

Volumen 6 - Número Especial - Julio/Septiembre 2019

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

*Homenaje a*

*Lancelot Cowie*

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

**CUERPO DIRECTIVO**

**Directores**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**

Universidad Católica de Temuco, Chile

**Dr. Francisco Ganga Contreras**

Universidad de Los Lagos, Chile

**Subdirectores**

**Mg. Carolina Cabezas Cáceres**

Universidad de Las Américas, Chile

**Dr. Andrea Mutolo**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Editor**

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

**Editor Brasil**

**Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva**

Universidade da Pernambuco, Brasil

**Editor Europa del Este**

**Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev**

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Portada**

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**

Universidad de Chile, Chile

**Dr. Jaime Bassa Mercado**

Universidad de Valparaíso, Chile

**Dra. Heloísa Bellotto**

Universidad de Sao Paulo, Brasil

**Dra. Nidia Burgos**

Universidad Nacional del Sur, Argentina

**Mg. María Eugenia Campos**

Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**

Universidad de Valladolid, España

**Mg. Keri González**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Dr. Pablo Guadarrama González**

Universidad Central de Las Villas, Cuba

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**

Universidad de La Serena, Chile

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

Universidad San Sebastián, Chile

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

Universidad Adventista de Chile, Chile

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Dr. Werner Mackenbach**

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

Universidad de Santander, Colombia

**Ph. D. Natalia Milanesio**

Universidad de Houston, Estados Unidos

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Ph. D. Maritza Montero**

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

**Dra. Eleonora Pencheva**

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

Universidad de La Coruña, España

**Mg. David Ruete Zúñiga**

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**  
*Universidad del Salvador, Argentina*

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
*South West University, Bulgaria*

#### COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

##### Comité Científico Internacional de Honor

**Dr. Adolfo A. Abadía**  
*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**  
*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**  
*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**  
*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**  
*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**  
*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**  
*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**  
*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*  
*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**  
*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**  
*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**  
*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**  
*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**  
*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**  
*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**  
*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**  
*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**  
*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*

*Centro de Estudos Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el  
Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Rosario Castro López**

*Universidad de Córdoba, España*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**

*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**

*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**

*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**

*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

## Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA BILINGUE:  
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE RECIFE**

**TEACHER TRAINING IN THE BILINGUAL INCLUSIVE PERSPECTIVE:  
EDUCATION OF THE CHILD DETERMINED OF FUNDAMENTAL EDUCATION I OF RECIFE**

**Mtda. Andréia Santiago Resende**

Atenas College University, Estados Unidos  
andreiasantiago.pedagoga@hotmail.com

**Mtda. Cássia Fernanda Viana dos Santos**

Atenas Collegym Estados Unidos  
cassiasantos86@hotmail.com

**Fecha de Recepción:** 15 de abril de 2019 – **Fecha Revisión:** 26 de abril de 2019

**Fecha de Aceptación:** 30 de mayo de 2019 – **Fecha de Publicación:** 15 de junio de 2019

**Resumo**

O presente trabalho apresenta uma análise sobre a inclusão da criança surda na escola regular bilíngue, destacando a formação do docente direcionada o educando surdo. No desdobramento desta questão, buscou-se dialogar e refletir qual a formação adequada para atender o aluno surdo numa perspectiva inclusiva bilíngue e com objetivos específicos. Desta forma, elenca-se: identificar como o paradigma da educação bilíngue no Brasil atua na escola regular; compreender o papel do Intérprete no processo de ensino bilíngue de ensino/aprendizagem dos alunos surdos. Esta pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, segundo. Nossa fundamentação foi baseada em estudos obtidos pelo referencial teórico dos seguintes autores: Skliar, Machado, Dias, entre outros. O tema proposto foi investigado por meio da pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizadas como fontes de pesquisa obras de relevante importância sobre o tema, tais como: livros, artigos científicos, revistas pedagógicas além de sites sobre o tema. Os resultados de nossa pesquisa indicam que embora a educação inclusiva passe por avanços significativos, ainda há de se aprimorar o paradigma da educação inclusiva bilíngue como também, investimentos na formação continuada para docentes que atuam com alunos surdos, com o objetivo de capacitar e habilitar os professores para atender esse público com uma educação de qualidade.

**Palavras-Chaves**

Inclusão – Paradigma – Bilíngu

**Abstract**

The present work presents an analysis on the inclusion of the deaf child in the bilingual regular school, emphasizing the formation of the directed teacher the deaf student. n the unfolding of this question, we sought to dialogue and reflect on the adequate training to attend the deaf student in a bilingual inclusive perspective and as specific objectives, to identify how the paradigm of bilingual

**Formação de professores na perspectiva inclusiva bilingue: educação da criança surda do Ensino Fundamental I de Recife** pág. 51

education in Brazil operates in the regular school, Understanding the role of the Interpreter in the process of bilingual education in the teaching / learning process of deaf students. This research was carried out through a qualitative approach, according to Minayo. Our rationale was based on studies obtained by Skliar, Machado, Dias and others. The proposed theme was investigated through bibliographical research, in which works of relevant importance on the subject, books, scientific articles, pedagogical journals and sites about the theme were used as sources of research. The results of our research indicate that although inclusive education is going through significant advances, the paradigm of bilingual inclusive education must also be improved, as well as investments in continuing education for teachers who work with deaf students, with the objective of teachers to attend this public with a quality education.

### **Keywords**

Inclusion – Paradigm – Bilingual

### **Para Citar este Artículo:**

Resende, Andréia Santiago y Santos, Cássia Fernanda Viana dos. Formação de professores na perspectiva inclusiva bilingue: educação da criança surda do Ensino Fundamental I de Recife. Revista Inclusiones Vol: 6 num Esp (2019): 50-63.

## Introdução

A inclusão social, segundo Machado e Lazzarin<sup>1</sup> é um agente regulador que busca retratar fenômenos passados através de políticas públicas, tendo a Lei favorável a este contexto, assim, na Carta Magna de 1988, que rege a estrutura que deve garantir a efetivação deste paradigma. Lacerda; Albres e Drago afirmam que:

“[...] os textos legais constituem importante campo de pesquisa, já que neles estão materializadas ideias e propostas de implementação de práticas que interferem diretamente na vida das pessoas, de modo que a melhor compreensão de tais textos pode colaborar, em nosso caso específico, para o melhor atendimento de sujeitos surdos.”<sup>2</sup>

Este trabalho tem o objetivo de analisar qual a formação adequada para a educação inclusiva bilíngue da criança surda. Além disso, identificar como o paradigma da educação bilíngue no Brasil atua na escola regular. Desta forma, compreender o papel do Intérprete no processo de ensino bilíngue no processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos. Este tema, formação de professores na perspectiva inclusiva bilíngue: Educação da criança surda do ensino fundamental I na cidade do Recife Pernambuco é bastante relevante, pois reflete a formação docente necessária para contribuir no processo de ensino/aprendizagem das crianças surdas.

Justifica-se esta pesquisa quando percebe-se em vivências em rede que muitos docentes se deparam com professor despreparado e sem inspiração para novas abordagens de ensino. Neste contexto também se encontram crianças, que muitas vezes, tem que se deslocar para escolas distantes de suas residências para garantir seu direito de cidadão e desenvolver suas aprendizagens escolares.

Hipoteticamente, para que haja um melhor resultado no ensino/aprendizagem dos alunos surdos, é necessário que os docentes tenham habilidades e capacidades para proporcionar a essa parcela dos alunos um ensino de qualidade, aliado a princípios inclusivos. Para tal é necessário uma formação adequada dos docentes, onde haja comprometimento, tanto dos professores, quanto de todas as esferas que estão envolvidas para garantir o ensinamento bilíngue. Elencamos dentre os desafios da educação de surdos a problemática: Qual é a formação docente adequada para melhor atender o aluno surdo no processo de ensino/ aprendizagem numa perspectiva bilíngue?

Sob esse horizonte investigativo foi estabelecido um procedimento de leitura dos autores relevantes para a pesquisa. A partir daí foram eleitos 12 artigos para compor o embasamento teórico. Tais artigos se encaixam nos requisitos pertinentes para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Os critérios de inclusão para seleção dos artigos que compõem a revisão de literatura foi respaldado nos conhecimentos brasileiros que estivessem alinhados a temática educacional, psicológica, linguística, também na área de fonoaudiologia, como também outros artigos de outros campos, que possam contribuir com a pesquisa.

---

<sup>1</sup> Fernanda de Camargo Machado e Márcia Lise Lunardi Lazzarin, “Formar, tolerar, incluir tríade de governo dos professores de surdos”, Cadernos de Educação Vol: 19 num 36 (2010):19-26.

<sup>2</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Neiva de Aquino Albres e Sílvia Lucena dos Santos Drago, “Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo”, Educação e Pesquisa Vol: 39 num 1 (2013): 68-69.

Buscamos destacar alguns artigos, dos quais os principais teóricos, de especialidades educacionais e psicológicas, na perspectiva de enriquecer este trabalho de forma significativa, como: Sacks<sup>3</sup>, Machado<sup>4</sup> entre outros. Tais escritores contribuem com suas obras para o entendimento do seguimento intelectual da educação do surdo e suas pesquisas. Nesta direção nos favorecem como paradigma e permitem abrir portas para uma diversidade de trabalhos referentes aos campos do conhecimento. Para a construção deste trabalho visitamos diversas fontes inclusivas, encontrando 15 artigos para pesquisa, consolidando, assim, o processo investigativo que ocorreu nos meses de Outubro e Novembro de 2018.

## Metodologia

Utiliza-se como aporte metodológico neste trabalho a técnica da pesquisa qualitativa, que na ótica de Minayo<sup>5</sup> permite aos indivíduos envolvidos uma relação entre si. Este modelo de metodologia permite aos seus componentes uma gama de percepções, o que favorece uma maior compreensão dos fenômenos. A metodologia qualitativa é uma ferramenta de esclarecimento de fatos ocorridos através da interação social entre os sujeitos, possibilitando, também, o entendimento de alguns problemas que surgem durante a pesquisa. Esta ferramenta contribui para a resolução e análises de problemas sociais.<sup>6</sup> Na concepção de Cervo e Bervian<sup>7</sup> a pesquisa bibliográfica, permite uma análise e comparações de ideias de diversos autores renomados, de momentos distintos, utilizando, também, várias outras fontes, como: livros, revistas, manuais artigos e a ferramenta tecnológica da internet. Desta forma buscamos enriquecer a pesquisa com periódicos da educação, como também especialistas em Psicologia, Fonoaudiologia. Neste viés a pesquisa também foi realizada com a contribuição da biblioteca Federal de Pernambuco. Este método foi à base do desenvolvimento da referida pesquisa, além do que:

“A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos [...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema outro problema. [...] constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica”.<sup>8</sup>

## Fundamentação teórica: Sucinto histórico da Educação Inclusiva e seus Mecanismos Legais

Mori<sup>9</sup> pontua que no tempo da Idade Média as pessoas com surdez eram desprezadas, humilhadas e tidas como loucas consideradas pessoas incapazes de adquirir conhecimento. Os surdos não eram considerados como seres humanos, uma vez

<sup>3</sup> Oliver Sacks, *Vendo Vozes: Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos* (Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010).

<sup>4</sup> Fernanda de Camargo Machado e Márcia Lise LunardiLazzarin, “Formar, tolerar, incluir...”

<sup>5</sup> Maria Cecília de Souza Minayo, *Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade* (Petrópolis, RJ: Vozes, 1994).

<sup>6</sup> Eduardo Borba Neves e Amaral Domingues Clayton, *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica, EB/CEP* (Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007).

<sup>7</sup> Amado Luiz Cervo e Pedro Alcino Bervian, *Metodologia Científica* (São Paulo: Prentice Hall, 2002).

<sup>8</sup> Amado Luiz Cervo e Pedro Alcino Bervian, *Metodologia Científica...* 65-66.

<sup>9</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori, *Segregação, integração/inclusão escolar: a educação de pessoas com necessidades especiais*. Em: *Sociologia da Educação: olhares para a escola de hoje*. Editado por Aparecida Meire Calegari Falco (Maringá: EDUEM, 2005).

que, na Grécia existia a crença na sabedoria demonstrada por meio das palavras. Neste viés, os gregos consideravam que a fala era resultado do pensamento. Dessa forma, quem não pensava não era humano.

Os surdos eram considerados ineducáveis, conseqüentemente inúteis à sociedade, isso em meados ao século XVI, assim, eram chamados de loucos, conforme pontua Goldfeld<sup>10</sup>, “Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses [...] e por isso eram abandonados ou sacrificados”. Na mesma época época foram relatadas experiências de Gerolamo Cardano, um médico italiano que concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, assim tendo a possibilidade de ler e expressar seus sentimentos. No que se refere à Igreja Católica, nesse tempo, o clero acreditava que o ser humano tinha quer possui “a imagem e semelhança de Deus”, conforme as palavras de Mori<sup>11</sup>. Logo, os que não se enquadrassem nesse padrão eram marginalizados não sendo considerados humanos.<sup>12</sup>

Para Silva<sup>13</sup> ainda no século XVI o monge beneditino Pedro Ponce de León buscava possibilitar a comunicação com o surdo, então, elaborou um alfabeto manual que posteriormente seria uma ferramenta de utilização tanto de pessoas com surdez, quanto de ouvintes, para manter comunicação e socialização dos mesmos. Neste mesmo período, os orientadores educacionais por parte dos aristocratas buscaram dar seguimento aos avanços da fala em pessoas surdas com o propósito de possibilitar a esses indivíduos o direito de receber seus bens de herança deixados por seus familiares. Por tal intento, os movimentos estuais introduzidos nesta modalidade eram bastante úteis para manter a relação, porém os seus significados eram bastante escassos.

Nesta tentativa de comunicação, foi iniciada as sugestões de oralização para a educação de surdos. No entanto, entendemos que o surdo tem capacidade de ser educado dentro de um contexto inclusivo. Toda pessoa surda precisa ser acompanhada de maneira que ela faça aquisição da comunicação tanto gestual como escrita. Ao longo da história, as pessoas com necessidades especiais foram julgadas incapazes de realizarem atividades consideradas comuns aos seres humanos. Essas pessoas foram, então, excluídas da sociedade e seus direitos caçados, principalmente os de acesso ao trabalho e educação foram desrespeitados.<sup>14</sup>

O surdo tem habilidades que o tornam capazes de raciocinar que os sons da fala podem ser representados por escrita. Assim a surdez não pode ser considerada uma barreira para a aquisição do conhecimento. Sendo assim, entendemos que o surdo tem capacidade de ser educado dentro de um contexto inclusivo. Toda pessoa surda precisa ser acompanhada de maneira que ela faça aquisição da comunicação tanto gestual quanto a escrita.

No século XVIII abre-se um novo horizonte, surgem educadores de surdos com suas técnicas e metodologias onde podemos destacar o francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789) que não suportava a ideia de que os surdos morriam sem absolvição

<sup>10</sup> Marcia Goldfeld, A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista (São Paulo: Plexus, 2002).

<sup>11</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori, Segregação, integração/inclusão escolar:..

<sup>12</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori, Segregação, integração/inclusão escolar...

<sup>13</sup> Marília da Piedade Marinha Silva, Identidade e surdez: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes (São Paulo: Plexus Editora, 2009).

<sup>14</sup> Oliver Sacks, Vendo Vozes: Uma Jornada...

dos pecados por não ter acesso às escrituras, com essa preocupação ele fundou o asilo para pessoas surdas. Tal atitude tornou a educação dos surdos uma possibilidade dando condições para aquisição da leitura por meio da língua de sinais.

Com isso foi possível o surgimento da linguagem de sinais como meio de interlocução com ensino da língua falada. Em 1775 L'Épée fundou a primeira escola pública de ensino da pessoa surda. Nesta escola em Paris após um 5 ou 6 anos de formação, os surdos dominavam e aprendiam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim, e outra língua estrangeira também de forma escrita. recebiam além destes conhecimentos, os de geografia, astronomia, álgebra, etc.<sup>15</sup>

Segundo Doria<sup>16</sup> em 26 de setembro de 1857 fundou o Instituto (INES) Instituto Nacional de Educação de Surdos, que muito contribuiu na educação dos surdos no Brasil. O congresso de Milão em 1880 aprovou uma resolução que impede o uso de língua gestual, ou seja, as práticas oralista eram contrárias as gestuais. Alegavam-se que a comunicação através dos gestos atrapalhava o aprendizado da fala. Dessa forma, as escolas começaram a usar o oralismo como método de educação para o indivíduo com surdez.<sup>17</sup>

De acordo com Skliar<sup>18</sup>, o congresso de Milão constituiu não só o começo do oralismo, mas sua legitimação oficial. Portanto, devido às práticas oralistas ocorreram diversas mudanças, no que se refere ao currículo e metodologias de ensino dos surdos. Os docentes surdos foram afastados do magistério, as línguas de sinais eram excluídas no âmbito escolar, as instituições escolares para o educando surdo eram espaços de reabilitações da fala e normalização de alunos julgados de não normais. Os discursos patológicos diagnosticados pelos médicos da época ajudaram as escolas a ser tornarem um lugar de reabilitação da fala. No qual, diversos métodos eram aplicados na tentativa de curar a surdez. Nesse sentido, eram criados próteses e aparelhos auditivos. Muitos surdos não aceitavam essa imposição e conversavam utilizando a língua gestual entre eles. Desse modo, a língua de sinais continuava viva. Assim, permitia articulações e desenvolvimentos de lutas por direitos e reconhecimento, visto que o oralismo não garantia um total aprendizado, nem tão pouco uma total comunicação entre surdo e ouvinte.<sup>19</sup>

Segundo a Declaração de Salamanca em 1994<sup>20</sup> os indivíduos com surdez, ainda passam por diversas dificuldades para serem inseridos, de fato, no âmbito escolar. Diversos discentes surdos podem ser prejudicados pela ausência de estímulos correto ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural. Pesquisas realizadas nas últimas décadas constataam que a inclusão do aluno surdo na escola comum proporciona contribuições na educação do mesmo, visto que a educação inclusiva parte do princípio de que o espaço escolar comum é um lugar de todos. Tais pesquisas suscitam direitos, aprendizagens compartilhadas que fundamentam o próprio conceito de cidadania.<sup>21</sup>

<sup>15</sup> Oliver Sacks, *Vendo Vozes: uma viagem...*

<sup>16</sup> Ana Rímole de Faria Doria, *Compêndio de Educação...*

<sup>17</sup> Marcia Goldfeld, *A criança surda* (São Paulo: Pexus, 1997).

<sup>18</sup> Carlos Bernardo Skliar, "A educação para os Surdos..."

<sup>19</sup> Carlos Bernardo Skliar, *A educação para os Surdos...*

<sup>20</sup> Brasil, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: DF, 1994a. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

<sup>21</sup> Brasil, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais...

De acordo com Poker<sup>22</sup>, as trocas simbólicas promovem a capacidade representativa do educando surdo, uma vez que, favorecem o desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, em lugares diversos de aprendizagem. Entretanto, existem divergências em relação à inserção do discente surdo em sala comum, devido a teorias tradicionais excludentes que consideram a surdez como incapacidade, e que não leva em consideração a diversidade linguística.

A inclusão escolar do educando surdo tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global, até a educação superior. O atendimento educacional especializado é considerado oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, também é garantido ao aluno surdo a educação bilíngue (língua portuguesa/ libras) sendo o ensino da língua portuguesa como segunda língua.<sup>23</sup> De acordo com a Declaração de Salamanca 1994<sup>24</sup> todos devem frequentar à escolar regular, ou seja, aqueles com necessidades educacionais especiais ou não, e a mesma deve está apta para receber esses indivíduos<sup>25</sup> Nessa mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira<sup>26</sup> ressalta que a educação especial é uma modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, em tese, a pessoa com deficiência tem direito a escolarização pública gratuita e ainda, se for o caso, a educação deve se adaptar as necessidades do indivíduo com necessidades especiais.<sup>27</sup>

No entanto, Batista e Mantoan<sup>28</sup> pontuam que com todas essas conquistas adquiridas pelo discente surdo, a educação escolar inclusiva ainda é um desafio, pois para que ela se efetue, se faz necessário leva em consideração que os educando com surdez tem direito ao acesso ao conhecimento, acessibilidade e o AEE.(Atendimento Educacional Especializado). Por esse caminho Batista e Mantoan<sup>29</sup> pontuam que o atendimento especializado ocorre em especial as crianças com algum tipo de dificuldade durante o processo de aprendizagem, afirmam também que:

“O atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial, oferecido preferencialmente nas escolas comuns, que é necessariamente diferente do ensino escolar; destina-se a atender às especificidades dos alunos da educação especial e ao ensino do que é necessário à eliminação de barreiras que alunos com deficiência, altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, naturalmente tem para se relacionarem com a escola e outros ambientes de convivência social”<sup>30</sup>

<sup>22</sup> Rosimar Bortolini Poker, “Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional”. Tese de Doutorado em Educação em Universidade Estadual Paulista. 2001.

<sup>23</sup> Rosimar Bortolini Poker, “Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo...”

<sup>24</sup> Brasil, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais...

<sup>25</sup> Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional.–LDB.Brasília,DF,1996.).Disponíem:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

<sup>26</sup> Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...

<sup>27</sup> Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...

<sup>28</sup> Cristina Abranches Mota Batista e Maria Tereza Egler Mantoan, Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental (Brasília – DF MEC/SEESP, 2007).

<sup>29</sup> Cristina Abranches Mota Batista e Maria Tereza Egler Mantoan, Atendimento Educacional...

<sup>30</sup> Cristina Abranches Mota Batista e Maria Tereza Egler Mantoan, Atendimento Educacional... 26.

Entretanto, na realidade isso não acontece de forma efetiva, não existindo uma verdadeira inclusão dos sujeitos com necessidades especiais mais especificamente do surdo. Portanto para que haja uma efetiva inclusão dos educandos com deficiência é necessário rupturas no sistema e transformações profundas<sup>31</sup>

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001<sup>32</sup>, é importante garantir a inclusão para que os direitos e deveres das pessoas com deficiência sejam reconhecido. Desse modo, os alunos surdos necessitam de ambientes escolares que estimulem seu crescimento linguístico, cultural, social e pessoal desenvolvendo seu pensamento e explorando suas potencialidades para que de fato o surdo tenha êxito no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o atendimento dos alunos com surdez, em escolas comuns tem que respeitar e valorizar as singularidade, considerando também as formas de aprender de cada indivíduo, fazendo com que ele se torne o centro no processo de aprendizagem. Não estabelecendo condições a inserção desses alunos no processo educacional. Como discorre em seu Art.2º que:

“Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para atender aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para educação de qualidade para todos”<sup>33</sup>

## Discussão e análise de dados

### Concepção do Paradigma da Educação Bilíngue

A partir da Lei nº. 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005<sup>34</sup>, as escolas passam a contribuir com uma educação bilíngüe com profissionais que possuem o domínio da língua Libras, que por sua vez, geralmente, eram indivíduos que tinham papel de interpretar em igrejas, associações. A educação bilíngue de surdos na concepção de Fernandes<sup>35</sup> perpassa o campo de processo de comunicação, ela contribui para o fortalecimento dos grupos e valores de cooperação que a interação dos membros envolvidos podem transmitir. O autor afirma que:

“Bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como mero instrumento de comunicação. E neste sentido, apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas”<sup>36</sup>

Para Skliar o paradigma bilíngue resulta em unir as duas culturas em uma perspectiva onde ouvintes e surdos possam fundir suas culturas, neste viés o autor afirma que:

<sup>31</sup> Cristina Abranches Mota Batista e Maria Tereza Egler Mantoan, Atendimento Educacional...

<sup>32</sup> Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 set.2001.

<sup>33</sup> Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, Institui Diretrizes Nacionais...

<sup>34</sup> Brasil. Lei nº 10.436, de 25 de abril de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Acesso em: 16 de Novembro de 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm).

<sup>35</sup> Eulália Fernandez, Linguagem e surdez (Porto Alegre: Artmed, 2003), 1.

<sup>36</sup> Eulália Fernandez, Linguagem e surdez... 55.

“O objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bi cultural, pois permite à crianças surdas desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes”<sup>37</sup>

Quanto à educação de surdos Lima<sup>38</sup> afirma que:

“A educação bilíngue para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (modalidades oral e escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família. A opção por uma educação bilíngue oferece às crianças com surdez o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e o da língua portuguesa como segunda língua” (L2)<sup>39</sup>

### Formação dos Docentes na Educação bilíngue de Surdos

O Decreto Federal nº 5.626/2005 determina as formações dos docentes que irão lecionar para o educando surdo, este dispositivo legal irá contribuir para especificar quais as características que este professor deve possuir para cumprir seu papel na educação dos alunos surdos. Além do que, este decreto se difere das formações dos professores já constantes nas Políticas Nacionais de Educação Especial em uma Perspectiva de Educação Inclusiva como no Decreto Federal nº 7.611/2011<sup>40</sup>.

Para apresentar o paradigma de professores que atuam com os educandos surdos, o Decreto Federal nº 5.626/2005, especifica três tipos de docentes: primeiramente o professor bilíngue, este docente irá ministrar aulas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental II; em seguida professor de áreas específicas, levando em consideração a língua Brasileira de Sinais dos discentes surdos e as especificidades dos alunos surdos; por fim, o professor/instrutor de Libras. Ainda segundo o decreto, o mesmo estabelece a formação do professor de Libras e do tradutor/intérprete de Libras.<sup>41</sup>

Nesta perspectiva segundo o Decreto Federal nº 5.626/2005<sup>42</sup>, o docente de Libras deve ter o curso superior em licenciatura plena em Letras/ Libras ou em Letras/Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, porém o Decreto abre uma

<sup>37</sup> Carlos Bernardo Skliar, A educação para os Surdos... 144.

<sup>38</sup> Daisy Maria Collet de Araújo Lima, “Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização” Surdez. MEC, Ministério da Educação e Cultura: Brasília, Vol: 08 num 6 (2006): 1-89.

<sup>39</sup> Daisy Maria Collet de Araújo Lima, “Educação Infantil: Saberes e Práticas... 22.

<sup>40</sup> Brasil, Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa sobre a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)

<sup>41</sup> Brasil, Lei nº 10.436, de 25 de abril de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais...

<sup>42</sup> Brasil, Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm),

brecha ao permitir que não havendo profissional para atuar com essas graduações, as aulas em cursos de graduação, podem ser regidas por profissionais técnicos ou graduandos em proficiência em Libras. Esses profissionais devem exercer sua função tanto no curso de magistério, quanto superior nos cursos de fonoaudiologia ou de graduação de professores. Neste viés o Decreto também determina que o tradutor/intérprete de Libras, deve ser formado em curso superior de intérprete e de Tradução de Libras possuindo habilitação para ministrar aulas em Libras/Língua portuguesa<sup>43</sup>

Neste entendimento Bueno<sup>44</sup> pontua que a perspectiva da educação inclusiva, apresenta muitos elementos que devem ser levados em consideração. Tais como: fazer deste ambiente um local favorável para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos surdos. Neste viés, garantir uma educação de qualidade para o aluno surdo, considerando que existe a necessidade de políticas públicas que favoreçam a formação de professores capacitados e habilitados para atuarem neste contexto. Nesta perspectiva, o Decreto 5.626/05<sup>45</sup> determina que:

“Art. 3o A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério”<sup>46</sup>

Nesta chave, Lacerda e Albres, Drago<sup>47</sup> conceituam que no Decreto que relaciona o professor bilíngue, “[...] não menciona detalhes da formação para a execução de uma educação bilíngue, ou seja, não faz referência a aspectos da formação pedagógica para a prática de ensino no contexto da educação bilíngue”<sup>48</sup>. Não especificando com detalhes o perfil da formação do professor da educação infantil.

Nesta ótica, Lacerda, Albres e Drago<sup>49</sup> ressaltam a importância do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) gerado em 2006 para a formação dos professores, como o primeiro curso bilíngue de graduação em pedagogia do Brasil, favorecendo a parceria com a inclusão. Para complementar a Formação dos profissionais da educação na perspectiva bilíngue. Os autores pontuam que em 2012 um número

<sup>43</sup> Brasil. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005...

<sup>44</sup> José Geraldo Silveira Bueno, “Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?’,. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol: 3 num 5. (1999): 7-26.

<sup>45</sup> Brasil. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005...

<sup>46</sup> Brasil. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005... 4.

<sup>47</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Neiva de Aquino Albres e Sylvania Lucena dos Santos Drago, “Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo”, Educação e Pesquisa, São Paulo. Vol: 39 num 1 (2013.): 65-80.

<sup>48</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Neiva de Aquino Albres, Sylvania Lucena dos Santos Drago. “Política para uma educação... 71.

<sup>49</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Neiva de Aquino Albres E Sylvania Lucena dos Santos Drago, “Política para uma educação bilíngue e inclusiva...

considerável de Universidades emergiram, criando o ambiente de geração de cursos de pedagogia bilíngue em Educação a Distância (EAD). Através do Programa Viver Sem Limite promovido pelo Ministério da educação (MEC), com o objetivo de gerar doze cursos de Pedagogia na modalidade bilíngue. O Decreto Federal nº 7.612 de 17 de novembro de 2011<sup>50</sup>, afirma que:

“Art. 1o Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”<sup>51</sup>

Segundo Machado<sup>52</sup> O programa de formação continuada de professores na Educação Especial, no qual é promovido pela Diretoria de Políticas de Educação Especial, tendo o respaldo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão, do Ministério da Educação e Cultura, fortalece ainda mais a parceria com os Municípios. Com isso busca ofertar de forma continuada em (EAD) uma formação mais equiparada, visando à demanda da sociedade, neste viés o autor pontua que:

“[...] a formação docente para a inclusão vem se tornando uma necessidade imperiosa no nosso país. Com a educação inclusiva assumindo a centralidade, também a formação de professores toma lugar de destaque. Mais do que isso, ocupa um *status* de “*Kit* salva-vidas” para o sucesso do grande projeto da inclusão educacional”<sup>53</sup>

Ainda segundo o decreto 5.626/05<sup>54</sup> a formação de professores para estarem aptos a lecionar em Libras, devem otimizar o ensinamento de Libras no currículo acadêmico ao afirmar que:

“Art. 5o A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe”<sup>55</sup>

## A Formação Pedagógica do Intérprete de Líbras

Atualmente, no Brasil, são recentes as propostas pedagógicas por meio do bilinguismo, existindo ausência de docentes bilíngües. Foi a partir do Decreto que 5.626/05 que regulamentou a lei de Libras, que as propostas educacionais começam a se estruturar, pois este decreto prevê, entre outros, a formação continuada de professores e formação de intérpretes para a tradução e interpretação das Libras e da Língua Portuguesa.<sup>56</sup>

<sup>50</sup> Brasil, Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011...

<sup>51</sup> Brasil, Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011...

<sup>52</sup> Fernanda de Camargo e Márcia Lise Machado Lunardi-Lazzarin, Formar, tolerar, incluir...

<sup>53</sup> Fernanda de Camargo e Márcia Lise Machado Lunardi-Lazzarin, Formar, tolerar, incluir:.. 57.

<sup>54</sup> Brasil. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005...

<sup>55</sup> Brasil, Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005... 4.

<sup>56</sup> Brasil, Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005...

Como a política educacional de inclusão tem aumentado cada vez mais em nosso país, a proposta de Inclusão Escolar com base na “Declaração de Salamanca”<sup>57</sup> encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) em nosso país, por intermédio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica “orienta a inserção das crianças surdas em salas de aula do sistema regular de ensino, quer público ou privado, com a colocação de um intérprete de Libras como forma de atender à necessidade de acesso aos conhecimentos acadêmicos por parte desses alunos”.<sup>58</sup>

Segundo Damázio<sup>59</sup> o papel do profissional intérprete de Libras em sala de aula sempre foi motivo de muita discussão, porque muitas vezes o papel do intérprete se confunde com o papel do docente, embora esses profissionais desenvolvam papéis diferenciados em sala de aula. A função principal de um intérprete é fazer a mediação entre o educador e o educando fazendo a interpretação dos conteúdos trabalhados pelo docente para a linguagem de sinais além de facilitar a comunicação entre pessoas surdas, pessoas com deficiência auditiva e outras.

Nesta mesma linha de pensamento, de acordo com Quadros<sup>60</sup> “O intérprete por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional”<sup>61</sup>. Nesse sentido, Damázio<sup>62</sup> afirma que é fundamental compreender que o tradutor e intérprete de libras é só um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem, que esses papéis são completamente distintos e precisam ser devidamente reconhecidos e respeitados nas instituições escolares.

### Considerações finais

Compreende-se que é necessário um professor capacitado e com habilidades que possibilitem a aprendizagem dos educandos surdos com qualidade, pois é fato que existem barreiras a serem quebradas quando se trata de inclusão, muitos desses obstáculos partem dos próprios professores. Tendo em vista que, ao se deparar com uma sala de aula com tantas limitações, conseqüentemente isso favorece ao esquivamento do professor em adentrar o campo da inclusão.

Percebe-se a formação dos professores para a educação bilíngue, ferramenta primordial para esta modalidade. Portanto é necessário que o professor tenha domínio de Libras para ministrar as aulas, neste contexto, os cursos normal médio, graduação em Pedagogia e Fonoaudiologia, devem estar bem conectados com o currículo e as disciplinas que abrangem a educação de surdos numa perspectiva bilíngue. Constatou-se que o padrão para esta aquisição do conhecimento na modalidade inclusiva é reconhecida pelo surdo como um conceito relevante para a educação desses indivíduos, e que aprender em um ambiente onde está adaptado para atender as necessidades das crianças surdas irá favorecer ainda mais a inclusão, como também a comunicação entre surdos e ouvintes.

<sup>57</sup> Brasil, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais...

<sup>58</sup> Brasil, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre...

<sup>59</sup> Mirlene Ferreira Macedo Dámazio, Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez (Brasília: MEC, 2007).

<sup>60</sup> Ronice Muller Quadros, A Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos (Porto Alegre, Artemed, 2004).

<sup>61</sup> Ronice Muller Quadros, A Língua de Sinais Brasileira... 60.

<sup>62</sup> Mirlene Ferreira Macedo Dámazio. Atendimento Educacional Especializado...

As ferramentas utilizadas como sinais em Libras para identificar o ambiente são necessárias para o desenvolvimento dos alunos, pois muitos alunos estão familiarizados com sua Língua materna. Desta forma é de suma importância a construção e adaptação de todo locus que trabalha com as crianças surdas. Percebe-se durante a pesquisa a necessidade de delimitar de forma clara a função do Intérprete, que por muitas vezes, de forma errônea, é confundida com a função do professor regente de sala, distorcendo a sua verdadeira posição em sala de aula.

Contudo os paradigmas da inclusão numa perspectiva bilíngue devem sofrer alterações e aperfeiçoamentos para atingir ao ideal de uma estrutura consolidada e concreta. Levando em consideração que várias lacunas devem ser preenchidas, como: professores com formação adequada; professores estimulados a aderir a modalidade bilíngue e inclusiva. Portanto estes conceitos servem de sugestão para outras pesquisas, no sentido de favorecer e compreender melhor o processo do ensino/aprendizagem da educação inclusiva bilíngue.

## Referências

Batista, Cristina Abranches Mota e Mantoan, Maria Tereza Egler. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP. 2007.

Brasil. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: DF.1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. LDB. Brasília, D F. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

Brasil. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)

Brasil. Lei nº 10.436, de 25 de abril de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Acesso em: 16 de Novembro de 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm).

Brasil. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa sobre a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)

Bueno, José Geraldo Silveira. "Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?". Revista Brasileira de Educação Especial. Vol: 3 num 5 (1999): 7-26.

Cervo, Amado Luiz e Bervian, Pedro Alcino. Metodologia Científica. São Paulo: Prentice Hall. 2002.

Dámazio, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez. Brasília: MEC. 2007.

Formação de professores na perspectiva inclusiva bilíngue: educação da criança surda do Ensino Fundamental I de Recife pág. 63

Goldfeld, Marcia. A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus. 2002.

Quadros, Ronice Muller, A Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos. Porto Alegre: Artemed. 2004.

Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de; Albres, Neiva de Aquino e Drago, Silvania Lucena dos Santos. "Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo". Educação e Pesquisa Vol: 39 num 1 (2013): 68-69.

Lima, Daisy Maria Collet de Araújo. "Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização" Surdez. MEC, Ministério da Educação e Cultura: Brasília Vol: 08 num 6 (2006): 1-89.

Machado, Fernanda de Camargo e Lazzarin, Márcia Lise Lunardi. "Formar, tolerar, incluir tríade de governamento dos professores de surdos". Cadernos de Educação Vol: 19 num 36 (2010):19-26.

Minayo, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

Mori, Nerli Nonato Ribeiro. Segregação, integração/inclusão escolar: a educação de pessoas com necessidades especiais. Em: Sociologia da Educação: olhares para a escola de hoje. Editado por Aparecida Meire Calegari Falco. Maringá: EDUEM. 2005.

Neves, Eduardo Borba e Clayton, Amaral Domingues. Manual de Metodologia da Pesquisa Científica, EB/CEP. Rio de Janeiro: EB/CEP. 2007.

Poker, Rosimar Bortolini. "Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional". "Tese de Doutorado em Educação em Universidade Estadual Paulista. 2001.

Sacks, Oliver. Vendo Vozes: Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 2010.

Silva, Marília da Piedade Marinha. Identidade e surdez: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. São Paulo: Plexus Editora. 2009.

Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Diário Oficial da União, Brasília. DF. 2001.

## CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.