitindo sons que são reforçados pelo meio social. Nessa metodologia de ensino, os professores não utilizam a língua de sinais, empregam a fala oral e a escrita.

Mas, há muita confusão no que diz respeito à comunicação total e ao bilingüismo. É importante esclarecer inicialmente a que princípios obedecem estas duas filosofias. Segundo Moura (...), “a Comunicação total é uma filosofia de trabalho com a criança surda que implica na utilização simultânea de sinais e fala, uso de aparelhos de amplificação sonora e conseqüente trabalho no desenvolvimento das pistas auditivas e trabalho com fala tanto a nível de leitura oro-facial como de produção”. A Comunicação Total utiliza sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda, sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos não presentes na língua de sinais, possibilitando desta forma, que tudo que é falado possa ser acompanhado por elementos visuais

que os representam, o que facilita a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e escrita.

O bilingüismo se refere, a uma filosofia educativa que permite o acesso pela criança surda o mais precocemente possível de duas línguas: a língua de sinais e a língua oral, mas não fornecidas concomitantemente dada a diferença estrutural destas duas línguas. O acesso a língua de sinais é feita de forma natural através da interação comunicativa entre a criança e o adulto surdo. A língua oral é fornecida á criança pelo adulto ouvinte, e aparecerá como segunda língua, teoricamente baseada nas habilidades lingüísticas já desenvolvidas pela língua de sinais. A língua oral também é uma das vias de acesso ao aprendizado da leitura e escrita, juntamente com a língua de sinais. (MOURA, 2000).

A aplicação prática de um modelo bilíngüe não é fácil e exige cuidados e formação de profissionais habilitados. É importante a necessidade de estudos profundos da língua de sinais usada no Brasil, para que se possa compreender melhor a sua gramática e léxico, para que possa ser utilizada na educação da criança surda.

Um dos problemas mais freqüentes que se apresenta na utilização do Bilingüismo, refere-se a rejeição da utilização de sinais na sua forma de trabalho, pelos profissionais que atuam direta ou indiretamente no trabalho com o surdo. Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora os sistemas de referência e de leitura de mundo que os adultos surdos teceram em LIBRAS. Com esta prática, a escola está apenas impedindo-os de agirem de acordo com seus valores, silenciando as lutas dos surdos por uma educação digna.

A escola não pode ser vista simplesmente como um local de instrução e continuar conservando e reproduzindo os mesmos objetivos, os mesmos conteúdos, as mesmas avaliações e os mesmos textos de ensino que provêm da lógica da educação como mercado – lógica de produzir surdos “mais eficazes”. (SKLIAR, 1999).

Por isso, a materialização de uma educação bilíngüe para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída e sociolingüísticamente justificada. A educação bilíngüe não pode ser assimilada à escolarização bilíngüe, isto é, não deve se sustentar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido exclusivamente dentro das escolas.

Para Skliar (1999, p. 33), “ a educação bilíngüe para surdos deve sublinhar o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e de identidades surdas. A língua, neste contexto, não é um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz essa realidade”.

‘No processo de construção de significados as pessoas fazem uso de sua competência comunicativa, que é composta por três tipos de conhecimento: o sistêmico, o de mundo, e de organização textual’. (HYMES, apud FREIRE, 1999, p.31). Sistêmico engloba o conhecimento dos vários níveis da organização lingüística (os conhecimentos léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico). Já o conhecimento do mundo se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo que é trazido para o processo de aprendizagem armazenado na memória, em blocos de informação. (experiências

construídas ao longo da vida, que varia de pessoa para pessoa). (MOITA LOPES, apud FREIRE 1999).

Segundo o mesmo autor, o conhecimento de organização textual diz respeito à maneira como a informação é organizada em diferentes tipos de textos, sejam eles orais ou escritos (narrativas, descrições, entrevistas, cartas, etc.).

Para Freire (1999), na construção do conhecimento, o aluno projeta os conhecimentos que já possui no novo, no esforço de se aproximar do que vai aprender. No caso da aprendizagem de uma segunda língua, pelo surdo é preciso levar em consideração o real conhecimento que ele tem sobre sua primeira língua. Ele pode ser fluente na língua de sinais, ter dificuldades ou até mesmo não conseguir se comunicar em sua primeira língua.

A verdade é que o aprender se torna uma tarefa quase intransponível quando o aluno tem que enfrentar problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe em um texto sobre um assunto que ele desconhece. Sendo assim a escolha da primeira língua, como língua de instrução deve ser encarada como uma estratégia consciente de como melhor alcançar os objetivos estabelecidos, levando-se em conta a função social da aprendizagem. Aqui, ocorre muitas vezes do professor não dominar totalmente ou não saber a primeira língua dos alunos surdos. Se o professor realmente não é capaz de se comunicar na primeira língua das crianças surdas, então o pedagogo pode articular para que haja a presença de intérpretes se faz necessária.

A maior parte dos surdos atendidos nas escolas regulares no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades linguísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais. Como diz Lacerda

(1996), geralmente se encontram em classes/escolas que atuam em uma perspectiva oralista, as quais pretendem que o aluno surdo comporte-se como um ouvinte, lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo Língua Portuguesa, acompanhando os conteúdos preparado/pensados para as crianças ouvinte, sem que qualquer condição especial seja propiciada para que tal aprendizagem aconteça.

Neste sentido o pedagogo deve prever antecipadamente acomodações, equipamentos, materiais e recursos necessários através dos quais a condição básica para a efetivação dessa integração será dada, incluindo-se também a colaboração dos professores e a programação das atividades escolares e extra-escolares. A questão está no fato de que incluir, não é apenas “alocar” a criança na sala de ensino regular, isso leva a segregação da criança surda mais do que a inclusão.

Na busca de solucionar ao menos parte desses problemas, devem ser oferecidos, por exemplo, apoios tecnológicos e humanos que podem ser de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação. Um desses apoios humanos, como já foi dito anteriormente, é o intérprete de Língua de Sinais, que abre a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. Porém é preciso que se leve em consideração que, a presença da Língua de Sinais não é garantia de que a criança surda apreenda facilmente os conteúdos, porque nem sempre ela conhece essa língua, ou possui interlocutores capazes de inseri-la nesse universo lingüístico.

Como diz Lacerda (1996, s/p.), com a presença do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas, normalmente na língua que tem domínio. Mas segundo a mesma autora, “a inserção de um intérprete de Língua de Sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. [...] não assegura que questões metodológicas sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda”.

Lacerda (1996), relata em sua pesquisa a experiência de uma sala de aula regular na qual foi inserida uma criança surda e uma intérprete de Língua de Sinais, onde analisou de forma mais pormenorizada esta situação, podendo observar o desenvolvimento e a evolução dessa criança. O foco de análise foi a organização do trabalho pedagógico e a metodologia de ensino utilizada para ministrar alguns conteúdos acadêmicos. Numa das situações descritas pela autora, a professora pretendia que os alunos aprendessem como utilizar parágrafos, para isto, utilizou-se de uma história. Iniciou a leitura do texto, com o livro voltado para si, não possibilitando que os alunos visualizassem as gravuras, no caso do aluno surdo não conseguia acompanhar o desenrolar da história, distraíndo-se. Mesmo com o auxílio da intérprete, que lhe chamava e incentivava para que prestasse atenção, não era possível, pois não havia nenhum estímulo ou condição isto. Durante a leitura a professora solicitava que os alunos fossem numerando os parágrafos conforme fossem sendo lidos, uma ordem dada que apenas era factível para os alunos ouvintes. A intérprete tentava intervir e mostrar-lhe qual a consigna solicitada pela professora, mas o aluno surdo não entendia,

pois a professora não proporciona nenhum apoio visual, o que dificultava sua compreensão. Segundo Lacerda, esta situação evidencia, que a metodologia utilizada para ensinar crianças ouvintes nem sempre pode ser aplicada aos surdos, mesmo para aqueles que têm a Língua de sinais mediando as relações educacionais.

Esta análise nos revela que no cotidiano da escola inclusiva, a inclusão é desejada, mas às vezes não efetivada. Portanto, o pedagogo precisa estar atento ao modo como são organizadas as práticas pedagógicas com esse fim, implicando em um projeto educacional amplo que assuma a Surdez e suas peculiaridades em seu bojo. Para Lacerda (1996), “não basta aceitar a criança surda na sala de aula, ou respeitar sua condição bilíngüe assumindo a Língua de Sinais nesse espaço se a Surdez não for considerada de forma integral”.

Ao pedagogo cabe organizar um projeto educacional comprometido que reveja as estratégias pedagógicas, a organização do espaço acadêmico, o currículo proposto de maneira a contemplar as necessidades e características da comunidade Surda.

Esta proposta educativa, segundo Sánchez deve contemplar os seguintes objetivos: criar condições que garantam o desenvolvimento normal da linguagem das crianças surdas e que facilitem seu desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e social; facilitar o processo de aquisição da língua escrita; incrementar os intercâmbios, o conhecimento mútuo e a cooperação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da vida em sociedade e facilitar a aprendizagem da língua oficial do país como segunda língua. O pedagogo pode contribuir para que esta proposta se efetive, para isto deve buscar conhecimento sobre como mediar esta

situação e disseminá-la. Como sugere Sánchez: criar um ambiente lingüístico de sinais, (compartilhando com surdos) realizando a intervenção precoce, (assim que se tenha o diagnóstico ou suspeita da existência de uma perda auditiva) construindo juntamente com professores metodologias e estratégias para a aquisição da língua escrita, pelas crianças surdas (para mediar a aquisição da língua oral) e modificar o currículo escolar, adotando o modelo bilíngüe.

O pedagogo pode articular outras estratégias para a inclusão do aluno surdo nas escolas. Como é o caso de propiciar contatos da equipe de pré-classificação e a escola sugerido pela autora Gil (2003). Trata-se de equipes compostas por uma variedade de profissionais, especialmente professores de ensino regular e professores de ensino especial, que trabalham em conjunto com o professor da classe no sentido de elaborar, recomendar e desenvolver estratégias para ensinar as crianças surdas incluídas.

O principal objetivo destas equipes é o de subsidiar o professor da classe regular para que ele assuma a responsabilidade pela educação de todos os seus alunos. Trata-se de um professor especializado ou com experiência no ensino especial que colabora com o professor da classe regular, no sentido de descobrir e implementar estratégias de ensino eficazes para os casos de alunos surdos.

Outra sugestão dada por Gil, refere-se ao ensino cooperativo, uma estratégia em que o professor da classe regular e o professor do ensino especial trabalham em conjunto, dentro da sala de aula regular, podendo organizar o ensino formas diferentes. Por exemplo - atividades de apoio à aprendizagem – os dois professores ensinam os conteúdos acadêmicos e o professor do ensino

especial encarrega-se de dar apoio suplementar ao aluno surdo individualmente ou em pequenos grupos.

Segundo a mesma autora, o sucesso do “ensino cooperativo” depende de dois fatores fundamentais: a necessidade de tempo nos horários dos professores para fazerem o planejamento em conjunto e a compatibilidade entre os estilos de trabalho e personalidades dos dois professores.

Já sobre a aprendizagem cooperativa a autora, explica que é uma estratégia em que o professor da classe regular pode colocar os alunos em grupos de trabalho, organizando-os na base da heterogeneidade das suas habilidades (por exemplo, colocando juntos o aluno surdo numa determinada área com alunos mais habilitados no assunto em estudo). Este tipo de estratégia pode levar a uma melhoria significativa das atitudes por parte dos alunos ditos “normais” face aos seus colegas com necessidades especiais, ao mesmo tempo em que permite a estes um aumento significativo da sua auto-estima e das suas atitudes em face de si mesmos.

Para que o processo de inclusão tenha sucesso, o pedagogo também pode propiciar trocas de informações e conhecimentos sobre o aluno surdo com as escolas especiais e demais profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, médicos, etc.), que atendem este aluno.

Outro fator importante, que o pedagogo deve articular refere-se interação da família-escola no processo educativo do aluno surdo, motivando-a para integrar a equipe da escola e levando-a a assumir suas responsabilidades. Entendendo que a família é o meio primário e fundamental que se desenvolve a existência do

ser humano e sua influência é decisiva sobre o desenvolvimento e educação do aluno ser humano.

A escola deve estar aberta aos pais, quando queiram recorrer a esta para que os ajude no trabalho educativo de seu filho. O processo educativo é uma ação conjunto destas duas entidades, não uma ação paralela nem consecutiva. Geralmente a família sente-se culpada e transigente faz concessões aos seus filhos surdos. Cabe ao pedagogo, orientar esta família, para que saibam educar da melhor maneira possível seus filhos.

Quanto aos demais funcionários da escola também devem estar preparados para receber o aluno surdo, para isto o pedagogo terá que prepará-los para tal, dando-lhes dicas de como comportarem diante de um educando portador de deficiência. Por exemplo, dizendo-lhes que podem usar todas as formas de linguagem e de expressão (verbal, corpora, gestual, escrita etc.) como meio de comunicação, não estranhar a pobreza do vocabulário, pois as limitações de estrutura lingüísticas são uma constante, explicar que as atividades recreativas desde aluno são as mesmas das outras crianças.

Em relação aos professores de Educação Artística e Educação Física, também devem ser comunicados e orientados pelo pedagogo, quanto ao trabalho que devem desenvolver com este educando. O ritmo e a percepção plantar desenvolvidos na educação e na dança são fundamentais para o pleno desenvolvimento do aluno surdo, assim como a educação física, representa valiosa contribuição para a ampliação da consciência social e crítica dos alunos, na medida em que trabalha com conteúdos significativos da cultura corporal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para escola inclusiva para os próximos anos estão relacionados com o maior ou menor grau de realização das metas: igualdade de oportunidades e participação plena na sociedade para que não sejam impedidas de participar do processo de desenvolvimento devido às práticas segregacionistas do sistema educativo e da sociedade.

Todas as crianças podem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças, as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades. Baseando-se mais nas possibilidades do educando do que em suas limitações. (ROSS, 2004).

E principalmente a escola inclusiva exige a mudança na formação e atualização dos recursos humanos que atuam na educação, principalmente o educador.

O profissional da educação, o pedagogo não é terapeuta, sua função junto a esses alunos é acima de tudo, criar um ambiente tal à sua volta que os faça sentirem-se aceitos e os leve a participar do grupo.

Pode-se afirmar que uma proposta de escola inclusiva aponta para uma promoção coletiva, de seus professores, de seus pais, familiares, amigos e demais profissionais que atuam com o aluno surdo. E mais, toda a sociedade ouvinte irá beneficiar-se com um melhor conhecimento e um autêntico intercâmbio com uma comunidade que vive em seu seio e da qual se ignora quase tudo.

Ao concluir este trabalho, não resta dúvida, de que com a participação de todos os envolvidos no processo de inclusão a criança surda terá um ambiente adequado para o seu pleno desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMUZ, Regina Célia e BERTAN, Levino. **Os portadores de necessidades especiais: Retrospectiva histórica.** Terra e Cultura, Ano XIV, nº 28. 1997.

BARTALOTTI, Celina. **Construindo a Escola Inclusiva.** <http://www.terapiaocupacional/inclusão social>. In: Acesso em: 23 nov. 2004.

GARRIDO, Elsa. **Universidade e Escola em Pesquisa – Ação: Formação de professores a partir de múltiplos diálogos: parceria universidade - escola desafios e conquistas.** Faculdade de Educação da USP, 2000.

GIL, Marta. **Espaços de Inclusão.** Disponível em : <http://www.A:\Espaços de inclusão html>. In: Acesso em: 30 out. 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte, examinando a construção de conhecimentos.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Campinas. SP: [s.n.], 1996.

LIBÂNEO, José C. e PIMENTA, Selma G., **Formação de Profissionais da Educação: Visão Crítica e Perspectiva de Mudança.** Revista Educação & Sociedade, Ano XX, nº 68, 1999.

MOURA, Maria Cecília. **A língua de sinais na educação da criança surda.** Departamento de Distúrbios da Comunicação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Loyola , 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Adaptações Curriculares.** Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Educação Especial. – Educação para todos. Registro da Educação 4 – Junho, 1999.**

PIMENTA, Selma G. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1988.

PINTO, Álvaro V, **Ciência e Existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSS, Paulo R. **Como você deve comportar-se diante de um educando portador de deficiência.** Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2004.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tra. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, Carlos. **La educación de los sordos em um modelo bilíngüe.** Mérida-Venexuela: Diakonia, 1991.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR Maria A., **Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O Curso de Pedagogia em Questão**. Revista Educação & Sociedade: Ano XX, nº 68, 1999.

SILVA, A. Celestino. **A Escola Pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez: 1990.

SILVA, Carmem S.B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos; una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EDIUNC, 1997.

\_\_\_\_\_.(org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto alegre: Mediação, 1999. v. 1.