

# Inclusão de alunos surdos em uma escola pública mineira: uma visão de pais, alunos e profissionais<sup>1</sup>

*Inclusion of deaf students in a public school from Minas Gerais: parents, students and professionals' view*

*Juliana Cristina Fraleon de Almeida<sup>2</sup>  
Patrícia Claudia da Costa<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é analisar, por meio de uma abordagem qualitativa, a inclusão de crianças com deficiência auditiva numa escola pública, para compreender os aspectos positivos e negativos desse tipo de inclusão. Os dados foram coletados com questionários específicos para estudantes surdos, seus pais e professores. Também se observou o convívio escolar no recreio, nas aulas diárias, na resolução de provas e de exercícios em sala de aula. A análise aponta que a inclusão ainda não está acontecendo de fato e que diversos fatores dificultam o aprendizado e a interação com os professores e colegas de classe, apesar de a socialização se mostrar positiva em alguns aspectos.

**ABSTRACT:** The aim of this work is to analyze, through a qualitative approach, the inclusion of children with hearing impairment in a public school in order to comprehend the positive and negative aspects of this kind of inclusion. The data were obtained with specific questionnaires for deaf students, their parents and teachers. It was also observed the school life during playtime, daily classes, tests resolutions and exercises in the classroom. The analysis points that the inclusion is not still happening in fact and that several factors make difficult the learning and the interaction with teachers and classmates, despite the socialization being positive under some aspects.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência auditiva. Escola pública. Inclusão escolar.  
**KEYWORDS:** hearing impairment. Public school. School inclusion.

---

1 Trabalho realizado com apoio financeiro do FNDE e da CAPES por meio do Programa de Educação Tutorial.

2 Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Viçosa - campus Florestal. E-mail: juliana.fraleon@ufv.br

3 Professora da Universidade Federal de Viçosa - Campus Florestal. Tutora do PET-Educação. E-mail: patricia.claudia@ufv.br.

## I. INTRODUÇÃO

Tempos atrás pessoas com deficiências eram totalmente excluídas do convívio social por serem consideradas impuras ou possuídas por maus espíritos. Com o passar do tempo, mudanças históricas e culturais permitiram que essas pessoas começassem a frequentar escolas especiais, mas privadas do convívio social. Atualmente, está em andamento em vários países o processo de inclusão em escolas ditas regulares, um desafio bastante delicado que requer adaptações e adequações nas escolas e profissionais devidamente qualificados.

Um dos marcos mais significativos na construção do que hoje se entende por inclusão escolar foi a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, em 1994. Nela estiveram representados 88 governos e 25 organizações internacionais para discutir os desafios e possibilidades de uma educação realmente inclusiva. A síntese das discussões ficou registrada num documento conhecido como “Declaração de Salamanca”, que comprometia seus signatários a reconhecer a necessidade e a urgência de providenciar uma educação para todos. Firmou-se, portanto, um compromisso com a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais com o intuito de criar diretrizes para melhor garantir a qualidade da educação inclusiva a nível mundial. No segundo parágrafo desse documento, foram proclamados os seguintes tópicos de nosso interesse:

- toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a ela a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; e
- escolas regulares que tenham tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

De acordo com esses princípios, o Brasil conta atualmente com uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Sistematizada em documento elaborado por Grupo de Trabalho composto por pesquisadores e gestores das ações governamentais voltadas para a Educação Especial, a Política tem como objetivo:

- o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de

ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 8).

Embora esse não fosse o primeiro documento que contemplasse a questão da educação inclusiva (já presente na LDBEN 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, no Plano Nacional de Educação 2001-2010, entre outros), pode-se afirmar que a educação inclusiva é relativamente recente no Brasil e ainda tem um longo caminho a percorrer até que se cumpram os compromissos firmados em Salamanca, há quase 20 anos.

A despeito da importância das diversas práticas de inclusão voltadas para as várias deficiências associadas às necessidades educacionais especiais, assim como do acolhimento de todas as formas de diversidade, neste artigo trataremos somente de aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência auditiva<sup>4</sup>, foco de nosso estudo atual.

No que diz respeito à inclusão para este público-alvo, um dos marcos legais de maior importância é datado em 24 de abril de 2002, quando foi sancionada a lei federal nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, originária da comunidade de pessoas surdas no Brasil. Com apenas cinco artigos, a lei apresenta a Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora, de transmissão de ideias e fatos, com estrutura gramatical própria, que não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Garante apoio à difusão da língua e à formação de profissionais das áreas da saúde e da educação para atuar no atendimento médico dos deficientes auditivos e na educação inclusiva.

Em 22 de dezembro do mesmo ano, a lei 10.436 foi regulamentada pelo decreto de nº 5626, que determina a inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular, assim como a formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras, o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras–Língua Portuguesa e a garantia do direito à saúde e à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Dessa forma, tornou-se possível, ao menos no ordenamento jurídico, a inclusão dos alunos surdos nas escolas de ensino regular.

Nesse contexto, o objetivo principal deste trabalho é estudar e analisar a inclusão de crianças com deficiência auditiva na Escola Estadual Governador Valadares, sob o ponto de vista tanto dos alunos surdos, como de seus pais e

---

4 De acordo com o volume de Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998), entende-se por deficiência auditiva a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Ela pode ser leve/moderada (aquela que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem utilização de aparelho auditivo) ou severa/profunda (nível que impede a pessoa de entender, com ou sem aparelho, a voz humana e também de adquirir naturalmente o código da língua oral). Os sujeitos com deficiência auditiva são geralmente chamados de surdos.

profissionais (professores e intérpretes) para compreender os aspectos positivos e negativos dessa inclusão.

O último Censo de Escolar apurou, no ano de 2011, a existência de 193.882 educandos com algum tipo de deficiência em classes especiais ou escolas exclusivas para deficientes e 558.423 matrículas de sujeitos incluídos em classes comuns na Educação Básica, das quais menos de um terço pertence a escolas privadas, cabendo às redes públicas (federal, estadual ou municipal) a maior parte do oferecimento deste tipo de atendimento. Não há informações detalhadas sobre os tipos de deficiência a que tais matrículas se referem, o que nos impede de conhecer quantos alunos surdos frequentam as escolas de Educação Básica no Brasil e em Minas Gerais atualmente.

Resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico de 2010 apontam a existência de quase dez milhões de deficientes auditivos no Brasil: 347.481 habitantes declararam não conseguir ouvir de modo algum, 1.799.885 têm grande dificuldade e 7.574.797 manifestam alguma dificuldade na função auditiva. A maior concentração está na Região Sudeste, onde vive mais de um terço dos deficientes auditivos brasileiros, 3.837.926, 1.001.741 deles residindo no Estado de Minas Gerais, com 32.871 sujeitos que não ouvem de modo algum, ocupando a segunda posição na quantidade de habitantes com deficiência auditiva na região. O Estado de São Paulo tem o maior contingente desse tipo de deficiência, ficando o Espírito Santo na última posição.

Saber da existência de mais de um milhão de pessoas surdas no Estado de Minas Gerais nos levou a empreender o presente estudo ao intuímos a significativa demanda de inclusão desse tipo de deficiência na Educação Básica. Para melhor compreender a problemática, recorreremos a algumas leituras sobre a questão da inclusão escolar e passamos agora a apresentar algumas das ideias com as quais compartilhamos.

## **2. UM POUCO DO QUE VEM SENDO ESTUDADO**

Não se pode pensar na educação de alunos surdos sem considerar o ambiente escolar e a maneira como são incluídos. Isso porque, em função da defasagem auditiva, os processos de ensino precisam estar atentos às dificuldades que esses estudantes apresentam para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão ou deveriam estar inseridos (GÓES, 1996). No caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que façam um aprendizado tardio de uma língua. Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas estão defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades (LACERDA, 2006). Sem novas propostas e modificações, os alunos surdos continuarão atrasados em relação aos outros alunos, sendo

profundamente prejudicados em seus percursos escolares.

Com relação aos alunos surdos, em geral, a recomendação de inclusão tem levado em conta sua forma de comunicação: a Língua Brasileira de Sinais. Contudo, Botelho (1998) e Lacerda (2006) alertam para o fato de que o aluno surdo, por não compartilhar uma língua com seus colegas e professores, está frequentemente em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, o que deve ser problematizado ou contemplado pelas práticas inclusivas.

Com isso em mente, concordamos com Silva que:

a inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte e sim em suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez (SILVA, 2001).

Todavia, selecionar uma língua para uso corrente no cotidiano escolar é um ato de natureza político-pedagógica que engendra uma série de tensões na busca de construir canais de comunicação mais efetivos entre um grupo majoritário de ouvintes e um grupo minoritário daqueles que não ouvem, considerando também as interações comunicativas desses grupos entre si.

As autoras do presente trabalho percebem que a inclusão tem sido sustentada fundamentalmente por três sujeitos, individuais e coletivos, que atuam como pilares da inclusão: o aluno deficiente, sua família e o coletivo escolar em que está inserido. Os três pilares precisam estar ativa e diretamente envolvidos no processo de inclusão. Precisam estar integrados para que a inclusão seja efetiva e traga resultados positivos para todas as partes envolvidas. E é inegável que a inclusão:

pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa com deficiências, desde que seja oferecida na escola regular, necessariamente, uma Educação Especial que, em um sentido mais amplo, significa educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar, conduzir (PÁEZ *apud* NEVES e SILVEIRA, 2006).

Imbuídas dessa convicção, realizamos estudo em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual de Minas Gerais, localizada no município de Pará de Minas, pertencente à Região Centro-Oeste do estado, com uma população aproximada de 85.000 habitantes. A escola funciona em dois turnos, com dez turmas e um total aproximado de 400 alunos matriculados do sexto ao nono ano. Nesse contingente, há quatro casos de inclusão escolar, sendo os quatro deficientes auditivos. São três meninas de 13, 17 e 18 anos e um menino de 12 anos, que estudam numa mesma turma de sexto ano: duas delas utilizam aparelho para audição e conseguem ouvir apenas as vibrações, uma aluna tem surdez moderada, e o aluno, com surdez severa, não faz uso de aparelho. A escola

conta com uma intérprete e também com aulas de reforço para ajudar o aluno em suas dificuldades na compreensão das aulas, auxiliando a fazer as tarefas e exercícios. A intérprete não participa dos momentos de reforço, apenas outras professoras que orientam e auxiliam não só o aluno surdo, mas todo aluno que tem dificuldade ou rendimento insatisfatório.

O objetivo do estudo é conhecer os pontos de vista de pais, alunos e profissionais (professores e intérpretes) sobre a inclusão de alunos surdos nesse estabelecimento escolar e, com base nesse conhecimento, refletir sobre a maneira como a educação inclusiva vem sendo efetivada na escola investigada.

### **3. APONTAMENTOS METODOLÓGICOS**

Para a coleta de dados sobre a inclusão de alunos surdos na Escola Estadual Governador Valadares, foram aplicados questionários específicos para os pais, os alunos e os profissionais. Cada questionário continha questões sobre a vida familiar e escolar dos estudantes e, principalmente, o que pensam sobre sua escolarização. Para construção do instrumento de coleta, inspiramo-nos no roteiro de entrevista utilizado pelas pesquisadoras Flávia Furtado Silveira e Marisa Maria Brito da Justa Neves, da Universidade de Brasília, no estudo intitulado “Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores” (SILVEIRA e NEVES, 2006). A apropriação do instrumento proporcionou-nos um ponto de partida para a elaboração das questões direcionadas a cada tipo de sujeito investigado – pais, alunos e profissionais – e orientou-nos para a definição de aplicação de questionários que foram respondidos individualmente. No caso dos alunos que ainda não estão suficientemente alfabetizados, a intérprete de Libras auxiliou no preenchimento.

Responderam ao questionário quatro surdos, seus familiares e quatro profissionais, sendo uma intérprete, uma professora de história e duas professoras de reforço.

Também recorreremos à observação dos alunos surdos no convívio escolar, no recreio, nas aulas diárias, na resolução de provas e de exercícios em sala de aula. Numa perspectiva etnográfica, observamos a socialização dos alunos surdos com colegas e professores durante cinco semanas, e nesse período dialogamos com todas as partes envolvidas.

Afirmar a perspectiva etnográfica equivale a compreender que nossa presença no ambiente escolar adotou uma postura investigativa fundamentada na busca de percepção dos sentidos atribuídos pelos sujeitos que aceitaram o convite para colaboração neste estudo. A etnografia é uma metodologia de pesquisa qualitativa geralmente vinculada a estudos antropológicos e tem como objetivo realizar uma descrição densa de uma determinada cultura observada. Tornou-se comum na área da educação atribuir caráter etnográfico a estudos nos quais o pesquisador entra em contato com o grupo que se quer estudar e descrever, por um tempo prolongado. No entanto, não consideramos este trabalho como um empreendimento essencialmente etnográfico devido ao fato de nosso contato

não ter sido suficientemente prolongado, tal como as pesquisas etnográficas de grande fôlego se constituíram. O que não descaracteriza a perspectiva adotada que buscou preservar o estranhamento como principal marca de nossa postura metodológica:

Será necessário que o observador se coloque como um estranho a essa cultura que pretende descrever e, ao mesmo tempo, tente compreender, do ponto de vista do outro, a língua, a religião, a composição étnica, os costumes, enfim, a cultura do outro pelo outro. Recordemos, porém, que não estamos diante de uma comunidade, tribo ou civilização distante da nossa, estamos em nosso próprio espaço geográfico. O estranhamento é apenas um posicionamento diante do objeto e dos sujeitos pesquisados; é preciso estudar tudo aquilo que sempre pareceu corriqueiro. Na etnografia escolar, por não nos distanciarmos do local pesquisado, precisamos estar atentos a esta técnica de olhar o velho como se fora novo, mudando nosso ponto de vista habitual (PEREIRA, 2007).

Na tentativa de refinar esse “novo olhar” sobre a realidade estudada, empreendemos análise do material coletado fundamentada no referencial teórico acima exposto.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O sentido primeiro do conjunto de material coletado aponta para a percepção de que a inclusão ainda não está acontecendo de fato. Os sujeitos indicam que diversos fatores dificultam o aprendizado e a interação dos alunos surdos com os professores e colegas de classe. Eles chegam a esboçar um elemento central de onde emanam tais fatores: os desafios do bilinguismo, tanto para surdos como para ouvintes. Por mais que tentássemos aprofundar as explicações sobre a origem das dificuldades mencionadas, elas invariavelmente confluíam para a questão da comunicação.

Por um lado, isso é bastante positivo porque imputa a responsabilidade sobre o sucesso escolar não apenas ao estudante com deficiência, mas ao coletivo da escola que não consegue com ele se comunicar de forma efetiva. Essa ideia está presente, principalmente, na visão de pais e professores. Está muito claro para eles que o sujeito em questão não tem uma dificuldade intrínseca ou idiossincrática para o aprendizado. O que está em jogo é a qualidade da comunicação no e do ambiente escolar.

Pais e professores sugerem que os alunos necessitam aprender, primordialmente, a Língua Brasileira de Sinais para serem incluídos, o que na maioria dos casos provoca um atraso na vida escolar. Essa é a opinião dos sujeitos e, certamente, merece um estudo mais aprofundado, pois a questão da concomitância da aprendizagem da Libras é um fecundo objeto de pesquisa, sobre o qual ainda não tivemos condições de investigar.

Na escola estudada, os alunos surdos são mais velhos que seus colegas de classe, o que pode dificultar ainda mais a socialização, face a possíveis conflitos de ideias e experiências de cada idade.

O contato do aluno surdo com o professor é bastante superficial já que os professores não dominam a Libras e não conseguem se comunicar de forma clara sem a ajuda da intérprete. Nesse contexto, o aluno fica totalmente dependente da intérprete com quem tem o maior contato e uma relação mais íntima. O mesmo acontece em relação aos colegas, comunicando apenas o necessário e aquilo que conseguem. Consequentemente, os alunos surdos preferem se sentar próximos uns dos outros e realizar as atividades juntos por se comunicarem melhor e por compartilharem de dificuldades muito parecidas. Isso foi observado nas respostas dos próprios professores ao questionário, como nos exemplos a seguir: Penso que se todos os professores conhecessem a linguagem (sic!) dos sinais, seria mais proveitoso para todos; Embora alguns alunos e professores tenham uma comunicação razoável em Libras, ainda há necessidade de avanços; e A comunicação é relativa, alguns ouvintes aprendem Libras porque querem se comunicar com os surdos, mas alguns surdos preferem continuar em seus mundos.

Outra dificuldade observada é que o aluno surdo nem sempre estuda em casa e raramente a família consegue explicar e reforçar o conteúdo visto em sala de aula. O que sugere a hipótese de que o aluno surdo só tem condições de aprender o conteúdo escolar durante a aula e, mesmo assim, muitas vezes manifesta dúvidas e não compreende bem a tradução da intérprete. As avaliações são invariavelmente escritas, como a de todos os alunos. Os sujeitos avaliam que isso não é adequado, pois o aluno aprende através da Libras e não da escrita e leitura, que constituem um sistema linguístico muito distinto para expressão de fatos e ideias. Houve sugestão de que a escola trabalhasse com formas alternativas de avaliação, como, por exemplo, com aplicação de provas orais para os alunos surdos, pois assim eles seriam questionados e responderiam em Libras, o que seria mais proveitoso já que os alunos não dominam o português tão bem quanto a Libras. Como nem sempre o resultado das provas é satisfatório, os professores recorrem a pesquisas e trabalhos extraclasse para que os alunos alcancem a quantidade de pontos suficientes para aprovação, o que não resolve a dificuldade de aprendizado relacionada à questão do bilinguismo e tende a aprofundar a sensação de insucesso escolar.

Os pais e alunos expressaram suas insatisfações nos seguintes trechos: Queria que a inclusão acontecesse de fato; A escolarização é ainda muito ruim; É necessário haver salas específicas, com aulas diferenciadas para atender as necessidades dos alunos. O conjunto das queixas coloca em evidência que a opinião dos sujeitos sobre a educação inclusiva ainda oscila entre os extremos: de um lado, a reivindicação por uma escola que promovesse processos de escolarização efetivamente inclusivos; por outro lado, a defesa do ideário de uma educação que segregue para garantir o aprendizado por meio de ações exclusivas



e direcionadas a cada tipo de deficiência. De ambos os lados, uma denúncia se faz comum. Na visão dos pais, a inclusão é considerada “uma propaganda enganosa”, pois não tem garantido o tão prometido sucesso escolar para todos. Um aspecto abordado que merece maior aprofundamento diz respeito ao comprometimento dos pais com o aprendizado da Libras, pois isso facilitaria auxiliar seus filhos em casa, o que é de extrema importância. Nos casos em estudo, uma mãe se tornou intérprete profissional em decorrência da necessidade de dominar a Libras para se comunicar com o filho surdo, o que se refletiu em um melhor rendimento escolar do aluno, de acordo com a sua avaliação.

Contudo, há também atribuições de sentidos positivos à experiência de inclusão. A despeito de todas as dificuldades até então destacadas, os alunos afirmam Gosto da escola!, prefiro estudar nesta escola do que na APAE, enquanto seus familiares julgam que é importante estar na escola, pois o surdo aprende a ler e a escrever”, além de ter uma “oportunidade de conviver com outras pessoas.

O intérprete, por sua vez, revela que tem sido cobrado por resultados que vão muito além de sua função, que é apenas a de traduzir. Compelido pela própria situação diante da dificuldade do aluno surdo em compreender os conteúdos escolares, ele tenta explicar e auxiliar e, muitas vezes, é cobrado sem razão pelo fracasso dos alunos surdos nas avaliações. Este problema sinaliza a necessidade de uma compreensão mais apurada do papel do intérprete na sala de aula, qual seja, o de promover a mediação linguística entre os discursos de professores e alunos. Não cabe a ele reelaborar a aula ou atuar como “professor de reforço”, embora alguns acabem exercendo também esses papéis.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observamos que a inclusão de alunos surdos, ao menos na escola investigada, é ainda insatisfatória ao considerar que o aprendizado é bastante superficial devido a todas as dificuldades enfrentadas pela pessoa surda, entre as quais se destacam as limitações relacionadas ao bilinguismo vivido precariamente, tanto pelo fato de o aluno surdo não dominar a língua portuguesa escrita (comumente utilizada nas avaliações), como pelo baixo nível de difusão da Libras, o que faz com que a comunidade escolar não tenha condições de se comunicar com o estudante surdo sem o auxílio do intérprete.

Soma-se a isso o fato de que nem sempre o aluno pode contar com o apoio da família no processo de escolarização, o que reduz seus momentos de estudo apenas às experiências vividas na escola.

A inclusão tem se mostrado positiva, salvo melhor juízo, apenas no campo da socialização, que transcorre de forma muito promissora, mesmo sendo ainda superficial. Ela possibilita ao aluno lidar com outras pessoas, conhecendo-as e melhorando seus tipos e níveis de convivência. Isso é muito importante para o aluno surdo que, antes da socialização, mantinha contato apenas com a família e com outras pessoas também surdas nos centros de atendimento especial. Acreditamos que a inclusão só acontecerá satisfatoriamente quando forem consideradas

as peculiaridades de cada aluno e as possibilidades de sua real inserção no grupo constituído pela turma que frequenta uma mesma sala de aula e também no coletivo da escola. Os alunos se sentem bem estudando em uma escola regular. No entanto, é preciso promover adaptações curriculares para que a escolarização seja mais eficaz, além de se cumprir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente no que diz respeito à garantia de atendimento educacional especializado.

Para uma inclusão que realmente atenda às expectativas de pais, alunos e profissionais, seria necessário garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, *na comunicação e informação*; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC/SSESP, 2008, *Grifo nosso*).

Vê-se, portanto, que as ações necessárias já são reconhecidas pelo poder público e reivindicadas pelos sujeitos diretamente envolvidos na inclusão escolar. Entretanto, ainda há que avançar para a garantia de uma educação inclusiva que acolha o bilinguismo do estudante surdo, utilizando-o positivamente na construção de percursos de escolarização mais satisfatórios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação de surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial*. -Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal. UNESCO, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Lei 9.394, de 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em 15 agosto de 2012.
- \_\_\_\_\_. *Lei 10.436, de 24/04/2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 15 ago 2012.
- \_\_\_\_\_. *Decreto 5.626, de 22/12/2005*. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o

- art. 18 da Lei 10. 098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 15 ago 2012.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em 19 set. 2012.
- GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados. 1996.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Resultados Preliminares da Amostra do Censo Demográfico de 2010*. Disponível em <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acesso em 27 agosto de 2012.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico*. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 14 agosto de 2012.
- LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos professores e intérpretes sobre essa experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, 2006. p.163-184. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Maio/ago. Acesso em 28 maio de 2012.
- NEVES, M.M. B.J.; SILVEIRA, F.F. Inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas: Inclusão escolar de professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jan-Abr 2006, Vol. 22. Universidade de Brasília; 2006. 079-088 p.
- PEREIRA, L. E. *O nascimento do estranho na cidade de São Paulo: analfabetismo e estigma*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007. 184 p.
- SILVA, M.P.M. *A construção do sentido da escrita no aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

*Recebido em: 20/05/2013*

*Aceito em: 10/06/2013*