

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Djênifer Oliveira de Moraes

**INCLUSÃO & ALTERIDADE SURDA: O DESENVOLVIMENTO DA
LÍNGUA(GEM) E COMUNICAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR DE UMA
CRIANÇA COM IMPLANTE COCLEAR EM SANTA MARIA-RS**

Santa Maria, RS
2017

Djênifer Oliveira de Moraes

**INCLUSÃO & ALTERIDADE SURDA: O DESENVOLVIMENTO DA
LINGUA(GEM) E COMUNICAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR DE UMA
CRIANÇA COM IMPLANTE COCLEAR EM SANTA MARIA-RS**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Educação Especial Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Licenciado em Educação Especial**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisane Maria Rampelotto

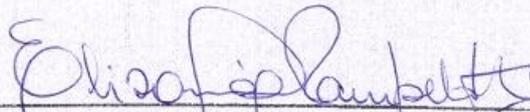
Santa Maria, RS
2017

Djênifer Oliveira de Moraes

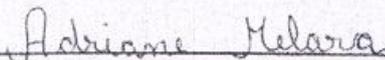
INCLUSÃO & ALTERIDADE SURDA: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUA(GEM) E COMUNICAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM IMPLANTE COCLEAR EM SANTA MARIA-RS.

Trabalho final de curso apresentado ao Curso de Graduação em Educação Especial Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Licenciado em Educação Especial.**

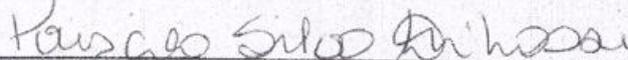
Aprovado em 14 de dezembro de 2017:



Profª Drª Elisane Maria Rampelotto (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Profª Adriane Melara (APAE - Jaguarí)



Profª Priscila Silva Linassi

Santa Maria, RS

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, e especialmente a memória de meu pai Sidnei Moraes, o qual queria muito estar ao meu lado neste momento tão importante.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por estar sempre comigo, por me proteger e permitir que eu realizasse o sonho de me formar em Educação especial.

Agradeço a minha amada, linda e companheira mãe, Amália que sempre me incentivou, que sempre esteve ao meu lado, que é tudo para mim e sem a qual eu não estaria onde estou.

Ao meu maravilhoso marido, Vinnicius que esteve sempre comigo, por sua preocupação e companhia nas noites que passei estudando, por sua paciência e credibilidade.

Agradeço a minha orientadora Elisane, por sempre estar tão disponível quando precisei, por ser uma professora e uma pessoa maravilhosa, por ser tão compreensiva e amiga.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

INCLUSÃO & ALTERIDADE SURDA: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUA(GEM) E COMUNICAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM IMPLANTE COCLEAR EM SANTA MARIA-RS

AUTORA: Djênifer Oliveira de Morais

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Elisane Maria Rampelotto

O presente trabalho faz referência a um Estudo de Caso, a fim de discutir e conhecer a rotina escolar, de uma criança surda com Implante Coclear (IC), incluída em escola de ouvintes. O aluno surdo que faz parte da pesquisa, atualmente com cinco anos de idade, está matriculado na educação infantil de uma escola municipal de ensino fundamental de Santa Maria -RS. A criança utiliza-se de algumas palavras do português oral, de gestos e alguns sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para comunicar-se. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso. A ideia de incluir a alteridade deficiente no sistema geral de ensino torna-se uma prática aconselhada conforme documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, e Declaração de Salamanca. Para investir neste estudo tem-se como problema de pesquisa: investigar como está sendo adquirida a língua(gem) e como se efetiva a comunicação entre pares de uma criança surda com Implante Coclear incluída em escola de ouvintes em Santa Maria-RS? Tem como objetivo principal verificar o desenvolvimento da língua(gem) e comunicação no cotidiano escolar de um aluno surdo com IC incluído em uma escola municipal de Santa Maria-RS. E para finalizar, a análise dos resultados da presente pesquisa demonstra que o aluno não está adquirindo lin(gua)gem estruturada, capaz de permitir seu desenvolvimento cognitivo e manter a comunicação no ambiente escolar.

Palavras-Chaves: Surdez. Língua(gem). Comunicação. Inclusão Escolar. Implante Coclear.

ABSTRACT

INCLUSION AND DEAF ALTERITY: THE DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE AND COMMUNICATION OF A CHILD WITH A COCHLEAR IMPLANT AT SCHOOL ROUTINE IN SANTA MARIA-RS

AUTHOR: Djênifer Oliveira de Morais

ADVISOR: Prof^a Dr^a Elisane Maria Rampelotto

This paper refers to a case study to discuss and understand the school routine of a deaf child with cochlear implant among children without hearing problems. The student is five years old and is registered in the elementary school of a municipal institute located in Santa Maria, Rio Grande do Sul state. The student makes use of some oral portuguese words, gestures and some Libras's signals to communicate. It is a descriptive research of qualitative approach of the Case Study type. The idea of including deficient alterity in the general education system becomes a practice advised according to documents such as the Law of Directives and Bases of National Education-LDBEN, and Declaration of Salamanca. In order to invest in this study, the research problem is: How the language is being acquired and how is it possible to communicate among the colleagues of a deaf child with a Cochlear Implant, included in a traditional school in Santa Maria-RS? The main objective is to verify the development of the language and communication in the school routine of a deaf student with cochlear implant included in a municipal school in Santa Maria-RS. To conclude, the analysis of the results of the present research demonstrates that the student is not acquiring a structured structure, capable of allowing his cognitive development and maintaining communication in the school environment.

Palavras-Chaves: Deafness. Interaction. School Inclusion. Cochlear Implant.

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS NOTAS	09
	PARTE I	11
1	TRAJETÓRIAS DA INVESTIGAÇÃO	12
1.1	LOCUS DA PESQUISA.....	13
1.2	SUJEITO DA PESQUISA.....	14
1.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	16
	PARTE II	18
2	REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1	DO ENCONTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À PERSPECTIVA DA IN- CLUSÃO ESCOLAR.....	19
2.2	ALTERIDADE SURDA & O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGU- A(GEM).....	20
	PARTE III	22
3	RESULTADOS E DISCUSSÕES	23
3.1	COMO 'S' DESENVOLVE A LINGUA(GEM) E INTERAÇÃO ENTRE GRU- POS SOCIAIS DIFERENTES? DENTRO DA ESCOLA? EM SALA DE AU- LA?.....	23
3.2	A INCLUSÃO DE 'S' NA ESCOLA DE OUVINTES: QUAL O DISCURSO DA SOCIEDADE INCLUSIVA? DA ESCOLA PARA TODOS? DA ESCOLA INCLUSIVA?.....	26
4	ÚLTIMAS NOTAS	29
	REFERÊNCIAS	31

PRIMEIRAS NOTAS

Para iniciar este Trabalho de Conclusão de Curso –TCC, quero recordar como surgiu meu interesse pela Educação Especial. Lembro que durante o tempo em que residi na cidade de Curitiba-PR, observava que as ruas e muitos outros ambientes eram projetados para permitir autonomia às pessoas cegas e com baixa visão. A partir dessas observações busquei saber mais sobre a arquitetura da cidade e da necessidade de serem projetadas para pessoas cegas. Concomitante a estes acontecimentos conheci o Instituto Paranaense de Cegos – IPC, onde fui entendendo o belíssimo trabalho que era/é realizado para a alteridade cega naquela instituição. Foi assim que meu interesse se intensificou pela área da Educação Especial.

Ao ingressar no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – RS fui conhecendo as áreas específicas oferecidas pelo curso. Embora tivesse grande interesse em estudar os sujeitos cegos e a cegueira, uma das áreas que sempre me chamou a atenção e curiosidade foi a da surdez. Pelo fato de o sujeito surdo ser diferente linguisticamente e de utilizar-se de uma língua que contempla a experiência visual, me senti desafiada e instigada a conhecer cada vez mais o surdo e a surdez. Passei a ver a área da surdez não apenas como uma curiosidade e sim como início de uma trajetória profissional. No sexto semestre letivo do curso (primeiro semestre do ano de 2016), realizei o estágio supervisionado na área da surdez com aluno incluído. Antes de iniciar a prática pedagógica com o aluno surdo, sentia receio, ansiedade e preocupação em realizar o estágio, pois não dominava a Língua Brasileira de Sinais- Libras. Embora fosse um grande desafio a experiência do estágio nesta área, o medo de não dar conta de entender e me fazer entender me preocupava demasiadamente.

Então, oportunamente o estágio realizou-se em uma escola de ouvintes, onde está incluído um aluno surdo que faz uso de implante coclear. Encontrei aí a chance de conhecer a realidade e rotina escolar de uma criança surda que não convive com seus pares surdos. E ao conhecer esta realidade muitas interrogações surgiam e me inquietavam. Eram questões relacionadas à inclusão da alteridade surda. Assim como Skliar, queria compreender:

Qual é a teoria que justifica essa prática? Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade,

sua língua e uma vida comunitária entre pares? Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas? Com quem discutirá a criança surda? Qual será a formação de professores que suponha o domínio da língua de sinais? Onde estão os intérpretes da língua de sinais que garantam o fluxo da informação? (SKLIAR,1999, p. 27).

A partir dessas indagações é que quero problematizar como está sendo adquirida a língua(gem) e como se efetiva a interação entre pares de uma criança surda com Implante Coclear incluída em escola de ouvintes em Santa Maria-RS? Como objetivo geral pretende-se verificar o desenvolvimento da língua(gem) e interação no cotidiano escolar de uma criança com IC incluída em uma escola municipal de Santa Maria-RS. Tem como objetivos específicos observar a comunicação utilizada pelo aluno surdo entre os colegas no ambiente escolar. E, verificar a interação e relacionamento do educando entre as pessoas no ambiente escolar

Este trabalho contempla a apresentação intitulada *Primeiras Notas* e está estruturado, em três partes. A primeira parte denominada *Trajelórias da Investigação* vai tratar de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, sendo o Portfólio o instrumento utilizado para a coleta dos dados deste estudo.

Na Parte II, na *Revisão de Literatura*, destacam-se os autores e autoras que discutem sobre a temática tratada neste estudo.

A Parte III está reservada para a análise da investigação, tendo em vista os dados obtidos nos Portfólios, Diário de Campo e das Observações realizadas na escola – lócus desta pesquisa. E por fim, em *Últimas Notas*, trago os principais resultados da pesquisa realizada neste TCC.

PARTE I

1. TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

Para qualquer pesquisa que se pretenda realizar é necessário definir e apresentar o campo de investigação e a escolha pela metodologia do trabalho. No entanto, antes de apresentar a opção metodológica para este estudo, penso ser importante trazer a definição de pesquisa. Gil, define pesquisa como o

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL,2007, p. 17).

Para Hirtz (2004) pesquisar

“significa estabelecer um diálogo consigo mesmo porque a pergunta ou a problemática de que se origina a pesquisa está intimamente relacionada com as vivências do pesquisador, com a sua trajetória pessoal e profissional. Eu preciso me sentir afetado...Se não criamos um vínculo afetivo com o objeto a ser pesquisado, provavelmente não nos envolvemos intensamente com a pesquisa porque não atribuiremos sentido e significado a mesma” (HIRTZ,2004, p. 14).

Assim, esta pesquisa foi pensada a partir da prática pedagógica que foi vivenciada durante o segundo semestre do ano de 2016, com uma criança surda incluída no ensino fundamental de uma escola do município de Santa Maria, RS. Foi neste período que me senti tocada e sensibilizada para realizar o estudo em questão. Para Hirtz (2004, p.15), este momento [...] implica ouvir o outro e o contexto social, ouvir aquilo que não está expresso em palavras, mas que está presente nas entrelinhas da cotidianidade”.

Este trabalho classifica-se como sendo uma pesquisa descritiva que “ têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p.28).

O estudo estruturou-se a partir da abordagem qualitativa que, conforme Minayo,

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 1996, p. 10).

Ainda, para a mesma autora citada acima este tipo de abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1995, p.22).

Trata-se de um Estudo de Caso em que “o professor-pesquisador deseja desvelar, conhecer e compreender determinados eventos pedagógicos, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional”.(POSSA, 2008, p.145). Ainda Telles, comenta que nos estudos de caso

[...] o pesquisador enfoca sua atenção para uma única entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional. Os objetivos dos estudos de caso estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe. Pode ser o processo de adaptação de um aluno recém-chegado à escola, de sua relação com outro professor durante um projeto realizado em conjunto; ou ainda um caso de violência dentro da instituição de ensino. O pesquisador deve determinar seu grau de envolvimento com o(s) envolvido(s) no caso. Se ele próprio estiver incluído no mesmo, deverá ter momentos de aproximação dos participantes e momentos de distanciamento para poder realizar suas reflexões e adquirir diferentes perspectivas de envolvimento (graus de não familiaridade) para produzir múltiplos significados das ocorrências do caso(TELLES, 2002, p. 108).

Considerando o que Possa e Telles exemplificam, penso ser a análise qualitativa, propriamente dita, o Estudo de Caso, como o método mais adequado para complementar os dados coletados neste estudo.

1.1 LOCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental na cidade de Santa Maria –RS. Está localizada em um bairro central e a comunidade escolar é composta por educandos de vários bairros da cidade.

A instituição ocupa uma área de 4,561 m², é composta de quatro banheiros masculinos (um com acessibilidade), quatro banheiros femininos (um com acessibilidade), sala de informática, sala de vídeo, sala de professores, cozinha, secretaria, uma sala administrativa, quinze salas de aula, pracinha de brinquedos, uma quadra poliesportiva e sala de recursos multifuncionais. Possui cerca de 570 alunos, sendo 6 alunos incluídos, distribuídos entre educação infantil, e ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 9º ano, EJA- Educação para jovens e

adultos. O corpo docente é formado por professores pós-graduados em diferentes áreas da educação, bem como uma educadora especial com carga horária de dez horas semanais para atender a demanda dos três turnos.

1.2 SUJEITO DA PESQUISA

A criança que faz parte deste estudo está incluída há 2 anos numa escola do município de Santa Maria-RS. Para preservar a sua identidade será denominado de **S** (sujeito). **S** é filho único de um casal de ouvintes, nasceu surdo, sendo o único membro surdo na família.

Atualmente o aluno tem cinco anos de idade, faz uso de Implante Coclear (IC), está incluído em escola de ouvintes e matriculado na Educação Infantil, no Pré B. A turma é composta por 24 alunos, e tem um monitor em sala de aula que acompanha o aluno surdo.

A criança não convive com a comunidade surda, pois os pais optaram pela inclusão em escola de ouvintes. **S** utiliza-se da tentativa da comunicação oral, com gestos e alguns sinais da Libras.

Para os efeitos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, contempla no Cap. V, Art.58, o entendimento de educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. O mesmo artigo traz no § 1º que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

Conforme Resolução Nº 31, de 12 de dezembro de 2011, do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria – CMESM, que estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, em seu Art. 26, fl.9 diz

A Escola ou o Centro deve contemplar orientações quanto a institucionalização para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, prevendo no Projeto Político Pedagógico e no Regimento, no mínimo, a seguinte organização: I – Profissionais para o AEE: a) Educadores para o exercício da docência do AEE com graduação em educação especial. b) Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais. c) Guia-intérprete. d) Profissional de apoio para o desenvolvimento de atividades de alimentação, higiene e locomoção (auxiliares ou monitores).

Em relação ao Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-TILS e o monitor que encontra-se em sala de aula para acompanhar **S** questiona-se: Porque um monitor para acompanhá-lo? Qual é a função do monitor? Como proceder no caso de **S**, que não convive com a comunidade surda? Que não se comunica pela Libras?

1.3 Sobre o Implante Coclear

Implante Coclear? Ouvido Biônico? Dispositivo Eletrônico?

Para muitas pessoas o Implante Coclear (IC), é um dispositivo eletrônico conhecido como Ouvido Biônico e, para outras como um dispositivo eletrônico. Segundo o Blog “Direito de Ouvir- Aparelhos Auditivos”, o IC tem como objetivo:

substituir as funções das células do ouvido interno de pessoas com surdez profunda que não são beneficiadas pelo uso de aparelhos auditivos. É um equipamento implantado cirurgicamente na orelha que tem a função de estimular o nervo auditivo e recriar as sensações sonoras. (BLOG DIREITO DE OUVIR)

Talvez não seja importante trazer aqui como o IC é composto. Apenas como curiosidade e informação conforme o blog ‘Direito de Ouvir’ o IC é constituído de dois sistemas básicos: um visível/externo e um interno”. Em relação à parte interna:

é formada por um receptor e um arranjo de eletrodos que fica posicionado dentro da cóclea (órgão da audição com formato de caracol). Eles se conectam a um receptor, que funciona como um decodificador, implantado na região atrás da orelha, por baixo da pele. Com o receptor, ficam uma antena e um ímã, que servem para fixar a unidade externa e captar os sinais elétricos. (BLOG DIREITO DE OUVIR)

A tecnologia sobre IC teve início com os médicos franceses André Djourno e Charles Eyriès na década de 1950 ao relatarem “pela primeira vez os efeitos da estimulação do nervo auditivo em um indivíduo surdo, com a colocação de fio metálico no nervo auditivo do paciente submetido à cirurgia do nervo facial”.

O primeiro brasileiro a receber um IC, chamado de implante monocanal, foi desenvolvido pelo Institute Ear Research de Los Angeles. Considera-se que em média 100 mil pacientes, no mundo, já possuem IC.

1.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Um dos instrumentos utilizados para obter os dados desta pesquisa foi o *Portfólio*.

Segundo Parente (2014, p.295), portfólio pode ser definido como " coleções intencionais de trabalhos". O portfólio é entendido

como uma estratégia que integra determinadas práticas pedagógicas, capaz de reunir e organizar informações diversas que possibilitam acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio da realização de registros de observações, da seleção de amostras de trabalhos e evidências que documentam os seus progressos(PARENTE, 2014, p.295).

Um processo sistemático para obter, selecionar e refletir sobre as evidências selecionadas.

Neste estudo trago o Portfólio desenvolvido na Prática escolar no estágio supervisionado na área da surdez. Para elaborar o Portfólio durante a prática pedagógica com o aluno **S**, foi realizado o Diário de Campo e também Observações de rotina em sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado- AEE, como também nos demais ambientes da escola.

Consta no Portfólio elaborado durante a prática de atuação pedagógica: a contextualização do aluno atendido e das estagiárias¹, assim como as referencias sobre Identidade, autonomia e inclusão escolar. Também abordamos questões relacionadas a In/exclusão do aluno surdo no ensino comum. Ainda, os elementos constitutivos dos planos de aula como: tema, objetivos, recursos didáticos, descrição das atividades e critérios de avaliação/ análise da intervenção.

Para elaborar o *Portfólio* foram realizadas **Observações** em sala de aula regular e no AEE (Atendimento Educacional Especializado) e demais ambientes da escola, sendo tudo registrado em **Diário de Campo**.

Segundo Falkembach, **Diário de Campo** resume-se

(...) no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os

¹A prática pedagógica do estágio supervisionado na área da surdez com o aluno **S** foi realizada em trio. Éramos três estagiárias atuando na escola (observação na Turma em sala de aula e atuação direta no AEE).

acontecimentos do dia de trabalho por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa(...)(FALKEMBACH, 1987, p.21-22).

De posse das observações e do Diário de Campo elaborou-se o *Portfólio* como exigência final para a aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado na área da surdez. Os registros foram feitos durante a prática do estágio que realizei no primeiro semestre letivo do ano de 2016.

Além desses dados também recorro ao *Portfólio*, Diário de Campo e Observações de outras duas estagiárias do Curso de Educação Especial da UFSM, que também realizaram a prática na mesma escola e com o mesmo aluno. Para identificar as estagiárias denomino de **E1** (para os registros que possuo no portfólio que apresentei, juntamente com duas colegas, no final do primeiro semestre letivo do ano de 2016), **E2** (para os dados registrados pela estagiária que realizou a prática pedagógica no primeiro semestre deste ano de 2017). E, **E3** (para os registros da acadêmica que está neste semestre letivo (segundo de 2017) realizando estágio supervisionado na área da surdez).

Portanto, são objetos de análise os registros que possuo de três semestres de atuação da prática pedagógica com o aluno que encontra-se incluído numa escola de ouvintes.

Para melhor visualizar os dados trago o Quadro abaixo:

Quadro 1 - Dados de Coleta da pesquisa

Estagiárias	Objetos de Análise	Período
E1	Portfólio, Diário de Campo e Observações	1º semestre/2016
E2	Portfólio	1º semestre/2017
E3	Registros, Diário de Campo e Observações	2º semestre/2017

Fonte: Elaborado pela autora

PARTE II

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 DO ENCONTRO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS À PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Para iniciar esta parte do referencial teórico, no que diz respeito ao que hoje se entende e apresenta como inclusão escolar, acredito ser importante relatar acontecimentos da história da educação especial no Brasil. Trajetória de acontecimentos, principalmente voltada a educação de surdos, da antiguidade aos dias atuais.

Assim, conforme Rampelotto recorro à época da colonização do Brasil quando menciona que

A educação especializada começou no Brasil Colônia com o “deficiente físico”, em 1600. Naquela época, eram considerados deficientes físicos aqueles que possuíssem qualquer tipo de deficiência (JANNUZZI, 1985), sendo a surdez uma delas. Na Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, a sociedade “se protegia juridicamente do adulto deficiente” (JANNUZZI, 1985, p.21). No artigo 8º, item 1º, lê-se: “suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral”. (Constituição do Brasil: 25 mar. 1824, p.6). Não é de admirar, portanto, que não tenha sido possível levantar o que havia em termos de educação nesses dois primeiros séculos, visto que o deficiente (também o indivíduo surdo) era privado de cidadania. (RAMPELOTTO, 1993,p.4)

Em 1835 o governo do Rio de Janeiro apoia a criação de instituições que originam o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1856 no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 1985). E, com a proclamação da República, os dois institutos mencionados acima passam a chamar-se Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), conservando-se esse nome ainda hoje.

Outras instituições foram criadas com a chegada da República, mas o INES, desde 1960 era a instituição que formava professores para atuar com surdos.

Em Santa Maria, segundo Rampelotto (1993,p.6), “a formação de professores de surdos teve início no sistema regular de ensino na UFSM, com o médico otorrinolaringologista, professor Reinaldo Fernando Coser”. Em consequência do “grande número de casos de surdez que aparecia em seu consultório, sem possibilidade de intervenção cirúrgica, o Dr. Coser empenhou-se em trazer para a UFSM a formação de recursos humanos na área”. Foi a partir das inquietações e preocupação com a integração da criança surda na escola que o médico continuou

agilizando o processo de formação do professor para atuar no trabalho pedagógico com os surdos. E o trabalho pedagógico assumido desde então originou “às práticas de normalização e de recuperação tão presentes na história da educação dos surdos ao longo dos séculos” (THOMA ,2002, p. 74).

A legislação brasileira, por muito tempo, amparou “ o princípio da normalização do surdo no sistema regular de ensino através da oralização²”, que preconiza “a ser normalizadora através do treinamento auditivo, da mecânica da fala, da articulação e principalmente da leitura labial”. (RAMPELOTTO, 2004,p.32).

Ainda sobre a normalização Skliar refere-se

a isso como a abordagem sobrecarregada de informações. Aqui os pais são inundados com informações que seriam difíceis de escolher sob circunstâncias normais. Os pais recebem visões sobre os benefícios só da fala, só da audição, da fala mais leitura de lábios, próteses auditivas, como por exemplo dispositivos auditivos de grande potência, implantes cocleares, língua de sinais, inglês com sinais, inglês com sinais mais fala etc. Nessa confusão esmagadora de informações, os profissionais encorajam os pais a ver que, “ se você seguir a recomendação para a fala e leitura de lábios, e , especialmente os implantes cocleares, seu filho terá capacidades iguais às das pessoas que ouvem (SKLIAR,2009, p.115).

A promessa de integrar/incluir a alteridade deficiente em geral é de longa data e permanece ainda hoje como sendo “uma questão de direitos humanos e de defesa de uma sociedade de direitos e condições de vida digna para todos”(MÜHL,2006, p.7). É nesta lógica que a inclusão escolar da alteridade surda continua acontecendo em escolas de ouvintes.

2.2 ALTERIDADE SURDA & O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUA(GEM)

A lingua(gem) é considerada um importante evento na vida de qualquer pessoa a partir de sua origem. Desde que nascemos se torna “um marco fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança”(QUADROS,2008, p.9). A linguagem é para Rego

² O oralismo é um método no qual o surdo deve ser exposto a um treinamento com técnicas específicas através do treino auditivo, a percepção visual (a fim de fazer a leitura labial) e a percepção tátil (para sentir as vibrações produzidas nas emissões articulatórias), possibilitando ao surdo, dessa forma, falar e compreender a fala das pessoas ouvintes. A educação oralista dos surdos é, portanto, uma abordagem de educação na qual o surdo deve concentrar seus esforços para reproduzir o modelo ouvinte (RAMPELOTTO, 1993, p.15).

um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos...é nesse sentido que representa (ou substitui) a realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens (REGO, 1995, p.54),.

Para adquirir uma língua é necessário que se desfrute de ambiente favorável desde a infância. O processo de aquisição de qualquer língua requer que estejamos imersos a ela. Seja qual for a língua (oral ou de sinais/ auditiva ou visual) é preciso contato para que possamos adquiri-la e/ou aprendê-la. Por isso, se faz interessante sabermos como o surdo adquire a língua de sinais.

Mas para entender o sujeito que vive a condição de ser surdo é preciso compreender e definir a surdez como uma experiência e uma representação visual.

Neste sentido, segundo Perlin e Miranda, a Experiência Visual

significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia, de leitura (PERLIN E MIRANDA, 2003, p.218).

Ademais, a língua de sinais não passa pelo ouvido, é visual-espacial, ou seja é formada por experiências visuais das pessoas surdas.

Stokoe (1980) refere-se à língua de sinais como um sistema linguístico usado para a comunicação entre pessoas surdas e adquirido como primeira língua por pessoas que não podem ouvir nenhuma língua falada e por filhos de pais surdos. Segundo Nobre e Rampelotto (2008), dizer que uma língua visual manual é um sistema linguístico é confirmar que

Possui uma estrutura, composta por elementos formais e regras combinatórias, semelhante a qualquer língua oral. É um sistema capaz de expressar, por exemplo, número, gênero, agente, localização da ação. No entanto, enquanto as línguas orais são articuladas verbalmente, captadas auditivamente e se caracterizam por um fluxo linear, quer temporal (na forma oral), quer espacial (na forma escrita), as LSs são articuladas por gestos que incluem mãos, face e corpo, captadas visualmente, e se caracterizam por um fluxo de elementos simultâneos que se sucedem temporalmente num espaço articulatório bem determinado. (NOBRE e RAMPELOTTO, 2008, p.25)

Portanto, as línguas de sinais são consideradas um sistema linguístico como são as línguas orais auditivas. Skliar (1998) compreende que “uma língua natural deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda - tanto estrutural como funcionalmente - com o passar do tempo” (SKLIAR, 1998,p.27).

PARTE III

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compreender a inclusão da alteridade surda penso ser de fundamental importância trazer aqui como Categorias de Análise para este estudo as mesmas questões que me impulsionaram a escrita deste TCC.

Na apresentação deste estudo, em *Primeiras Notas*, faço referência à realidade de uma criança surda que está incluída em escola de ouvintes e que não convive com seus pares surdos. As questões que me inquietavam (e continua inquietando), trago como Categorias de Análise, nos itens 3.1 e 3.2, para discutir os dados coletados na pesquisa.

Quadro 2: Categorias das Análise elencadas

Como 'S' desenvolve a lingua(gem) e interação entre grupos sociais diferentes? Dentro dessa escola? Na família? E na sociedade?
A inclusão de 'S' na escola de ouvintes: Qual o discurso da Sociedade Inclusiva? da Escola para Todos? da Escola Inclusiva?

3.1 COMO 'S' DESENVOLVE A LINGUA(GEM) E INTERAÇÃO ENTRE GRUPOS SOCIAIS DIFERENTES? DENTRO DA ESCOLA? EM SALA DE AULA?

Para conseguir falar como '**S**' está desenvolvendo a lingua(gem) é preciso verificar qual a modalidade linguística está sendo utilizada com a criança na escola, na família e na comunidade em geral.

Se tem registros históricos de trabalho pedagógico com surdos desde o século XVI onde prevalecia o ensino da leitura e escrita, do treinamento da fala e uso do alfabeto manual (MARTINS, 1986). Uma educação considerada oralista pois incentivava o surdo a falar. Rampelotto (1993 apud MARCHESI, 1987), coloca que:

O processo que deu segmento a esse método passou pelo uso de gestos naturais apenas na comunicação inicial entre surdo e professor ouvinte, devendo esses gestos desaparecer da escola quando a utilização da palavra o permitia. A aprovação desse processo deu-se em 1873, em Siena, no congresso de professores de surdos italianos (Rampelotto (1993 apud MARCHESI, 1987, p.15).

A oralidade prevaleceu na educação dos surdos por longos anos e, ainda hoje, especialmente do surdo que está incluído na escola regular junto aos ouvintes. Um contexto em que prevalece totalmente a comunicação oral. Este é o caso de **S**, que se encontra incluído numa escola com colegas ouvintes desde o ano de 2016, quando estagiei na turma em que ele frequenta as aulas. Neste ano, eu e minhas duas colegas, que realizamos o estágio supervisionado com **S**, observamos algumas atividades desenvolvidas pela professora regente. Trago abaixo fragmentos de E1 quanto às observações na rotina de sala de aula. Assim E1:

E1- *questionamo-nos, de que forma uma criança surda que não adquiriu Libras ainda, e não possui um intérprete ou professor de libras poderá aprender numa escola onde ela [a criança] não consegue se comunicar? se a comunicação em sala de aula está prejudicada como essa criança poderá se desenvolver? (Portfólio de E1)*

De acordo com Cristina Lacerda (2006), mesmo com a Lei que regulamenta a Libras em nosso país e do Decreto 5626/05 que dispõe as leis 10.098/94 e 10.436/02 determinando as orientações para o atendimento à pessoa surda, ainda assim, não são suficientes para que alunos incluídos em escolas de ouvintes tenham um atendimento apropriado. A autora comenta que

A questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida, mas, na realidade brasileira, as leis (10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais brasileira, e mais recentemente o Decreto 5626/05, que regulamenta as leis 10.098/94 e 10.436/02 e orienta ações para o atendimento à pessoa surda) e este conhecimento não têm sido suficientes para propiciar que o aluno surdo, frequente uma escola de ouvintes, seja acompanhado por um intérprete. Além disso, a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros (LACERDA, 2006, p. 175-176).

Considerando as afirmações de Lacerda, acredito que as escolas de ouvintes sejam elas públicas ou particulares, necessitam de projetos que permitam os professores e alunos conhecer mais o universo surdo, através de oficinas de Libras e interação entre os ouvintes e surdos.

Skliar (1999) ressalta que, “os surdos têm sido continuamente inventados e excluídos”. Ele acrescenta que “seus corpos foram moldados a partir do ouvido incompleto e da fala insuficiente. Suas identidades, pensadas como pedaços defeitos. Suas mentes, como obscuras e silenciosas cavernas (SKLIAR, 1999, p.28).

As colocações de Skliar culminam com a defesa do princípio da normalização dos sujeitos surdos ao fazer uso da comunicação oral em salas de ouvintes no sistema regular de ensino. Para ilustrar Thoma (2002), afirma que “normalizar nada mais é do que trazer o outro para a minha eficiência”, e que “para nós, ouvintes, a surdez é, em geral, vista como uma anomalia, uma falta biológica. Esse pensamento deu origem às práticas de normalização e de recuperação tão presentes na história da educação dos surdos ao longo dos séculos”(THOMA, 2002, p. 74)

De acordo com E3, trago sinalizado abaixo um fragmento relacionado à observação feita recentemente (segundo semestre de 2017) na rotina escolar de **S**.

E3- *Nas brincadeiras percebo que geralmente ele [refere-se a S] balbucia...faz tentativas de articular palavras...como se estivesse imitando os colegas ouvintes... tenta falar palavras isoladas. mas não entende as ordens em português e nem em sinais. Nas atividades S copia...olha para o colega para saber o que precisa fazer...ele espera o colega iniciar a atividade para depois tomar a iniciativa de realizar também. (Diário de Campo de E3)*

Se não há uma língua estruturada isso vai interferir no jeito como se dará as manifestações comunicativas da criança. Sem aquisição e estrutura linguística adequada o surdo vai utilizar-se de códigos próprios e de expressões para tentar comunicar-se. Uma vez que não desenvolve a libras ou a comunicação oral completamente. Angustia-se muitas vezes por não entender e se fazer entender.

No excerto de E3 pode-se verificar que **S**, em sua rotina escolar, enfrenta dificuldades quando “agita-se com facilidade ao não ser entendido...ele não entende português e nem Libras” (Diário de Campo de E3).

É por meio da aquisição de uma língua que os sujeitos desenvolvem as percepções temporais de presente, passado e futuro. Com a capacidade de criar, imaginar e recuperar coisas que ocorreram no passado. Assim, ele constrói sua inteligência, e um pensamento de natureza simbólica que pode ser expresso por meio da língua, (VYGOTSKY, 1987).

Então, qual é o meio favorável à construção linguística do surdo? Sabe-se que a experiência visual é condição para a aquisição natural da primeira língua desses sujeitos. Assim como na aquisição de qualquer língua falada, a presença de um adulto que fale é de fundamental importância para a aquisição da língua oral. Também na aquisição da língua de sinais é necessária a presença de pares surdos.

Segundo Quadros (2006) para os surdos “as formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes, são de outra ordem,

uma ordem com base visual e por isso tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes” (QUADROS, 2006, p. 14).

3.2 A INCLUSÃO DE 'S' NA ESCOLA DE OUVINTES: QUAL O DISCURSO DA SOCIEDADE INCLUSIVA? DA ESCOLA PARA TODOS? DA ESCOLA INCLUSIVA?

É muito frequente quando queremos tratar da ideia de incluir a alteridade deficiente na escola regular mencionar a Declaração de Salamanca. No ano de 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, reúnem-se em uma conferência com o objetivo de promover a Educação para Todos. O documento sugere o princípio de integração e da primordialidade de ações para obter “escolas para todos”.

A partir da Declaração de Salamanca, a ideia de incluir o outro deficiente na escola regular torna-se uma prática recomendada e frequente. O discurso da escola inclusiva passa pelo compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com alteridade deficiente (RAMPELOTTO, 2004, p.33).

Sendo assim, o texto deste documento declara que Conferência de Salamanca

propiciou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (BRASIL, 1994, p.05).

Antes da apresentação do documento de Salamanca, em 1990, a nível internacional, acontece em Jomtien a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, onde se determina no art.3 “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Este documento confirma em diversos itens a diversidade de formas de aprendizagem, as quais devem ser levadas em conta para obter sucesso na escolarização.

Como podemos pensar e compreender a proposta de inclusão do surdo no sistema comum de ensino? É preciso “compreender um problema de significados políticos e de representação”, e também “deduzir como a prática e o discurso da inclusão se transformam, para o outro surdo, em uma experiência de exclusão” (RAMPELOTTO, 2004, p. 34).

Ainda, a mesma autora citada acima destaca que é preciso

entender o significado dos conceitos de inclusão e exclusão; entender as múltiplas formas de relação que existem entre inclusão e exclusão; entender que a forma moderna de exclusão não é assassinar os outros, senão fazer ficção de que os outros estão dentro; revisar questões epistemológicas, questões políticas, antes de dar respostas aos problemas das didáticas, da formação dos professores, etc (RAMPELOTTO, 2004, p.35).

Neste sentido, são muitas as dúvidas que permanecem. Questiona-se: Como **S** entende as ordens e atividades em sala de aula? Como está compreendendo a solicitação das tarefas? Abaixo alguns fragmentos relacionados as atividades realizadas por **S** na escola.

E1- *Na atividade dos balões, inicialmente **S** não entendeu como participar da brincadeira, mas mostrava-se curioso, sorrindo, jogando os balões para cima enquanto enchíamos. Depois de demonstrarmos a atividade, ele queria estourar todos os balões, para encontrar as figuras dos animaizinhos e organizá-los na mesa lado a lado sinalizando um a um (Portfólio E1.)*

E1- *Com base nos objetivos trabalhados na prática do estágio supervisionado/ surdez foi possível observar que o aluno, apesar de não ter limites durante o Atendimento Educacional Especializado, talvez até por não entender as ordens, demonstrou autonomia para realizar as atividades executando-as com prazer e interesse, uma vez que lhe era demonstrado como realiza-la. É uma criança extremamente observadora, criativa e com grande potencial para aprendizagens significativas. Atividades como pintar, recortar, pular, correr e chutar eram as preferidas e realizadas com êxito (Portfólio de E1)*

Através dos fragmentos do portfólio denominado E1, percebemos o quanto o aluno tem dificuldade de entendimento, não consegue respeitar os limites impostos pela professora, não interage com fluência em Libras, e nem em português oral. Utiliza-se de algumas palavras do português oral, de gestos e alguns sinais da Libras para comunicar-se com a professora e colegas. Percebe-se nos fragmentos abaixo:

E1- *Convidamos três colegas do aluno **S** para participar da atividade proposta, trabalhar com a diversidade. Num primeiro momento o aluno **S** respondeu bem a atividade se envolvendo em retirar as figuras da caixa. As crianças interagiram muito bem durante a atividade, logo depois o aluno **S***

teve momentos de dispersão e desatenção. Podemos observar bem a diferença entre a criança surda e as ouvintes neste aspecto. Enquanto os demais falavam e interagiam ele se distanciava buscando brinquedos na sala. Mas conseguimos debater e demonstrar com figuras e até encenação sobre as diferenças entre as pessoas (Diário de Campo de E1)

E2- *A pedido da professora regente trabalhei junto a ela em um dos dias do estágio, onde o objetivo era organizar o aluno quanto as atividades propostas mediando sua interação com os demais colegas, algumas vezes por não conseguir se comunicar o aluno chamava a atenção de forma inadequada como empurrando algum colega, trabalhamos nesse viés para que tentássemos melhorar esse comportamento, trabalhamos regras de convivência com o aluno o que já notamos uma melhora significativa (Portfólio de E2).*

E3- *para S fazer suas atividades em sala de aula, espera ver a movimentação de seus colegas, o que irão fazer para compreender melhor o que foi pedido na tarefa, sabe criar mecanismos para acompanhar a turma, já que ainda não tem a primeira língua adquirida (Portfólio de E3)*

Mais uma vez, através dos excertos apresentados, percebemos o quanto “frágil” é sua forma de expressão, não consegue estabelecer apenas um meio de comunicação, tem que valer-se da “imitação” dos colegas para que seja realizada a atividade que foi pedida. Sendo assim, percebe-se que a inclusão de **S** na escola deixa muito a desejar, pois nota-se que ele não está adquirindo nenhuma língua estruturada na convivência diária com os pares ouvintes. E que a participação e relacionamento coletivo quando não é entendido gera “agressividade”.

S ainda não tem identidade definida, embora utilize o implante coclear (IC) e frequente atendimento fonoaudiológico semanalmente, o que por sua vez permitiria uma relação menos problemática com o mundo ouvinte, ele ainda não pronuncia muitas palavras e também não há clareza em sua dicção. Apesar de ser uma escolha dos pais, que **S** torne-se ouvinte e falante, na escola não prevalece nem o ensino do português com todas suas regras, nem o completo uso da libras.

O que cria uma grande confusão linguística na vida desse aluno. Não apropriando-se de nenhuma língua estruturada, **S** possivelmente, apresentará algum tipo de atraso escolar, visto que em seus primeiros anos de vida, os quais são fundamentais para o aprendizado de uma língua, ele vive este impasse entre o mundo surdo e o mundo ouvinte.

4 ÚLTIMAS NOTAS

O principal objetivo deste estudo foi o de verificar o desenvolvimento da língua(gem) e comunicação/interação no cotidiano escolar de uma criança com IC incluída em uma escola municipal de Santa Maria-RS.

Ao trazer as últimas notas permanecem interrogações que trouxe no início deste TCC. Elas continuam me inquietando. Parece que a inclusão do surdo é uma experiência que continua sendo a mesma de anos atrás. Um sujeito inserido, mas não incluído, uma vez que ele se faz presente na escola de ouvintes, porém não faz parte de um todo, não conseguindo entender e ser entendido. Como pensar então a interação e comunicação de **S** com professores e colegas no ambiente escolar? Dentro da escola em que **S** está incluído? Na sociedade? Na família?

É preciso então que a política de inclusão vigente em nosso país seja cumprida, onde intérpretes de Libras e professores bilíngues façam parte da equipe multidisciplinar da escola onde houver estudantes surdos. Do contrário, a instituição escola torna-se apenas um depósito de crianças. E de que adianta estar em uma escola sem apropriar-se dos conhecimentos, sem ter uma linguagem e consequentemente identidade definida? Para Handke

(...) uma determinada forma de caminhar corresponde a uma determinada forma de olhar ao redor: caminhar não é tanto ir de um lugar para outros, mas levar a passear o olhar. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo(Handke (1998 *apud* LARROSA, 2010, p.50).

Como nos diz Handke na citação acima, o olhar é conseguir interpretar o mundo, e como haverá interpretação para alguém que não possui nenhuma língua definida? Para tanto seria necessário alfabetizar, porém não é possível alfabetizar sem linguagem e adquirir a linguagem em um espaço onde não lhe é oferecido meios para tal torna-se impossível. Como fazer parte de um todo no qual não se possui pares? Para interpretar esse sentido de mundo do qual Larrosa nos fala, é preciso sentir-se parte deste mundo. Que no caso do aluno **S** não se efetiva, fazendo-o transitar entre o universo ouvinte e o universo surdo, não concretizando sua identidade.

Finalizo este trabalho de conclusão de curso -TCC, deixando a reflexão para você leitor quanto a inclusão do sujeito que vive a condição de ser surdo. Quem sa

be, talvez um dia que S possa ter a oportunidade de experienciar e conviver na comunidade com seus pares.

REFERÊNCIAS

BRASIL, CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

BRASIL, LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA. **Resolução CMESM Nº 31**, de 12 de dezembro de 2011. Acesso em: 9 de outubro de 2017

DIREITO DE OUVIR - APARELHOS AUDITIVOS, **Implante Coclear: O que é? Como funciona?** 23 fev. 2015. Acesso em 1º dez. 2017.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. In: Contexto e educação. Ijuí, RS. Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987),

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HIRTZ, S. **Pesquisa em Educação**. In: SCHERER, S. (org.) **Formação Pedagógica**. Jaraguá do Sul, SC: UNERJ, 2004.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez. Autores associados, 1985.

LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LARROSA, Jorge (1998[2010]). “Como se chega ser o que é”, in LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.

MARTINS, Maria Raquel Delgado. **Breve síntese histórica**. In: A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.

MINAYO, M.C.S et. Al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MÜHL, E. Apresentação. In: SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: Editora UPF, 2006.

PARENTE, C. **Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil**. In: GUIMARÃES, Célia Maria et. al. (orgs.). **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 8, p. 293-306.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política**. In: Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos, n. 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

POSSA, LB. **Metodologia da Pesquisa**. Curso de Especialização à Distância em Educação Especial: déficit cognitivo e educação de surdos: módulo I – Santa Maria: UFSM, CE, Curso de Especialização à Distância em Educação Especial, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos/Ronice Muller Quadros, Magali L. P.Schmiedt.** – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis:Ed. Da UFSC, 2008.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Processo e produto na educação de surdos**. Santa Maria: UFSM/CE, 1993. Santa Maria: Programa de Pós-graduação/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 1993. (Dissertação de Mestrado).

REGO, T. C. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SKLIAR, C. B. (Org.). **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre. V.24 n.2 jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. (2009). **Atualidade de Educação Bilíngue para Surdos**, vol.2. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação.

STOKOE, William C. Sign language structure. **Anual review of anthropology**. Tradução por M.A. Nobre. V.9 p. 365-390,1980

TELLES, JOÃO A. **É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. Pelotas: Linguagem & Ensino. 2002

THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas: “que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Tese (Doutorado em Educação).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.