

# **ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NA ESCOLA REGULAR: explorando aspectos da comunicação na inclusão escolar**

## ***EDUCATION OF THE DEAF IN MAINSTREAM SCHOOLS: exploring aspects related to communication in the inclusion process***

Gilmar de Carvalho Cruz\*  
Patrícia Aspilicueta\*\*  
Carla Delani Leite\*\*\*

### **Resumo**

O artigo discute a questão da comunicação no processo de inclusão de surdos na escola regular. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com membros ouvintes de uma escola referência para inclusão de surdos em uma cidade do Estado do Paraná. A pesquisa evidenciou que a comunicação com as pessoas surdas ainda se caracteriza mais pelo bloqueio de comunicação do que por uma comunicação efetiva. Concluiu-se que assumir a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua de pessoas surdas é um passo importante para que as condições de educação escolarizada dessas pessoas sejam aprimoradas.

**Palavras-chave:** Escola. Inclusão. Surdez.

### **Abstract**

The paper discusses the issue of communication with the deaf when included in mainstream education. The research investigated a model mainstream school in a city in the state of Paraná Brazil. Semi-structured interviews were conducted with hearing students. The research indicates that communication with deaf people is still characterized by impaired communication instead of effective communication. The research concluded that the adoption of Brazilian Sign Language as the first language of deaf people would be an important step to improve school education conditions for these people.

**Keywords:** School. Inclusion. Deafness.

### **Introdução**

No que diz respeito à formulação de políticas educacionais a inclusão é fato posto. Embora ainda não possuam o correspondente prático de suas formulações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Deliberação 02/03, que define normas para a Educação Especial na Educação Básica no Paraná (PARANÁ, 2003), por exemplo, ilustram esse comentário. Ao mesmo tempo, não se pode negar a crescente presença de alunos com necessidades especiais em classes regulares, assim como uma espécie de consenso sobre a validade dos debates realizados no campo das políticas educacionais, seja em nível nacional ou internacional, nos últimos 15 anos. (BRASIL, 1994, 1998, 2001, 2005, 2008, 2009a, 2009b; OEI, 2008; PARANÁ, 2003).

Nesse cenário, merece destaque um conjunto de ações legais que tentam ampliar o espaço de

relação social da pessoa surda, com implicações objetivas em seu processo de educação escolarizada. Pode-se mencionar a esse respeito: a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências (BRASIL, 2002); e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 e o Art. 18 da Lei nº 10.098. (BRASIL, 2005).

Todavia, a despeito do ordenamento legal vigente, observa-se uma presença ainda incipiente de ambientes educacionais inclusivos, que assegurem a efetiva participação de alunos surdos em escolas comuns. Para Lacerda (2005), o fracasso da inclusão dos surdos é geralmente vinculado à falta de formação profissional, à adaptação curricular e à falta de intérpretes. Além disso, a autora diz que o

\* Professor da UNICENTRO e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. E-mail: gilmarcruz@onda.com.br

\*\* Professora da UNICENTRO e Doutoranda em Linguística pela UFPR (Bolsista da Fundação Araucária). E-mail: patriciaspili@hotmail.com

\*\*\* Fonoaudióloga da APAE – Francisco Beltrão – PR. E-mail: carlita\_delani@hotmail.com

problema central é o acesso à comunicação e que, para isso, são necessárias intervenções como a “boa amplificação sonora, tradução simultânea por *closed-caption* ou apoio de intérprete, contudo, tornar acessíveis os conteúdos tratados em classe não é condição suficiente”. (LACERDA, 2005, p. 98).

Por sua vez, Skliar (1998) aponta, já há algum tempo, que esse fracasso está relacionado à maneira como os ouvintes veem os surdos, ou seja, à preocupação dos ouvintes em buscar a normalidade para a surdez. Nessa perspectiva, o que acontece na escola é uma tentativa de disciplinamento da criança, levando-a para o mais próximo possível dos ouvintes, tanto em termos de proximidade física quanto de desempenho semelhante, no intuito de que ela seja aceita na sociedade. Para esse mesmo autor, toda essa discussão nada mais é que o modelo clínico da escola especial sendo empregado dentro da escola regular, através do *ouvintismo*, termo que ele utiliza para designar o poder dos ouvintes sobre os surdos. Nesse sentido, a escola inclusiva, que deveria primar pela diferença, acaba por desconsiderar as características do indivíduo surdo, transformando-o em uma cópia fracassada, uma espécie de caricatura, do ouvinte.

Em trabalho sobre a presença de uma aluna surda em uma sala de ouvintes, Sampaio (2006) relata que as dificuldades encontradas no ensino dessa criança eram inúmeras. A professora encontrava-se preocupada com a sua aprendizagem, que não era igual a dos outros alunos da sala. Por esse motivo, optou-se por uma mudança no processo de alfabetização, e a professora passou a apostar em um letramento que utilizasse a dialogicidade na produção de textos escritos e orais. Desse modo, as crianças puderam aprender a ler e a escrever usando, praticando e experimentando a linguagem escrita, procurando uma alternativa à prática pedagógica apoiada na memorização e na repetição de eixos sonoros.

Nessa mesma experiência, contribuindo ainda mais para o processo de mudança da escola, foi possível contar com a presença de uma intérprete surda na sala de aula, o que possibilitou que a criança se identificasse com um mesmo par surdo. Nas palavras de Sampaio (2006), “interagir com a professora surda mais do que qualquer outra experiência vivida no cotidiano da escola foi crucial para que começasse a se perceber como surda, pois foi o encontro surdo/surdo”. (p. 24). A partir dessas mudanças, a criança começou a utilizar com mais fluência a língua de sinais, passando a ler dessa forma os textos e os trabalhos que produzia sem inibição. A autora menciona ainda que “acima de tudo, a escola ainda está aprendendo a se relacionar com a surdez a partir da perspectiva teórica, epistemológica e política da diferença e não do ponto de vista, ainda hegemônico, da deficiência”. (SAMPAIO, 2006, p. 25).

Em termos de políticas públicas, a presença da língua de sinais e de intérpretes no processo de escolarização de pessoas surdas é essencial para que o discurso da inclusão seja coerente com o cotidiano da intervenção profissional nas escolas, principalmente se assumirmos que a inclusão escolar tem como meta a efetiva educação escolarizada desses alunos. Contudo, Silva (2001) alerta que “não podemos ser ingênuos em relação ao aluno surdo, considerando a Língua de Sinais como solução para todos os problemas em sala de aula”. (p. 37). Na escola inclusiva não existe um mesmo sistema linguístico a ser compartilhado, o que dificulta a interação dessas crianças com os outros membros da escola e prejudica a aprendizagem. A esse respeito, Lacerda (2006) menciona que o professor numa sala de aula em que a maioria dos alunos é ouvinte passa as informações desconsiderando as diferenças linguísticas ali presentes. E, portanto, “[...] a criança surda está presente, mas [...] perdendo uma série de informações fundamentais sobre questões de linguagem, sociais e afetivas que lhe escapam justamente por sua condição de ser usuária de outra língua”. (LACERDA, 2006, p. 11).

Nessa mesma linha de raciocínio, Goldfeld (1997) nos indica que os problemas comunicativos e cognitivos das crianças surdas não estão relacionados somente ao déficit auditivo que elas apresentam. O problema se encontra “no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que essa criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais”. (p.25). É nesse cenário que o presente estudo propõe trazer para o debate sobre o processo de escolarização de pessoas surdas em um ambiente regular de ensino a questão da especificidade de sua comunicação. Trata-se, portanto, de uma análise da percepção de integrantes de uma escola regular sobre a comunicação com alunas surdas inseridas em um contexto influenciado por uma perspectiva educacional inclusiva.

## Método

Para alcançar o objetivo proposto realizou-se uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo (TRIVIÑOS, 1994). Desse modo, foi possível obter informações de interesse sobre o tema abordado a partir das opiniões expressas por alguns dos atores sociais de uma determinada unidade escolar. Participaram da pesquisa: a diretora da escola (DE); a coordenadora pedagógica (CP); três funcionárias responsáveis por serviços gerais (SG1, SG2, SG3); a professora de uma turma da 3ª série, que conta com a presença de duas alunas surdas (PT); a professora responsável por desenvolver conteúdos relacionados ao componente curricular Educação

Física (PEF); e três alunas ouvintes, escolhidas aleatoriamente, colegas de turma das alunas surdas (AO1, AO2, AO3).

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada na área central de uma cidade paranaense, centro de referência na educação de surdos no município. Nessa escola, encontra-se a maioria das crianças surdas da cidade, devido ao fato de vinculado a ela funcionar um Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo (CAEDA). No CAEDA, os alunos surdos aprendem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e veem a matéria dada no ensino regular. Durante a realização da pesquisa, havia três alunas surdas e um aluno surdo incluídos no primeiro segmento do Ensino Fundamental dessa escola. No entanto, os sujeitos focais do estudo foram as duas alunas surdas matriculadas na mesma turma de 3ª série, com 10 e 11 anos de idade, respectivamente. As alunas surdas apresentam surdez neurossensorial bilateral, uma delas de grau severo e a outra de grau profundo. Ambas utilizam aparelho de amplificação sonora e a LIBRAS como primeira língua.

Para efeito de coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 2007) com as participantes da pesquisa, abordando a questão da comunicação realizada com as alunas surdas. As entrevistas foram registradas por intermédio de gravador digital e analisadas a partir de pressupostos teórico-metodológicos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2008). O conteúdo bruto das entrevistas foi reunido separadamente, transcrito e analisado linha a linha. Foram então destacadas (*iluminadas*) as falas/expressões que apareceram com frequência, sugerindo redundância, assim como aquelas singulares de interesse aos propósitos da pesquisa.

As informações obtidas julgadas relevantes para o objetivo da pesquisa foram organizadas em quadros de análise, sugeridos por Cruz (2008) em seu estudo sobre a formação continuada de professores em ambientes escolares inclusivos. As expressões das participantes foram reunidas na segunda coluna, enquanto na terceira e quarta encontram-se, respectivamente, as ideias subjacentes e as ideias centrais que resultaram nas categorias para realização da análise de suas percepções sobre a comunicação com alunas surdas. Esses quadros de análise permitem a reunião de aspectos distintos de um determinado fenômeno, explicitando características culturais e temas a elas relacionados.

Os quadros apresentados a seguir expõem um extrato das expressões das participantes, em decorrência das questões abordadas nas entrevistas, e constituem-se de quatro colunas: a primeira diz respeito à identificação das participantes; a segunda, a suas opiniões expressas por ocasião das

entrevistas; a terceira aponta as ideias subjacentes às opiniões expressas por cada participante da pesquisa. Não há, conforme indicação de Feldman (1995), uma única maneira ou um modo certo para elaborar essa coluna, senão uma busca de conexões entre significados influenciados por elementos contextuais e pelo referencial teórico utilizado na pesquisa. Na quarta coluna, por fim, identificam-se as ideias centrais, os temas relacionados aos significados atribuídos nas colunas anteriores.

A confirmação das participantes na pesquisa deu-se por intermédio da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. No caso das alunas, o termo de consentimento para participar da pesquisa foi assinado por seus responsáveis legais. Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996), o termo de consentimento e os demais procedimentos realizados na pesquisa foram apreciados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

## **Apresentação dos dados e discussão**

Os dados foram organizados em função das questões utilizadas para deflagrar as falas das participantes da pesquisa sobre suas percepções a respeito da comunicação com as alunas surdas. Depreenderam-se dos extratos de suas falas as seguintes categorias de análise: bloqueio de comunicação; alternativa comunicacional; comunicação efetiva. Essas categorias foram consideradas à luz do que a literatura aponta em relação ao processo de comunicação de pessoas surdas. As falas a seguir dizem respeito a percepções das ouvintes sobre a compreensão/expressão das alunas surdas (Quadro 1).

As falas expostas acima indicam, na percepção das participantes, que as alunas surdas apresentam muitas dificuldades para compreender e expressar ideias, interesses, necessidades, conteúdos curriculares, enfim, mensagens de um modo geral. Contudo, o bloqueio de comunicação não é vivenciado de forma unilateral, ele se instaura entre os interlocutores. Nesse caso, os demais integrantes da escola também apresentam dificuldades de comunicação e expressão no relacionamento com as alunas surdas, o que expõe a dificuldade de comunicação tanto para as alunas surdas quanto para as ouvintes adultas. Nas falas a seguir se observam as dificuldades sinalizadas pelas ouvintes ao se comunicarem com as alunas surdas (Quadro 2).

Observa-se, portanto, uma dificuldade de comunicação que atinge às integrantes da escola aqui investigadas, das alunas à direção, passando por funcionárias, professoras e coordenação pedagógica. Nesse sentido, Lacerda (2005) fala sobre a im-

Quadro 1 – A percepção das Ouvintes sobre Compreensão/Expressão das Alunas Surdas

Participante	EXPRESSÃO DA PARTICIPANTE	IDEIA SUBJACENTE	IDEIA CENTRAL
CP	“Elas se esforçam pra passar aquilo, a ideia delas”	Dificuldades das surdas para expressar suas ideias	Bloqueio de Comunicação
CP	“Ela queria se comunicar e não podia”	Surda tenta se comunicar e não consegue	
SG1	“A única coisa que elas pedem mais é papel higiênico”	Comunicação restrita	
SG2	“Acho que elas têm dificuldade”	Conscientização da dificuldade de comunicação das alunas surdas na escola	
PT	“Então dá pra perceber que elas não entenderam nada”	As crianças surdas têm dificuldade de compreender o que as outras pessoas falam	
PT	“Então elas não entendem o que eu estou falando”	Incompreensão da comunicação durante a transmissão de conteúdo	
PT	“Mas dizer que elas entendem história, geografia, a aula em si, não”	Incompreensão da comunicação durante a transmissão de conteúdo	
PEF	“Compreendem, mas demora assim pra gente se entender”	As alunas surdas demoram para compreender o que os ouvintes falam.	

Quadro 2 – Percepção das Ouvintes sobre a Comunicação com as Alunas Surdas

Participante	EXPRESSÃO DA PARTICIPANTE	IDEIA SUBJACENTE	IDEIA CENTRAL
CP	“Mas elas me entendem mais do que eu entendo elas”	Dificuldade para compreender a comunicação utilizada pelas alunas surdas	Bloqueio de Comunicação
CP	“Às vezes eu falo que não entendo”	Quando não entende assume isso para a criança surda	
SG3	“Pequenos sim, agora os grandes dão risadas de nós”	Os surdos maiores riem da forma de comunicação utilizada pelas funcionárias	
SG3	“E as crianças entendem mais elas do que nós [...] é mais difícil pra nós”	Dificuldade na compreensão das alunas surdas. Facilidade de comunicação entre as crianças	
SG2	“Não tem como, ela tem que tá olhando pra nós”	Dificuldade para se comunicar com a aluna surda quando não há contato visual	
PT	“Fica difícil para explicar um conteúdo de história, geografia, ciências [...] para elas eu tenho maior dificuldade”	Dificuldade de comunicação na transmissão dos conteúdos	
PEF	“Eu me bato assim pra conversar”	Dificuldade para se comunicar com as alunas surdas	
CP	“Sempre tem aquela dificuldade da professora de se comunicar com elas”	Dificuldade das professoras para se comunicarem com as alunas surdas	

portância da comunicação efetiva entre professores e alunos surdos, considerando que na proposta de inclusão escolar o professor é o responsável pela construção do conhecimento por intermédio da interação entre alunos surdos e ouvintes. Silva e Pereira (2003) dizem, no entanto, que “o que se vê, na prática, são professores tentando se comunicar com os alunos surdos de qualquer jeito, sem mesmo acreditarem na efetividade de tal procedimento”. (p. 10)

Na tentativa de superação desse bloqueio de comunicação com as alunas surdas, as integrantes da escola buscam algumas alternativas de comunicação. Essas alternativas comunicacionais são elaboradas assistemática e improvisadamente. O que se consegue notar é que, diante da dificuldade para se comunicar com as alunas surdas, professoras e funcionárias recorrem a quem estiver próximo do evento comunicativo, a um dos professores do CAEDA ou, ainda, às alunas julgadas possuidoras de maior facilidade para estabelecer comunicação com as alunas surdas. Essas alternativas de superação das dificuldades de comunicação podem ser observadas nas falas abaixo (Quadro 3)

A fala da PT sugere uma percepção de facilidade das alunas ouvintes para estabelecimento de comunicação com as alunas surdas. As falas relacionadas à efetividade da comunicação dentro da escola estão, em sua maioria, relacionadas com a comunicação entre as alunas surdas com outras alunas ouvintes. Lacerda (2006) relata o depoimento de alunas ouvintes sobre a inclusão de um aluno surdo na escola regular. Elas declaram conhecer sinais e dizem que os mesmos são suficientes para uma comunicação eficiente com o aluno surdo, ao mesmo tempo em que mencionam ser essa língua difícil.

Essa ambiguidade também se manifestou na presente pesquisa. As falas das alunas ouvintes (Quadro 4) refletem percepções que transitam entre a ideia de comunicação efetiva e de bloqueio de comunicação. Observa-se em suas expressões que às vezes a comunicação é difícil e restrita a um grupo específico de alunos e que os meninos não se comunicam efetivamente com as alunas surdas. Por outro lado, elas afirmam haver mútua compreensão na comunicação estabelecida com as alunas surdas.

É possível que, em uma escola regular com a presença de um aluno surdo, os alunos ouvintes acreditem em uma comunicação efetiva, contudo, esse fato “configura-se em um paradoxo entre aquilo que parece importante que se acredite e aquilo que é efetivamente vivenciado”. (LACERDA, 2006, p. 172). No que se refere ao quadro docente, Guarinello *et al.* (2006) comentam em seu estudo sobre a inserção de alunos surdos no ensino regular que, para esses componentes da escola, a comunicação é um dos problemas apontados como entraves a essa inserção pretendida.

Os dados apresentados indicam a existência de bloqueio de comunicação na relação estabelecida entre as alunas surdas e as participantes da pesquisa dentro da escola, assim como a busca de meios para superá-lo. Se algumas falas referem-se à percepção da existência de uma comunicação efetiva na escola, outras indicam que essa comunicação com as alunas surdas não tem demonstrado a efetividade esperada. Portanto, pode-se (re)afirmar que, na percepção dos membros ouvintes da escola, a maior dificuldade de alunos surdos na escola regular reside no acesso à comunicação.

Quadro 3 – Formas de Superação das Dificuldades de Comunicação

Participante	EXPRESSÃO DA PARTICIPANTE	IDEIA SUBJACENTE	IDEIA CENTRAL
DE	“A gente pede ajuda pro professor”	Ajuda do professor do CAEDA para se comunicarem	Alternativa Comunicacional
SG2	“Quando uma não entende, pergunta pra outra”	Necessidade de uma das colegas de trabalho para auxiliar a comunicação	
SG3	“Ou pergunta pra um amigo que está perto delas”	Necessidade de uma das crianças ouvintes para auxiliar a comunicação	
PEF	“Ajudam a passar o que eu quero”	Ajuda das crianças ouvintes para facilitar a comunicação com as surdas	
PT	“Eu peço ajuda pras coleguinhas delas”	Necessidade de pedir ajuda as crianças ouvintes pra facilitar a comunicação	

Quadro 4 – Percepção de Alunas Ouvintes sobre a Comunicação com as Alunas Surdas

Participante	EXPRESSÃO DA PARTICIPANTE	IDEIA SUBJACENTE	IDEIA CENTRAL
AO1	“Sim, eu consigo”	As alunas ouvintes conseguem compreender a comunicação utilizada pela aluna surda	Comunicação Efetiva
AO1	“Entende”	As alunas surdas compreendem a comunicação utilizada pelas ouvintes	
AO1	“Eu pergunto duas vezes porque às vezes é difícil”	Necessidade de repetir a fala para que se entenda	Bloqueio de Comunicação
AO2	“Menos os piá [meninos] [...] só um piá que sabe falar mais ou menos”	Dificuldade de comunicação entre os alunos ouvintes e as alunas surdas	

### Considerações finais

A questão da comunicação encontra-se no cerne das discussões voltadas à inclusão de surdos pelo fato da surdez implicar em uma diferença linguística. Não há como se furtar ao questionamento acerca de que modo, em uma escola regular, as trocas entre colegas sobre ideias, sentimentos e necessidades se estabelecem nos diálogos entre surdos e ouvintes. Quando essa questão se estende à sala de aula, a ausência de comunicação efetiva compromete desde a apreensão do conteúdo transmitido até a criação de um vínculo afetivo entre aluno e professor. Essas questões são percebidas pelos integrantes da escola.

A despeito da orientação legal no que se refere à inserção da LIBRAS nas escolas brasileiras, pode-se considerar que a comunicação com as pessoas surdas ainda se caracteriza mais pelo bloqueio de comunicação do que por uma comunicação efetiva. No estudo realizado, a percepção de integrantes da escola sobre a comunicação com alunas surdas evidencia esse bloqueio.

Assumir a LIBRAS como a primeira língua de pessoas surdas é um passo importante para que as condições de educação escolarizada dessas pessoas sejam aprimoradas. Cabe lembrar, nesse ponto, que a importância da LIBRAS para os surdos não se restringe ao aspecto comunicacional, recorte abordado neste artigo, pois a plena aquisição de linguagem é mais que comunicação, reportando, em verdade, à constituição do sujeito, de sua identidade. Por outro lado, apenas o reconhecimento da LIBRAS como a língua dos surdos não é suficiente para sua presença na escola.

A esse respeito, importa por em relevo uma contradição sociocultural amplamente presente em

nosso cenário educacional. A fluência em uma segunda língua não é tradição cultural em nosso país e, menos ainda, se pensarmos em professores, particularmente os que atuam em escolas públicas. Desse modo, não faz muito sentido pensar que a aquisição de outra língua, como a LIBRAS, por exemplo, aconteça *naturalmente* dentro da escola, ou mesmo por decreto. Não se pode perder de vista que a comunicação apenas se efetiva se houver interesse recíproco e investimento mútuo na relação com o outro. Essa disponibilidade para investir na relação com o outro parece ser um aspecto fundamental para que a permanência de alunas surdas na escola seja coerente com o discurso da inclusão escolar.

Salta aos olhos a contradição manifesta na presença de um Centro de Atendimento Especializado em que, ao mesmo tempo, nota-se a ausência de diálogo sistemático entre os profissionais que o constituem e os demais profissionais da escola por ocasião das interações estabelecidas com as alunas surdas. Tem-se a impressão de que as situações vivenciadas com as alunas surdas no dia-a-dia da escola são imprevisíveis, estando, portanto, sempre sujeitas a improvisos apoiados em soluções efêmeras e por demasiado frágeis do ponto de vista do processo de escolarização em questão. É provável que a interlocução do Centro com as demais profissionais da escola otimize o processo de escolarização das alunas surdas, principalmente no que diz respeito à superação dos bloqueios de comunicação e, conseqüentemente, na efetivação das situações comunicacionais.

Contudo, antes mesmo da efetivação da comunicação entre profissionais e alunas que constituem a escola – quer sejam ouvintes ou surdas –, talvez seja imprescindível estabelecer o diálogo

entre escolas regulares e centros de atendimento especializados. É imprescindível assumir o atendimento educacional especializado como modalidade de ensino que não se pode desgarrar do processo regular de escolarização. Desse modo, a reunião de competências dos atores constituintes de cada unidade escolar pode contribuir para que a escola provenha a educação escolarizada de todos os alunos sob sua responsabilidade. E quem sabe um dia não passemos a discutir questões como comunicação, ou escolarização de pessoas surdas menos do ponto de vista legal e mais sob a ótica da nossa responsabilidade profissional.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.089, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)> Acesso em: 18 ago. 2008.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>> Acesso em: 22 ago. 2007.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)> Acesso em: 20 mar. 2007.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 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)> Acesso em: 24 mar. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Ministério da Educação. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 13/2009**, de 13 de junho de 2009. 2009a. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09.pdf)> Acesso em: 19 jul. 2009.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)> Acesso em: 19 jul. 2009.
- CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.
- FELDMAN, M. S. **Strategies for interpreting qualitative data**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1995.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A.P.; SANTANA, A.P.; MASSI, G.; de PAULA, G.M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, set./dez. 2006, v.12, n.3, p. 317-330.
- LACERDA, C. B. F. Reflexões sobre a experiência de inclusão escolar para alunos surdos e ouvintes. In: IX Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Ressignificando conceitos e práticas: a contribuição da produção científica. **Anais...** Vitória-ES, 22 a 24 de agosto de 2005, p. 94-105.
- \_\_\_\_\_. A inclusão escolar dos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educacion, La Ciencia e La Cultura. **Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios**. Madrid, 2008.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/03**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003.
- SAMPAIO, C.S. A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes - possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.2, n.3, p.20-25, dez.2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos da escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, A. B. P; PEREIRA, M.C.C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.19, n.2, p.173-176. maio/ago. 2003.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 8-32.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

Recebido em 04/07/2009

Aceito em 12/08/2009