

# LIBRAS NA SALA DE AULA: PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA SURDOS<sup>1</sup>

## INCLUSIVE LIBRAS PRACTICES IN BASIC EDUCATION

Cláudia Nunes BARRETO<sup>2</sup> | Jaqson Alves SANTOS<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo reflete sobre discussões acerca das práticas inclusivas vigentes voltadas para a aprendizagem das pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva. O objetivo primordial do estudo foi conhecer as práticas vigentes e/ou existentes para o ensino da Libras, identificando, desta forma, técnicas de aprendizagem, bem como formação específica e capacitação de professores para atender as especificidades do aluno surdo. Referendou-se o estudo pelo aporte da teoria sócio-histórico-cultural de Vygostky, dialogando-se com autores que tem adesão a tal perspectiva sociointeracionista como basilar para educação. Ainda que nem todos os professores sejam habilitados em Libras, uma autorreflexão sobre seu papel e compromisso com a sociedade os levará a compreender a importância de um ambiente escolar que realmente acolha, promova e ofereça à criança surda, as ferramentas necessárias para seu desenvolvimento integral.

**Palavras-Chave:** Língua Brasileira de Sinais; Ensino; Pessoa surda; Inclusão

**ABSTRACT:** This article reflects on discussions about current inclusive practices aimed at learning deaf and / or hearing impaired people. The primary objective of the study was to learn about current and / or existing practice for teaching Brazilian sign language, thus identifying learning techniques, as well as specific training and teacher training to meet the specific needs of deaf students. The study was supported by the contribution of Vygostky's socio-historical cultural theory, in dialogue with authors who adhere to such a socio-interactionist perspective as a cornerstone for education. Although not all teachers are qualified in Brazilian sign language, self-reflection on their role and commitment to society will lead them to understand the importance of a school environment that really welcomes, promotes and offers deaf child necessary tools for their integral development.

**Keywords:** Brazilian Sign Language; teaching; deaf person; inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é utilizada por aproximadamente, de acordo o IBGE de 2010, cinco milhões de usuários no país e é considerada o principal meio de comunicação para uma grande parte das pessoas surdas do Brasil. A Libras é celebrada no dia 24 de abril (2002), período em que passou a ser reconhecida como meio de comunicação entre seus usuários surdos e os ouvintes e vice-versa. A Lei 10.436 fundamenta políticas públicas que inserem prescrições do ensino de Libras na educação básica:

<sup>1</sup> Submetido em: abril de 2020 | Aceito em: janeiro de 2022.

<sup>2</sup> Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia. Especialização em Linguística Aplicada e Fonética e Morfossintaxe da Língua Portuguesa pela Faculdade Internacional de Curitiba. E-mail: [kosilek87@hotmail.com](mailto:kosilek87@hotmail.com)

<sup>3</sup> Professor de Libras e Educação Inclusiva da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) - Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas - BA. Especialista em Tradução/Interpretação e Docência em Libras pela Unintese. E-mail: [jaqson.santos@cpf.ufsb.edu.br](mailto:jaqson.santos@cpf.ufsb.edu.br)

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Trabalhar com a Libras requer uma dose extra de dedicação e afincamento, ainda que legalmente amparado, seu ensino encontra inúmeras barreiras e desafios, referentes, em parte, ao não cumprimento da lei em sua integridade e integralidade e a precariedade do aparato físico e estrutural das escolas.

A inserção da pessoa surda no ambiente escolar passou a ser mais consistente em fins do século passado, ainda que não houvesse a prática de uma linguagem apropriada já existia a preocupação em dirimir a dificuldade na comunicação oral tradicional, criando-se um outro canal de expressão viável e efetivo, a fim de dar visibilidade e enfoque à deficiência auditiva não apenas no âmbito da patologia.

Em se tratando de uma língua, aprender Libras vai além das informações estanques e conhecimentos veiculados em sala de aula, seu aprendizado requer ambientes e situações contextualizados, pautados em vivências e relações interpessoais. Seu ensino requer cuidado e atenção para que não se perca em superficialidades e promova uma atmosfera sensível, humanizada e acolhedora, além de fomentar o ambiente propício ao estímulo da autossuficiência e proatividade.

Partindo-se da premissa de que o cérebro infantil tem uma quantidade maior de sinapses (passagem do impulso elétrico e químico entre os neurônios) e, por consequência, é capaz de se reorganizar e adaptar com maior rapidez, resultando numa aprendizagem fluente e dinâmica, torna-se primordial o ensino da Libras logo nas séries iniciais. Haja vista que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes e não teve acesso às condições sociais e educacionais equiparadas a sua necessidade, representando, dessa maneira, um atraso em seu desenvolvimento cognitivo.

Um estudo realizado na Itália, iniciado em 1997, com durabilidade de dois anos, comparou um grupo de crianças ouvintes que aprendiam italiano com um grupo que aprendia italiano como língua materna e inglês como segunda língua e um terceiro grupo de crianças que tinha a Língua de Sinais - (LS) como segunda língua. Ao final do primeiro ano os testes realizados não apontaram diferenças significativas entre os grupos, no entanto, findo o segundo ano, uma avaliação espacial visual revelou que o grupo que aprendia língua de sinais obteve um resultado

muito superior aos demais grupos. Os gráficos obtidos comprovaram a aplicabilidade da língua de sinais no desenvolvimento cognitivo e melhora considerável das habilidades de atenção, discriminação visual e memória espacial das crianças pesquisadas.

Destarte, ao considerar que a aprendizagem da língua de sinais foi fator preponderante para o melhor desempenho de crianças ouvintes, é incontestável que o seu ensino, já nas séries iniciais, seja prioritário para a regulação das atividades psíquicas e cognitivas da criança surda ou com deficiência auditiva que, em sua grande maioria, chega à escola sem qualquer acesso anterior a sua língua basilar.

## 2 O SURDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A surdez, condição referente à perda auditiva, pode ser motivada por variados fatores, sejam genéticos ou decorrentes de estímulos externos. Ao se tratar da pessoa que já nasce surda não há comprovação científica de causa única ou definida, a origem genética pode ser sindrômica e não-sindrômica, hereditária ou não. As infecções congênicas podem ser adquiridas no pré ou pós-parto, dada a exposição aos microrganismos infecciosos ou ainda serem de origem ototóxica.

Daí a importância do diagnóstico precoce, ainda nos primeiros meses de vida, conhecido por “teste da orelhinha” ou triagem auditiva neonatal. Esse resultado pode ser o diferencial e de grande valia para quem nasce surdo. O acompanhamento de um fonoaudiólogo dará o suporte necessário para o desenvolvimento e aquisição de uma linguagem própria, permitindo que a criança, ainda em tenra idade, construa os fundamentos para sua posterior escolarização e inserção na sociedade.

Durante muito tempo, as crianças surdas eram vistas como doentes que não conseguiam desenvolver nenhuma atividade educacional como contar, ler, escrever, assim, acreditava-se que a criança surda necessitava de atendimento médico e não atendimento educacional. Esta visão tinha um caráter político e favorecia uma concepção completamente assistencialista sempre direcionada ao “bem-estar” da pessoa surda ou pessoa com deficiência, considerando primordialmente os aspectos psicológico, clínico e, somente por último e menos requisitado, o educacional.

Na tentativa de desconstruir esse modelo pré-estabelecido de pessoas, muitas lutas vividas pelos movimentos de estudiosos, familiares e professores, impulsionaram mudanças paradigmáticas, e, com elas veio a elaboração de políticas públicas que pudessem dar fim às injustiças sociais e atender aos modos de vida dos sujeitos tidos como diferentes/minoritários/subalternos: negros, mulheres, índios e pessoa com deficiência na qual enquadram-se os surdos ou pessoas com deficiência auditiva.

Nos escritos Vigotskianos encontra-se ancoragem teórica para o estudo pleiteado em um outro postulado de grande relevância para educação de pessoas surdas: o conceito da deficiência como um fenômeno social e não incapacitante ou de menos valia, conforme as ideias defendidas na Defectologia Vigotskiana convencionou-se que a surdez não se configura como uma incapacidade, mas sim como uma característica singular da pessoa.

No Brasil, a legislação vigente assegura aos alunos surdos atendimento nas escolas regulares e assim também reconhece a função do tradutor/ intérprete de Libras/Língua Portuguesa abrindo espaço para este profissional no ambiente educacional, todavia, não assegura, aos alunos surdos, o acesso prévio a Libras. Infelizmente, os planejamentos educacionais ainda são realizados para e pelos ouvintes, omitindo as especificidades que contornam a cultura e comunidade surda.

Nota-se, desta forma, que apesar da legislação vigente, a maioria dos professores e das escolas regulares não estão preparados para receber alunos surdos usuários da Libras. SOUZA e GÓES declaram que, no processo educativo do aluno surdo, os docentes que seguem estes ignoram a língua de sinais, assim como ocorre com outras especificidades. Fato que pode ser comprovado pela realidade das nossas salas de aula:

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola mas, ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. (SOUZA; GÓES, 1999, p.168).

De acordo com o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP 2018, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades específicas em classes comuns ou em classes especiais, foi da ordem de 1,2 milhão de inscritos.

Ao serem considerados os alunos surdos ou com deficiência auditiva pode-se afirmar que o número de matriculados tem aumentado significativamente, ainda que não contemple os 9,7 milhões de brasileiros com surdez ou deficiência auditiva numa escala que varia em leve, moderada e severa. Essa caracterização está presente no Art. 2º do Decreto nº 5.626/2005 que considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis ou mais, aferida por exame audiométrico em frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz e, surdez, a perda auditiva que condiciona a interação e compreensão do mundo ao nível das

experiências táteis e visuais, tendo como base linguística a Língua Brasileira de Sinais. De acordo Sassaki:

[...] a grande maioria dos 17 milhões (24,6 milhões de acordo o censo 2000) de pessoas com deficiência tem sido excluída de todos os setores da sociedade, sendo-lhes negado o acesso aos principais benefícios, bens e oportunidades disponíveis às outras pessoas [...] (SASSAKI, 2004).

É um caminho tortuoso e difícil. São batalhas inúmeras e nebulosas. E, embora as conquistas ainda sejam tímidas, são bastante significativas e questões sequer consideradas anteriormente são, atualmente, tratadas e discutidas revelando o lugar que é de direito de toda pessoa em qualquer sociedade, o fazer parte, pertencer.

Historicamente, as lutas pelo direito à educação dos surdos e parcialmente surdos podem ser divididas em dois momentos, o antes e o depois da Conferência Mundial da Educação Especial, em 1994, quando foi elaborada a Declaração de Salamanca. A partir desse documento foi instaurada uma política educacional inclusiva que objetiva a oferta de uma educação formadora, sem distinção ou restrição de nenhuma espécie ao se abordar as diferenças étnicas, físicas, psicológicas e cognitivas:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

### 3 SOLUÇÕES PASSÍVEIS E POSSÍVEIS

Para uma proposta ser considerada, de fato, inclusiva, é preciso reavaliar não apenas os recursos e adaptações comumente necessários, como também os obstáculos enfrentados pela família e profissionais envolvidos nesse processo, para que as problemáticas sejam identificadas, observadas e reajustadas, no intuito de minimizar entraves burocráticos e facilitar o acesso e permanência do aluno surdo, ou com deficiência, à escola, rompendo barreiras e vencendo os desafios que lhe são impostos pelo sistema.

Na prática, tudo que envolve “a diferença” é infinitamente mais complexo. As escolas nem sempre possuem suporte literário e/ou pedagógico que norteie o trabalho do professor e insira-o num contexto educacional, social e cultural mais condizente com a realidade do aluno surdo ou com deficiência auditiva e isso interfere, de maneira negativa, nas interações e

na comunicação entre alunos e professores e, conseqüentemente, com os colegas de classe. Criar laços de respeito e credibilidade é imprescindível na construção do conhecimento e formação de valores, daí, a obrigatoriedade das escolas contarem em seu quadro de funcionários com tradutores/intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa.

Infelizmente, nossas escolas encontram-se muito aquém do pleiteado e assegurado pela Lei n. 10.436/2002 e Decreto n. 5.626/2005 que reconhecem a Libras como a língua oficial da comunidade surda brasileira, garantindo o seu uso e difusão como meio de comunicação e aprendizagem, ainda que não substitua a modalidade escrita da língua portuguesa, o que torna necessário a regulação das grades curriculares para a efetivação e oferta de uma educação bilíngue:

[...] o ensino de língua portuguesa para crianças surdas, principalmente nas escolas regulares, não têm considerado este fato e as crianças surdas inseridas em classes de crianças ouvintes recebem o mesmo tipo de atividade como se já tivessem adquirido esta língua naturalmente e tivessem o mesmo desempenho dos ouvintes. (FELIPE, 1997. p. 41)

Não menos importante é a tomada de medidas no tocante à estrutura física e contratação de profissionais qualificados na área - assistentes, pessoal de apoio, monitores, instrutores - bem como o atendimento por parte de pedagogos, psicólogos e psicoterapeutas para que sejam desconstruídos alguns mitos acerca das relações entre as pessoas com e sem deficiência.

A sociedade, de maneira primitiva e cruel, ainda estigmatiza e macula as pessoas que possuem deficiências evidentes, é um mal costume que perpassa as gerações, fruto de falhas no processo educativo, quando não controversamente, e não menos cruel, adota hábitos paternalistas e de proteção extremada com àquele que considera digno de sua piedade e comiseração, tratando-o como um ser incapaz de conduzir seu próprio destino.

A pessoa surda ou com deficiência auditiva é vítima de um outro tipo de preconceito. Embora seja aceita e aparentemente acolhida nos diferentes ambientes que frequenta, devido a sua percepção diferenciada e específica ao captar e sentir o mundo a sua volta e, não compreendida pelos ouvintes, ela acaba por ser relegada a segundo plano, deixada às margens das interações grupais e coletivas que convencionam um ideário de homem vitruviano como centro e objeto de suas aspirações.

Eis que em meio a uma turma heterogênea, agitada e barulhenta, o professor depara-se com um aluno anônimo, mas não indiferente, ele reage aos estímulos táteis e visuais, cria e possui um vasto mundo de experiências sensoriais regidas por ideias e linhas de pensamento que põem em xeque as construções ideológicas as quais os ouvintes são expostos e condicionados. O que

fazer? Ao se predispossem ultrapassar essas barreiras, a escola e o professor deverão vencer o preconceito de que alunos surdos devem ser ensinados a ouvir, seja pelo uso de próteses auditivas, leituras labiais, implantes cocleares ou técnicas outras como uso de aplicativos digitais que não sejam a Libras. Abrir-se às possibilidades e ir além é auto conscientizar-se de que “normatizar” o aluno surdo não é pré-requisito para a aquisição do conhecimento.

Os (as) alunos (as) Surdos (as), quando perguntados (as) sobre como se sentiam estudando com os (as) ouvintes, quase a totalidade deles (as) afirmou que tal situação exigia muito sacrifício, paciência e esforço, o que se contrapõe ao objetivo fundamental da educação inclusiva, de acolher todas as diferenças em ambientes que proporcionem uma educação de qualidade para todos (as). (PEDREIRA, 2007. p. 3)

Dominar e utilizar uma língua é fundamental tanto para o profissional como para o aluno no processo de interação e construção da aprendizagem, nesse sentido, o estudo de Libras nas séries iniciais deveria ser considerado de extrema relevância, assim como é a aprendizagem do Português, a língua materna dos ouvintes.

A compreensão de uma língua requer, além do embasamento teórico, toda uma prática diária e contínua, dada as constantes transformações que acometem o mundo, as culturas e as pessoas no desenrolar dos tempos e da evolução histórica. Viabilizar o contato da criança surda com a Libras, desde as fases de alfabetização e letramento, garantir-lhe-ia uma maior desenvoltura em sua forma de expressar e aprender, dando-lhe a condição de conciliar as práticas desenvolvidas na escola com as descobertas pessoais, uma contribuição assaz pertinente para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Tão importante quanto dominar uma língua é poder utilizá-la de maneira sinérgica para o benefício de todos, sem exceção, resultando numa troca de experiências e incentivos mútuos, o verdadeiro sentido de uma educação inclusiva, eficiente e eficaz.

A língua de sinais por ser de caráter viso-espacial, a torna distinta dos demais modelos de comunicação. Seu valor para o surdo é reconhecidamente relevante haja vista que esta viabiliza as suas relações e interações com o próprio universo e com o mundo ouvinte, sendo, portanto, o canal para a expressão de suas emoções de forma natural. Por ser dotada de normas particulares, no que se refere à gramática, a língua de sinais propicia o desenvolvimento da pessoa surda, facilitando a aquisição dos saberes presentes na sociedade. (SOUZA, 2012, p. 4)

A não observância desses aspectos acarreta uma defasagem na aprendizagem das crianças surdas, uma vez que são inseridas em salas de aulas regulares sem nenhum suporte ou acompanhamento efetivo, tendo seu processo de alfabetização protelado e, conseqüentemente, sua identidade linguística, por vezes, comprometida. Cabe ressaltar que o direito ao exercício pleno da cidadania é inerente a todos, com ou sem deficiência, destarte, torna-se obrigatoriedade

das instituições escolares estarem aptas a amparar toda e qualquer criança e/ou adolescente, respeitando suas diferenças e ofertando um ensino de qualidade com equidade e comprometimento. Tartuci enfatiza que o desenvolvimento se dá nas práticas e condutas sociais e não de forma individualizada:

A educação bilíngue e o acesso à Língua Brasileira de Sinais - Libras - desde a educação infantil é de suma importância na efetivação de uma inclusão escolar de qualidade para as crianças surdas. O desenvolvimento da Libras deve ser valorizado desde os primeiros anos escolares da criança, pois trata-se de um período de intensa descoberta de si, do seu corpo e do mundo. (TARTUCI, 2015, p.48,49)

A Libras quando apresentada concomitantemente à língua portuguesa (oral e escrita), em atividades contextualizadas e significativas, promove o desenvolvimento das funções psicomotoras e cognitivas em um nível mais elevado. A criança surda, ao contato mais precoce com ambas as línguas, desenvolve suas próprias estratégias de aprendizagem pois recebe estímulos os mais variados e apropria-se de conceitos essenciais para seu desenvolvimento intelectual e social.

[...] é fundamental o acesso à Língua de Sinais o mais precocemente possível, pois a dificuldade do surdo em adquirir língua oral nos primeiros anos traz consequências para o seu desenvolvimento mental, emocional e sua integração social. É importante ressaltar que a Língua de Sinais não atrapalha a aquisição da língua oral, muito pelo contrário, ela fornecerá todo aparato linguístico necessário para a estruturação do pensamento e a aquisição de outras línguas. (PASSOS, 2012, p.05).

Além da oferta de uma educação regular propõe-se a modalidade do Atendimento Educacional Especializado / AEE, destinado a professores e alunos, em contraturno, que de forma processual trabalharão o ensino da Língua Brasileira de Sinais, ensino em Libras e ensino da Língua Portuguesa como L2, geralmente em salas multifuncionais, ministrados por especialistas que farão as pontes necessárias para eliminar as barreiras que obstruem o processo de escolarização. De acordo o Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, é de responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Tais responsabilidades podem ser definidas por sete objetivos principais:

- 1º- Identificar as necessidades de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades / superdotação;
- 2º- Elaborar plano de atuação de AEE propondo serviços de acessibilidade ao conhecimento;
- 3º- Produzir um material acessível para esse aluno;
- 4º- Adquirir e identificar materiais de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros;
- 5º- Acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular;
- 6º- Orientar professores do ensino regular e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos;
- 7º- Promover a formação continuada para os professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar geral.

O mais importante é direcionar o aluno de maneira que encontre o equilíbrio entre a deficiência e a diferença, conscientizando-o de suas outras potencialidades e ressignificando toda a carga cultural e social de opressão e negação a que foi submetido em sua trajetória de vida. Os problemas tornam-se, geralmente, maiores do que realmente são porque estamos condicionados a focar na ausência, na falta e na limitação. No caso dos alunos surdos e com deficiência auditiva, o que é posto em evidência legítima a concepção patológica acerca da surdez e isso é aceito pela sociedade como um discurso vazio, porém adequado aos interesses da normalização.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, centros universitários estão se dedicando a um novo campo voltado às pesquisas e capacitação dos profissionais que atuam com deficiências e necessidades educacionais especiais. Cursos de graduação e pós-graduação estão sendo homologados para atender a grande demanda nessa área. De acordo o Capítulo III da Formação do Professor de Libras, a formação para a docência na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental deve ocorrer nos cursos de Pedagogia ou normal superior, com formação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa escrita como L2, mas, devido à carência de profissionais com formação superior, admite-se a formação em nível médio que tenha Libras e Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução.

Para a atuação nas séries finais do ensino fundamental, ensino médio e na educação superior é exigida a formação em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. É um aspecto importante a ser considerado, haja vista que os prejuízos oriundos da pouca ou nenhuma qualificação em Libras,

do uso de metodologias inadequadas e da inabilidade no trato interpessoal são incalculáveis e acabam por evidenciar as deficiências, ao invés de superá-las.

Muitas outras mudanças ainda estão em fase experimental e as informações chegam cada vez mais rápido e cada vez mais a um número maior de pessoas. São mudanças várias, desde a implementação da Libras em todas as matrizes curriculares de formação de professores, às próprias nomenclaturas que facilitam a compreensão dos termos e a identificação do surdo e do deficiente auditivo. Do ponto de vista clínico o que difere um do outro é a profundidade da perda auditiva, mas, numa abordagem cultural, essa diferenciação está diretamente relacionada à participação ou não na comunidade surda, nessa perspectiva a definição está mais voltada para a identidade. Somando-se a isso há uma infinidade de outras situações psicopedagógicas e uma multiplicidade de contextos que habitam o universo não-ouvinte.

Conquistar saberes e autossuficiência é evidenciar todas as potencialidades que a pessoa possui, isso compreende a conscientização de suas limitações, a capacidade de superá-las ou contorná-las, o exercício do livre-arbítrio, além da autonomia em escolher o que é melhor para si. Conquistas estas imprescindíveis para a formação de uma pessoa plena em todas as suas faculdades e para a pessoa que possui algum tipo de deficiência.

Os anseios humanos originam-se todos na mesma fonte da autorrealização. Quando se pode ser quem realmente se é e as diferenças se tornam marcas identitárias e não separatistas, os bloqueios e traumas pessoais são contornados e não mais nos isolam uns dos outros e, dessa maneira, podemos dizer que temos uma escola e uma sociedade realmente inclusiva.

Rediscutir o papel da escola e reavaliar as políticas públicas de inclusão é o caminho para uma análise mais ampla e uma visão crítica e humanizada acerca da educação especial e inclusiva. É preciso diminuir as barreiras físicas, cognitivas e relacionais que são produzidas pelo sistema e suplantar os estigmas que são corroborados pelo preconceito e pela falta de empatia e de amor.

Ainda que nem todos os professores sejam habilitados em Libras, uma autorreflexão sobre seu papel e compromisso com a sociedade os levará a compreender a importância de um ambiente escolar que realmente acolha, promova e ofereça à criança surda, as ferramentas necessárias para seu desenvolvimento integral. Cabe aos professores e demais profissionais buscar o conhecimento para desenvolver estratégias de sociabilidade com o aluno surdo, inserindo-o no mundo de descobertas e de aprendizados, tornando-o e tornando-se um ser humano que não apenas aceita a diferença, mas que a faz, à medida que a identifica e transmuta.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 5692 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 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em 12/10/2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em 10/10/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2018:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2018. Anexos I e II. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>>. Acesso em: 19/10/2019.
- BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 362** de 24 de outubro de 2012. Disponível em:<<[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefielddescription%5D\\_58.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefielddescription%5D_58.pdf)>>. Acesso em 12/10/2019.
- CAPIRCI, O; CATTANI, A; ROSSINI, P; VOLTERRA, V. **Teaching Sign Language to Hearing Children as a Possible Factor in Cognitive Enhancement.** Journal of Deaf Studies and Deaf Education (Oxford University Press), 3(2); Spring 1998.
- FELIPE, T. A. **Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos Surdos.** Rio de Janeiro, Revista Espaço – INES, 1997. p. 41, Vol. 7.
- PASSOS, E. M. **Ensino e aprendizagem de Libras na educação infantil.** Taboão da Serra: Faculdade Integrada Espírita - UNIBEM, 2012.
- PEDREIRA, S. M. F. **Porque a Palavra não adianta:** Um Estudo das Relações entre Surdos/as e Ouvintes em uma Escola Inclusiva na perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: INES, 2007.
- SASSAKI, R. K. **Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão.** Revista Nacional de Reabilitação, ano VIII, n. 39, julho/agosto 2004.
- SOUSA, A. L. de. **Libras na educação infantil:** uma proposta de inclusão social da criança surda. São Cristóvão: UFPB, 2012.
- SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. **O ensino para surdos na escola inclusiva:** considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidades da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Editora Mediação. 1999.
- TARTUCI, D. **A educação bilíngüe e o acesso à língua brasileira de sinais na educação infantil.** Rio de Janeiro: INES - Revista Espaço, 2015.
- UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca** e o Enquadramento da Acção - Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca (Espanha), 1994.
- VYGOSTKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.