

# INCLUSÃO DO APRENDIZ SURDO NO ENSINO REGULAR

**ÉDILA MARTA MIRANDA LOBO (1)**

Instituto Federal do Pará – IFPA, Campus Castanhal, e-mail: [edila\\_lobo@yahoo.com.br](mailto:edila_lobo@yahoo.com.br)

**ROSÁRIA MARIA FERNANDES DA SILVA (2)**

Universidade Vale do Itajaí, UNIVALI, e-mail: [rosariafs@hotmail.com](mailto:rosariafs@hotmail.com)

**ANDRÉ LUIZ ANDRADE REZENDE (3)**

Instituto Federal Baiano – IFBaiano, Reitoria, e-mail: [alrezende@hotmail.com](mailto:alrezende@hotmail.com)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o processo de inclusão do aprendiz surdo no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA / Campus Castanhal**, e tem como pressupostos obter informações a respeito da formação familiar, cultural e social deste aluno, de forma a construir um diagnóstico de sua condição enquanto indivíduo que está inserido em um contexto amplo e multicultural. Este trabalho fundamenta-se nos seguintes aspectos: (a) o **movimento de inclusão**, discutido em Salamanca, que teve como resolução não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, e propõe que é a escola que deve se adaptar ao aluno, assumindo o compromisso de educar cada criança, jovem ou adulto; (b) a **visão sócio-antropológica da surdez**, que valoriza o **bilinguismo** e tem a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a portuguesa, como segunda (Scliar, 1998); (c) a evidência de que há um grande número de pessoas surdas, que após anos de escolarização, apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (Lacerda, 1996); (d) a importância da inclusão de alunos com deficiência no processo de escolarização no ensino regular, devido à ampliação das oportunidades de socialização, interação e desenvolvimento (Vigotsky 2000), em sua **teoria sócio-interacionista**.

**Palavras-chave:** surdez, inclusão,

## 1. INTRODUÇÃO

O **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA**, Campus Castanhal, por meio do **Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE**, cujo objetivo atualmente é permitir a inclusão de pessoas com alguma necessidade específica no âmbito do ensino regular, e que possam ter direitos e deveres como os alunos ditos normais, além de desejar que este aprendiz interaja ativamente com outros alunos e com o ambiente escolar, priorizando garantir-lhe as condições físicas e metodológicas para isso.

Este trabalho, tem como objetivo, discutir sobre a inclusão do aprendiz surdo na escola regular, resguardando-lhe o direito de entrar, permanecer e sair com sucesso. O mesmo foi elaborado durante o **Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva**, promovido pelo **TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**, do Ministério da Educação.

Com vistas à legislação vigente e a demanda da sociedade pela inclusão, a escola assume o dever e a responsabilidade de **receber** no ensino regular toda criança, adulto ou jovem com alguma necessidade específica. Mas receber é somente o **início**, a escola precisa também garantir-lhe a **permanência**, bem como sua saída com **êxito**. Portanto, um grande desafio está posto e presente a todos nós educadores. Precisamos dar conta deste novo problema e ainda superar diversas outras dificuldades, muitas delas caducas em nossas

escolas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação dos surdos tem se mostrado sempre como um assunto polêmico que requer cada vez mais a atenção de pesquisadores e estudiosos da educação. As propostas educacionais desenvolvidas ao longo do último século não se mostraram eficientes e encontra-se um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (Lacerda, 1996).

Além disso, a proposta da **educação integradora**, que vem sendo praticada há pelo menos três décadas no Brasil, é criticada por muitos educadores, que entendem que nela subjaz a idéia de que é a criança ou jovem quem deve se adaptar à escola, devendo ser inserido em um ambiente educacional o menos restritivo possível. Nesse sentido, é o aluno que precisa conquistar sua oportunidade para ser colocado na classe regular, demonstrando suas habilidades de poder acompanhar os trabalhos propostos.

A atual política nacional de educação preconiza a **educação inclusiva**, ou seja, aquela organizada para atender a todos, incluindo as pessoas com necessidades especiais (Alencar, 1994). Essa política tem sustentação em documentos como a "Declaração de Salamanca" (Unesco, 1994), resultado de uma conferência realizada em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, com a presença da Unesco e de centenas de representações governamentais internacionais. Tal declaração deu força às discussões que confrontam e contrapõem a educação inclusiva e a educação especial para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

O **movimento de inclusão**, discutido em Salamanca, tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, e propõe que é a escola que deve se adaptar ao aluno. Portanto, **inclusão** implica o compromisso que a escola assume de educar cada criança, jovem ou adulto. Desta forma, a proposta de inclusão contempla a **pedagogia da diversidade**, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua deficiência, origem social, étnica ou linguística.

A *pedagogia da diversidade* está relacionada ao **multiculturalismo**, que entende a cultura não restrita à deficiência, à etnia, à nação ou à nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos e identidades. Inclusive, trabalhos como o de Moura (1996) tem defendido a existência de uma cultura surda, consubstanciada por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes da cultura ouvinte. A forma especial de o surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos surdos, integrada na sua educação, em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua identidade (Moura, 1996, p. 116).

Segundo esta ótica, a surdez ultrapassa questões clínicas de medição (audiometria), de denominação de perdas (leve, severa, moderada, profunda), implicando questões de diferenças culturais e de identidades surdas. De acordo com esta idéia, Goldfeld (1997) considera que o surdo pode aceitar sua surdez sem ter que seguir padrões de uma vida semelhante à do ouvinte.

A LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais é a língua natural do surdo, e deve ser adotada por ele como sua língua materna, e a língua oficial de seu país, como sua segunda língua. Esta é a idéia base do **bilinguismo**. O *bilinguismo* vê no ouvinte um ser diferente do surdo. O ouvinte possui o sentido da audição, o ouvido a seu dispor para a tarefa de discriminação sonora; o surdo possui a visão para exercer a função de diferenciação dos elementos de sua comunicação. Ambos, porém, são eficientes na comunicação.

A partir da década de 60, a linguística incorporou em seus estudos a língua de sinais e, conseqüentemente, deu outro sentido para o conceito de surdez. Outras áreas, entre as quais a antropologia, a psicologia e a sociologia, também a partir dessa data, colaboraram para a redefinição do que significa sócio-historicamente ser surdo.

Segundo Scliar (1998), dois aspectos contribuíram para o fortalecimento da **perspectiva sócio-antropológica da surdez** nessas áreas do conhecimento: (a) a existência de uma comunidade que se articula e se identifica pelo uso de uma língua própria, a língua de sinais, formando, portanto, uma comunidade linguística; (b) a confirmação de algumas características dos surdos, filhos de pais surdos, que os diferenciam dos surdos filhos de pais ouvintes, citando-se, entre elas, melhores níveis acadêmicos e maiores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, além de não apresentarem os problemas sociais e afetivos

observados no comportamento dos surdos filhos de pais ouvintes.

Como então inter-relacionar estes grupos, surdos e ouvintes, fazê-los interagir? Como valorizar o multiculturalismo? Como percebermos as diferenças e as adversidades, mas ao mesmo tempo aprendermos perante este contexto e valorizarmos o outro? Como a comunidade escolar pode auxiliar o aluno surdo em seu processo de inclusão? Em que momentos o intérprete e o professor podem auxiliar o aluno? E como este aprendiz deverá ser avaliado?

Este trabalho pretende concentrar-se nos pressupostos e acompanhamentos necessários para avaliação de alunos surdos enquanto aprendizes, fundamentando-se no fato de que para ter acesso e permanência na escola, muito implica que este jovem seja compreendido e avaliado neste contexto.

Segundo Luckesi (1998), a avaliação do aproveitamento escolar precisa ser praticada como uma atribuição de qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos e percebida como um ato dinâmico, que precisa ter como objetivo final uma tomada de decisão que vise a direcionar o aprendizado para o pleno desenvolvimento do educando. Essa visão é ampliada, quando se considera que *avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção de conhecimento do educando, a fim de ajudá-lo a superar os obstáculos*.

Vigotsky (2000), em sua teoria sócio-interacionista, fornece subsídios para uma postura pedagógica que discute a segregação como uma via para a consolidação da deficiência, uma vez que o mundo estreito e fechado, criado na escola especial, não promove as interações necessárias à apropriação de conhecimentos. Desta forma, fica evidente que os alunos que apresentam deficiências, quando inclusos no processo de escolarização no ensino regular, têm mais oportunidades de desenvolvimento, devido à ampliação das oportunidades de socialização e interação.

Segundo Vigotsky (2000), o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. Esta reflexão abre caminho para o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, que compreende a distância entre o que *o aprendiz é capaz de realizar sozinho* (chamado **Nível Real de Desenvolvimento**) e o que *não pode fazer sozinho*, mas consegue realizar na interação com o outro mais experiente (chamado **Nível Potencial de Desenvolvimento**).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vigotsky (2000), reforça a idéia de que a escola precisa valorizar as interações entre os diferentes. Desta forma, as salas de aula heterogêneas significam indivíduos com diferentes zonas de desenvolvimento proximal interagindo uns na ZDP dos outros. Desta forma, os alunos se beneficiam mutuamente, num processo de estruturação e organização de conceitos e idéias compartilhadas.

### 3. DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Tomou-se como tema de estudo os problemas para inclusão do aprendiz surdo no ensino regular do IFPA – Campus Castanhal, no ensino médio integrado em agropecuário, com clientela de alunos ingressos com idade em torno de 14 anos.

Com base nestas informações, observam-se os seguintes subproblemas:

1. Este aluno surdo já tem um histórico de vida escolar e sócio-cultural;
2. Este aprendiz também já deve saber língua de sinais, no entanto, é preciso que a escola tenha um diagnóstico sobre seu domínio a respeito da LIBRAS, uma vez que se tem observado que muitos não sabem a língua de sinais formal (ou seja, obedecendo as regras específicas de uma língua), uma vez que isto implica em dificuldade de comunicação com ouvintes que, em geral, aprendem a LIBRAS em cursos, onde a estudam de forma culta.
3. É preciso saber como o aluno escreve, se tem apreensão da LIBRAS ou da língua portuguesa enquanto forma escrita.
4. Investigar a leitura do aluno, uma vez que se tem observado que as pessoas surdas têm muita dificuldade com a língua portuguesa, visto a presença de muitos conectivos, como preposições, conjunções e conjugações verbais, além de outros; elementos estes não presentes na língua de sinais (inclusive, a única conjugação verbal existente é o infinitivo: COMER, CORRER, BRINCAR, etc.).

5. É verdade que um prévio diagnóstico desta situação de escrita e leitura já pode ser objeto de estudo no ingresso, por meio do *exame de seleção*, e neste momento já é necessário fazer uma *entrevista* e um *pré-teste de leitura e escrita* (sem função de eliminação ou classificação) visando obter informações com vistas a fundamentar qual modalidade a ser utilizada na prova seletiva do aluno, se **LIBRAS** ou **língua portuguesa escrita** e se este aprendiz poderá ou não ser auxiliado pelo *intérprete* quanto ao entendimento das questões, através da língua de sinais corporal.
6. A escola também precisa saber como ocorre a interação do aluno surdo com a família: se a mesma sabe utilizar LIBRAS e como é a percepção deste aluno frente a ignorância e/ou desinteresse de seus familiares quanto à língua de sinais.
7. É necessário também que a escola investigue questões sobre a origem e grau de surdez, como ocorreu o processo de escolarização do aluno e como se deu o aprendizado de LIBRAS e em qual idade.
8. A escola também deve preocupar-se se existe oralismo por parte deste aluno e qual seu desejo ou expectativas com relação à oralização.

Todas estas são questões importantíssimas para que a escola tenha uma compreensão do desenvolvimento e do comportamento do aluno a fim de traçar em seu projeto político-pedagógico adaptações curriculares que incluam: (a) orientações aos professores e técnicos-administrativo; (b) contratação de profissionais especializados, como intérpretes e/ou assistentes educacionais e (c) compra e/ou adaptação de material didático.

Além disso, todos estes indicadores não têm como objetivo limitar o aluno, pelo contrário, abre espaço para que o mesmo aprenda e tenha melhor consciência de sua condição de surdez e potencialize suas habilidades cognitivas e sociais.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1 Pesquisa Bibliográfica

Este trabalho foi realizado, tomando-se como ponto de partida uma *pesquisa bibliográfica*, abordando questões sobre: (a) educação bilíngüe - língua de sinais como primeira língua e portuguesa como segunda; (b) aprendizagem de língua de sinais por ouvintes (alunos, professores e comunidade escolar em geral) visando facilitar as relações sociais; (c) a escrita pelo aluno surdo: LIBRAS ou língua portuguesa; (d) a produção do aluno surdo através da escrita; (e) as relações entre o intérprete e o aluno surdo; (f) o intérprete mediando a relação entre o professor e o aluno surdo; (g) a inteligência viso-espacial na aprendizagem do aluno surdo; (h) processos de aprendizagem viso-espacial e (i) produção de material didático-visual.

### 4.2 Pesquisa Documental

A seguir, foi realizada uma *pesquisa documental*, utilização os relatórios realizados por alunos do curso de LIBRAS quanto a visitação a escolas municipais e estaduais de Castanhal – PA para investigar a situação escolar de alunos surdos do ensino fundamental e médio.

### 4.3 Entrevista Não-Estruturada Focalizada

Foram aproveitadas quatro *entrevistas não-estruturadas focalizadas*, realizadas com alunos surdos dos cursos de LIBRAS e Informática Inclusiva, com vistas a extrair dados a respeito dos mesmos referentes a origem da surdez, escolarização, início e desenvolvimento da aprendizagem de LIBRAS, bem como relacionamento com familiares, pessoas surdas e ouvintes. Para compreender melhor a *entrevista não-estruturada*, pontue-se que:

O entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Notas de aula proferidas pelo Prof. Dr. Orlando de Souza na disciplina de Metodologia Científica do Curso de Especialização em Informática e Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, em julho de 2002.

Esse tipo de entrevista apresenta três modalidades, dentre elas, a *entrevista focalizada*, segundo a qual:

Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Para isso, são necessárias habilidade e perspicácia por parte do entrevistador.<sup>2</sup>

As entrevistas foram realizadas de forma a não deixar que os aprendizes percebessem que estejam sendo investigados e foram realizadas em LIBRAS, no entanto, não foi realizada nenhuma atitude que invadisse a privacidade ou constrangisse o aluno. Diariamente, foram feitas anotações.

#### 4.4 Entrevista e Pré-Teste

Elaborou-se uma entrevista e pré-teste para avaliar o aluno surdo em fase de exame de seleção para ingresso na escola. A *entrevista* foi do tipo *não-estruturada focalizada*, em LIBRAS, a fim de obter informações sobre questões de leitura e escrita para fins de realização da prova seletiva. O *pré-teste* foi aplicado após a entrevista, como um teste habilitatório prático, sem fins eliminatórios ou classificatórios, com vistas a obter dados a respeito do conhecimento do aluno sobre a escrita e leitura em LIBRAS e/ou língua portuguesa. O pré-teste trouxe subsídios para traçar a metodologia assistiva mais adequada para o candidato surdo em processo de seleção.

#### 4.5 Entrevista Pós Exame de Seleção

Foi elaborada uma entrevista *não-estruturada focalizada*, em LIBRAS, a fim de obter informações mais detalhadas sobre o aluno, tais como relacionamento familiar com ouvintes e surdos, aprofundamento sobre questões de escrita e leitura, bem como desenvolvimento escolar e sócio-cultural.

#### 4.6 Observação Assistemática

Aproveitando a oportunidade como professora do Curso de Informática Inclusiva para Surdos e Ouvintes, com carga horária de 68 h, foi observado diariamente o comportamento e aprendizado dos alunos surdos no laboratório de informática do IFPA – Campus Castanhal. Neste caso, o trabalho foi feito em parceria com a Profa Ellen Formigosa, que é pedagoga, conhecedora de LIBRAS e parcialmente surda.

Durante o curso foram feitas anotações diárias a respeito dos seguintes aspectos, que também foram estimulados durante as aulas: (a) interação entre professores através da LIBRAS; (b) interação entre professora ouvinte e alunos surdos; (c) interação entre professora surda e os alunos ouvintes; (d) criação de textos pelos alunos utilizando o *PowerPoint*; (e) interação entre os alunos surdos entre si e destes com os que são ouvintes.

### 5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Percebem-se, neste trabalho, os seguintes aspectos norteadores quanto à inclusão do aluno surdo no ensino regular, a partir dos dados obtidos: a) sensibilização da classe escolar e professores sobre a importância de aprender língua de sinais como forma de comunicação; (b) estímulo ao respeito, a cooperação e ao espírito de colaboração entre surdos e ouvintes para a comunicação (através da língua de sinais), a convivência e realização de tarefas escolares; (c) estímulo ao contato do aluno, não só com o intérprete, mas também com o professor, os quais devem estar dispostos para aprender continuamente a LIBRAS corporal e escrita e (d) importância da presença do assistente educacional surdo. Tudo isto poderá contribuir para que o professor pense melhor ao avaliar o aluno surdo, que deve ser incentivado a realizar as tarefas propostas, sendo consideradas algumas questões especiais, como as citadas, a fim de não prejudicar o aluno ou mesmo desestimulá-lo dos estudos ou do convívio social com pessoas não-surdas.

Portanto, este trabalho pretendeu analisar o mais concretamente possível as possibilidades e limitações inerentes a pessoa surda, considerando sua inserção em uma classe regular, bem como no ambiente escolar como um todo, tendo como pressupostos de orientação um ambiente mais cooperativo, colaborativo e que considere uma avaliação mais justa do aprendiz.

---

<sup>2</sup> Idem

O papel da escola inclusiva é o de auxiliar os alunos a se envolverem ativamente na sua educação, descobrindo e utilizando seus estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências, a fim de aprender, com sucesso, a adquirir e produzir conhecimentos, lidar com informações e com pessoas, resolver problemas, dentre outros, cabendo aos professores e demais profissionais, na condição de facilitadores da aprendizagem dos alunos, compartilhar com eles o seu poder e as suas responsabilidades de tomada de decisão e criar um clima de respeito mútuo diante da diversidade humana e das diferenças individuais.

Para inserir a avaliação numa perspectiva transformadora, se faz necessário remover o caráter de terminalidade e verificação dos conteúdos assimilados, tão presentes no sistema educacional, com o objetivo de que *"os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos"* (Brasil, 2004).

A respeito disso, Luckesi (1998) nos lembra que, por muitas vezes, o que fazemos no nosso sistema educacional é verificação da aprendizagem, representada por notas ou conceitos, cuja meta principal é classificar alunos em aprovados, reprovados, ou colocá-los sob suspeita de apresentar distúrbios ou dificuldades de aprendizagem. Para o autor, esse procedimento difere do real sentido da avaliação, que na sua ótica é compreender os progressos, limitações e dificuldades que os alunos encontram para alcançar os objetivos pedagógicos propostos.

Nessa mesma linha, Hoffmann (1998) ressalta que a avaliação, quando praticada como uma função classificatória e burocrática revela um princípio de descontinuidade e de fragmentação do conhecimento. Desta forma, o professor executa apenas uma imposição burocrática e o aluno sofre com as consequências desse processo avaliativo.

Segundo experiências no relacionamento com pessoas surdas, dando aula de informática inclusiva, estudando LIBRAS, além de contatos informais, observou-se que a única coisa que limita nossa interação com surdos (exceto em situações de deficiências múltiplas) é o canal de comunicação, que precisa ser em língua de sinais, situação esta que nem sempre faz parte do interesse de um ouvinte, seja por discriminação, falta de sensibilização ou ausência de oportunidade.

A LIBRAS é a língua natural dos surdos, assim como a língua portuguesa é para os ouvintes, e que, portanto deve ser respeitada. É muito mais difícil para um surdo o treinamento para a oralização do que um ouvinte aprender língua de sinais. A sensibilização ao som pelo cérebro é fator primordial para que a fala desenvolva-se de forma adequada e natural.

Para inclusão de um aluno surdo precisa-se considerar que este aprendiz somente terá acesso a informação oralizada se esta for traduzida para LIBRAS, devendo, portanto ser realizada por um intérprete. Mesmo assim, não é desejável que este aluno, em uma sala de aula, reporte-se somente ao intérprete, é preciso também que o mesmo interaja com o professor, com os demais alunos e com todo o ambiente escolar disponível. Seria favorável, inclusive, a presença de um assistente educacional surdo, com especialidade em determinada disciplina (como por exemplo, matemática, biologia, química, dentre outras) com o objetivo de dar um suporte maior ao aluno.

Desta forma, é necessário que a escola se preocupe com a sensibilização de professores, alunos e funcionários em geral, por meio de palestras e dinâmicas que desenvolvam, em escala crescente, o conforto, a confiança e a compreensão da diversidade individual deles e de outras pessoas, como expõe Sasaki (2003)

Além disso, é preciso também interesse de professores e alunos no aprendizado de LIBRAS, pois é este o canal de comunicação possível e necessário para que se estabeleça interação entre surdos e ouvintes. É nessa relação que ambos estarão aprendendo a identificar as diferenças e respeitarem-se mutuamente. Portanto, é obrigação da escola preocupar-se em oferecer cursos de LIBRAS.

Além disso, é preciso que em uma sala de aula, o professor promova em diversas situações atividades que estimulem os aprendizes a interagirem, a colaborarem mutuamente para realização dos problemas pertinentes aos trabalhos escolares, sensibilizando-se, compreendendo e preocupando-se com o colega, assim cada aluno estará exposto a uma gama mais ampla de modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais, como pontua Sasaki (2003).

A prática avaliativa deve ser capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, mas primordialmente entender o valor do aluno e propiciar o seu crescimento como indivíduo e como integrante de uma sociedade. E que,

acima de tudo, seja uma avaliação envolvida com uma prática pedagógica real, inovadora e não excludente.

## 5. AGRADECIMENTOS

A Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Específicas – NAPNE (até meados de 2008), Psicóloga Mônica Mesquita, por ter me possibilitado inserir-me no universo da pessoa surda. A Profa Edileuza Pilleti, Coordenadora do NAPNE (a partir de meados de 2008 até 2009), por seu incentivo para a escrita de artigos científicos. A Profa Ellen Formigosa, pela parceria generosa no Curso de Informática Inclusiva para Surdos e Ouvintes. Ao Prof. Lucival Fábio, por suas ótimas aulas de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Aos professores e coordenação do Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, promovido pelo TECNEP – MEC, pelo esforço árduo e profícuo para consolidação do referido curso. A minha orientadora e amiga Profa Rosária Fernandes, pelas boas conversas. Aos alunos surdos, com os quais aprendi a ser mais tolerante, paciente e confiante, além disso, percebi que os desafios existem para serem superados e não temidos. Ao meu querido companheiro Saturnino Antonio. Aos meus pais pelo incentivo constante e a meu pequeno filho, pela paciência.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S de (org.). Tendências atuais e desafios da educação especial. Brasília: MEC. *Série Atualidades Pedagógicas*, 1994.

BRASIL (1997). *Declaração de Salamanca sobre princípio, política e prática em educação especial*. Disponível em <<http://www.regra.com.br/educacao/salamanc.htm>> Acesso em: 10/03/2008.

Entrevista de Romeu Kazumi Sassaki ao *Jornal dos Professores* – órgão do Centro do Professorado Paulista. - nº 343, p. 15, Ano XXXVIII, fev. 2003

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo, Plexus, 1997.

HOFFMANN. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Mediação. 1998.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: *Cadernos Cedes*, n. 23. Campinas, SP: Unicamp, 1989. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, 1996.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, Cortez, 1998.

MOURA, M. C. A língua de sinais na educação da criança surda. In: Moura M.C.et all. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1996.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre. Mediação. 1998.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípio, política e prática em educação especial*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10/03/2008.

VIGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, 2000.