



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS  
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL- PDE

---

## **CAMINHOS PARA INCLUSÃO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OUVINTES FALANDO COM AS MÃOS/LIBRAS**

Cecília Sueko Miyake Fukushima\*  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Moreira de Moura

Artigo apresentado na conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Moreira de Moura, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

---

\*Professora PDE/2008 da Rede Estadual de Ensino com Especialização em Educação Especial, nas áreas da Surdez e Deficiência Mental. E-mail: cicafukushima@bol.com.br

# **CAMINHOS PARA INCLUSÃO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OUVINTES FALANDO COM AS MÃOS/LIBRAS**

Cecília Sueko Miyake Fukushima

---

## **RESUMO**

A proposta deste artigo é dar a conhecer ações de intervenção que venham a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Rede Pública do Paraná intermediado pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Para tal foram criados espaços de reflexão e discussão, envolvendo a comunidade escolar, sobre a educação dos surdos. Como proposição de atendimento às necessidades dos surdos no ensino regular foi implantada a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a presença de intérpretes. Porém, há a necessidade do envolvimento da comunidade ouvinte em estar receptiva à inclusão dos surdos. Como procedimento para a efetivação de ações, propôs-se encontros de discussão acerca da temática surdez na educação de jovens e adultos, incluindo discussões concernentes às legislações, à história da educação dos surdos, da educação de jovens e adultos (EJA). Aliada a essa incursão histórica e à abordagem sócio-antropológica fundamentada por Skliar, ressaltou-se a importância da LIBRAS como elemento mediador de comunicação entre surdos e ouvintes. Por fim, importante ressaltar que um ano após o início deste trabalho, registra-se neste momento, três alunos surdos frequentando a EJA assessorados por intérprete.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Língua Brasileira de Sinais. EJA.

---

## **ABSTRACT**

The purpose of this article is to show the intervention actions that contribute to the improvement on the quality of teaching in the Paraná's Public Schools intermediate by the Educational Development Program (PDE). Seeking this purpose was provided encounters to the reflection and discussion, involving the school community, about deaf education. As a proposal on assisting the needs of deaf in the regular teaching, was implanted the Brazilian Sign Language (LIBRAS) and the interpreters' presence. However there is the need of an involvement of the community in being receptive to the inclusion of the deaf. As a procedure to put into practice these actions, meeting, discussion on the subject of deafness in the youths' and adults' education including discussion about the legislations and the history of the deaf education and of the Education of Youths and Adults (EJA) were proposed. Allied to this historical incursion and in the approach sócio-antrophological of Skliar, the importance of the sign language was pointed out as the mediator element in the communication among deaf and listeners. Finally, is important to notice that one year after the beginning of this task, enrolled are three deaf students, frequenting EJA and advised by the interpreter.

Key words: Inclusion. Deafness. Brazilian Sign Language. EJA .

---

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão dos surdos não é um fato que envolve somente as pessoas que apresentam esta necessidade educativa especial, mas também diz respeito às famílias, professores, funcionários e toda comunidade escolar, na medida que a instituição escola tem como função construir uma sociedade justa e igualitária.

No ano de 2005, o Colégio Estadual Unidade Polo, *locus* desta intervenção, único no município a ofertar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Fase II e Ensino Médio deparou-se com a seguinte demanda: dois jovens surdos solicitando matrícula. Diante às incertezas ficou configurado uma das barreiras na educação dos surdos, constatado pelo despreparo no momento de atendimento.

Os referidos alunos foram encaminhados para a EJA de outro município. Ao término do ano letivo de 2006, reincidência do fato: outra jovem surda em busca de seu direito constitucional, a educação.

A realidade evidenciou que era imprescindível a capacitação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)<sup>1</sup> como ponto de partida para a interação entre surdos e ouvintes. Entretanto as indagações continuaram: a escola considerada inclusiva não deveria estar receptiva a romper essas barreiras?

Com o objetivo de encontrar caminhos e, partindo do pressuposto de que desconhecendo a situação tornam-se inconsistentes as ações e encaminhamentos, a proposta deste projeto direciona seu foco aos ouvintes e não aos surdos.

Conforme contemplado no Parecer nº17/2001–CNE/CEB, é direito da pessoa surda, como de todos os cidadãos, sentir-se e perceber-se parte integrante da vida social. E, em consonância com os pressupostos filosóficos da inclusão, não é somente o aluno que se adapta à escola, mas é fundamental que a comunidade escolar esteja consciente de sua função, revendo seus conceitos filosóficos e ideológicos, respeitando a diversidade cultural e concomitantemente atendendo as necessidades de forma que, gradativamente, o ensino possa ir se

---

<sup>1</sup> Neste texto utiliza-se a sigla LIBRAS adotada pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), apesar da coexistência da sigla LSB como padrão internacional para abreviar a expressão “língua de sinais brasileira”.

adaptando a nova realidade educacional e social.

Para tanto se torna necessária a reestruturação das diretrizes educacionais e institucionais agregadas e a revisão das práticas pedagógicas visando romper as barreiras atitudinais e pedagógicas.

No entanto se faz necessário salientar, que o objetivo deste estudo não se tratou de instrumentalizar a comunidade escolar de forma sistematizada, mas promover por meios de reflexões coletivas a difusão da relevância e necessidade da Língua de Sinais no processo de inserção educacional e social dos surdos.

Sob os princípios da preservação da dignidade humana, da busca da identidade e do exercício da cidadania, em consonância com o Decreto Federal nº 5626/05, em seu artigo 14, inciso V que determina *o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos*, torna-se necessário que a escola em sua função social, possibilite o acesso e a garantia às pessoas que dela necessitam.

Nesta direção, e em parceria com o Grupo de Trabalho em Rede (GTR/SEED), via *on line*, constituído por 30 profissionais da área da surdez, buscou-se com esta pesquisa algumas ações que vieram a se efetivar em forma de intervenção. Dentre as quais:

- Proporcionar espaço de reflexão e conscientização com a comunidade escolar sobre a necessidade da inclusão escolar e social do aluno surdo na EJA;
- Oportunizar a comunidade escolar conhecer os atuais fundamentos da educação inclusiva, sua legislação e discutir textos sobre a educação e direitos dos surdos;
- Informar e divulgar sobre serviços de atendimento aos surdos: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), recursos didático-pedagógicos, cursos de Libras para ouvintes e formação de instrutores; além de bibliografias, filmes, literatura e outros.
- Promover contato dos ouvintes com a Libras, pela interação dos alunos surdos e profissionais habilitados.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. Inclusão

Na esteira das mudanças relativas à educação, na sociedade atual encontra-se num processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no espaço regular de ensino. Este processo de inclusão possui como marco dois importantes momentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994.

Decorrente desses dois momentos, o respeito aos direitos são oficializados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96 que determina que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar incluídos e serem atendidos em salas de ensino regular; destacando a importância e urgência de promover-se a inclusão educacional como elemento transformador da sociedade.

Nessa nova filosofia e perspectiva de educação inclusiva, o termo “especial” desloca-se do aluno para o processo conforme destaca Edler Carvalho (2004, p. 17),

Especiais devem ser consideradas as alternativas educacionais que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem.

Entretanto a forma ampla e arbitrária com que a legislação contempla a inclusão escolar dessas pessoas com necessidades educacionais especiais (MEC<sup>2</sup> – inclusão total), tem suscitado questionamentos na sociedade e mais especificamente na comunidade escolar, embora seja consenso, a necessidade deste atendimento e o respeito ao direito destas pessoas à educação.

A educação inclusiva tem como princípio filosófico norteador a concepção de uma escola democrática e comprometida com os interesses e necessidades de todos os alunos, essencialmente àqueles com necessidades educacionais especiais (NEE) conforme definida em cada momento histórico, como

---

<sup>2</sup> Resolução nº2/2001-CNE/CEB – Art. 2º “ os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”(MEC/SEESP, 2001).

encontramos em Brasil (2005, p. 32) a seguinte afirmação:

[...] a educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno no ensino regular. Não é aquela que só aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo, na qual, compreender pessoas com NEE significa entendê-la a partir de seu próprio marco de referência. Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças.

Neste contexto, a escola deveria redimensionar seus valores e diretrizes, rever procedimentos, reestruturar seus ambientes, repensar as avaliações, capacitar seus profissionais e proporcionar adaptações didático-pedagógicas e físicas. O espaço escolar readaptado para acolher e atender a diversidade dos alunos favorecendo a convivência de todos indistintamente. Cabe então cada escola diagnosticar, conhecer sua realidade e implementar adaptações de serviços.

Embora o Brasil tenha compartilhado das convenções internacionais e do processo de organização da educação especial, que proclama a educação para todos; a inclusão educacional é um processo ainda a ser construído, considerando que as práticas pedagógicas exercidas na maioria das escolas não contemplam ainda a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para além destes entraves, Mendes (2001) alerta que os debates ideológicos e as posições radicais são politicamente comprometedores, visto que a filosofia da inclusão educacional pode incluir ou, paradoxalmente, justificar o encerramento dos programas e serviços das escolas especiais sem que outra proposta de atendimento no ensino regular tenha sido viabilizada.

Importante salientar, que as práticas de inclusão não possuem um significado único e consensual, uma vez que são determinadas por múltiplos fatores, não havendo ainda um consenso sobre concepções e práticas de inclusão.

No momento vivenciamos a inclusão escolar sob três tendências que se sustentam, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos – SEED/DEEIN (2006): a **inclusão condicional**, *considerada a forma mais conservadora de todas por estar condicionada a fatores adversos (recursos financeiros, físicos, humanos, capacitação profissional e outros) que justificam a sua não implantação*, **inclusão**

**total ou radical**, que defende o sistema único de ensino da rede pública regular com *a inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular*, independente do grau e tipo de comprometimento, tendo a escola que adaptar-se a todos esses alunos e suas individualidades.

Diante desses dois extremos, a SEED situa sua política em uma terceira posição que tem sido denominada de **inclusão responsável**. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.[...] Adota-se como um referencial filosófico que a inclusão educacional é mais que a presença física, é muito mais que a acessibilidade arquitetônica, é muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como um movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (EDLER CARVALHO, 2004, apud Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos – SEED/DEE, 2006).

No Paraná, em sua política educacional de inclusão, a Secretaria da Educação, para além das proposições de inclusão no espaço regular de educação, optou pela permanência das classes especiais e das instituições especializadas em sua rede de apoio, em virtude do grau elevado de comprometimento e/ou de propostas lingüísticas diferenciadas de alguns alunos, requerendo segundo esta perspectiva, propostas alternativas de atendimento aos alunos que apresentam alguma deficiência.

Segundo a SEED/ Jornal da Educação (2007), com as propostas apresentadas pela inclusão responsável, houve entre os anos de 2002 a 2007, um aumento de 130% nas matrículas, totalizando um montante de 40.760 alunos. Decorrente desta demanda, em 2004 realizou-se o primeiro concurso público para professores na área da Educação Especial e em 2007, totalizando 6.698 professores, dentre estes, 198 intérpretes de LIBRAS destinados ao atendimento aos alunos surdos.

Vale lembrar, que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente a educação dos surdos, é pautada por recente legislação, que visa assegurar dentre tantos aspectos, uma educação que contemple a singularidade dos surdos em virtude da necessidade de linguagens e códigos diferenciados. Nesta direção, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é

contemplada no Decreto Federal nº. 5626/05:

A importância das LIBRAS como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino na língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos – cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

No mesmo Decreto, o Art. 2º:

[...] considera pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS [...] considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.

Prescreve em seu Art. 1º. que:

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 o superior,

Já no inciso V, aponta para a necessidade de se apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, Direção das escolas e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos. Em relação ao Art. 25, inciso VIII, dá orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso a Libras e a Língua Portuguesa. (Decreto nº 5626/05-CNE/CEB, 2005).

Apesar da amplitude do atendimento hoje assegurado pela legislação, a educação dos surdos advém de longa jornada que perpassa momentos históricos cujos contextos idealizaram e priorizaram concepções filosóficas e abordagens metodológicas divergentes.

Para investigação da origem dessas diversidades, uma retrospectiva da educação dos surdos possibilitará a compreensão da supremacia da abordagem clínico-terapêutica por longo período na história, conforme consta nos registros de Soares (2005) e Sá (1999).



## 2.2. Educação dos Surdos

A educação dos surdos foi por muito tempo, concebida meramente como “aquisição da oralidade”; vista como condição para inserção social e não direcionada à escolarização ou aquisição do conhecimento.

Tal fato pode ser percebido nas palavras de Soares (2005, p. 29) que aponta:

[...] é necessário tentar entender o significado do ato de oralizar o surdo através da escrita, nesse tempo de primazia da oralidade, em que a escrita a ela se subordinava diferentemente da forma como, posteriormente, passou a ser encarado, isto é, a escrita como forma de comunicação substituindo oralidade na importante função da transmissão de conhecimento – a escrita a ser utilizada como recurso para a oralização.

Nesse período, paralelamente, pesquisas foram realizadas por educadores, religiosos e lingüistas tendo como meta a aquisição da fala através de diferentes processos.

Dentre alguns, vale destacar na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1510–1584), monge, considerado primeiro educador a desmutizar surdos da nobreza espanhola; Ramirez de Carriún (1579), lingüista, criou o método da soletração fonética; Juan Pablo Bonet (1579–1633), que implementou o uso da dactilologia, alfabeto manual constituído de 25 posições dos dedos da mão direita representando as 25 letras do alfabeto; Van Helmont (1614-1699), gramático e Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), educador e defensor do Oralismo, onde afirmava que *o pensamento só é possível através de uma língua oral e dela depende; a escrita é secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la* (SOARES, 2005, p. 109).

Defensor do Gestualismo, em 1720, na França, Charles de L'Epée, o primeiro a estudar a língua de sinais ao observar a comunidade surda utilizando o canal viso-gestual na comunicação. Considerou a linguagem de sinais como língua natural dos surdos e como meio para desenvolver o pensamento e a comunicação. Criou uma linguagem mímica, gestual, os denominados sinais metódicos. Fundou uma escola para a educação dos surdos, sendo então a língua de sinais difundida nos meios educacionais.

Porém, como marco histórico na educação dos surdos, em 1880,

em Milão, no II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, considerado por Skliar (2005, p.16) o *holocausto lingüístico, cognitivo e cultural* foi instituído o Oralismo como melhor e único sistema para a educação dos surdos, tendo sido proibido professores surdos no sistema de ensino.

Acatado, o Oralismo passou a ser a referência oficial para a educação, não sendo questionado por mais de um século, apesar dos surdos camufladamente, continuarem com a difusão do Gestualismo.

Por esta determinação, manteve-se a obsessão na aquisição da fala com fins à comunicação e não como meio de construção do pensamento e aquisição de conhecimentos. Após longo período do Oralismo, no início de 1950, devido ao avanço tecnológico, a educação volta-se ao processo de “protetizar crianças surdas” surgindo a Vocalização como forma de treinamento de fala; método artificial e desvinculado de situações naturais de comunicação.

Posteriormente, em 1960, nos Estados Unidos, Willian Stokoe, por meio de seus estudos lingüísticos, afirma ser a American Sign Language (ASL) a verdadeira língua. Em 1978, com Gallaudet inicia-se a difusão oficial da Comunicação Total no Congresso Internacional de Gallaudet influenciando vários países. Essa filosofia permite todos os recursos lingüísticos, orais, visuais simultaneamente com a opção do usuário, expressar-se em qualquer desses meios.

Na década de 1980, concomitante à Comunicação Total, ressurge a língua de sinais sob a abordagem educacional do Bilingüismo. Esta abordagem parte do entendimento de ser a língua de sinais, a língua natural dos surdos, a primeira língua que deverá ser adquirida por estes.

Segundo SKLIAR (2006, p. 104)

[...] o objetivo da educação bilíngüe é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro de uma cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte [...] a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferentes, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes. O que irá garantir a eficácia da educação

Sobre esta língua, Dorziat e Figueiredo (2003, p. 36-38) afirmam:

A língua de sinais como uma primeira língua, é essencial para que o surdo, vendo-se a si mesmo, possa enxergar o outro, o ouvinte e, enxergando o outro, possa adentrar no mundo da linguagem escrita desse, de forma mais

apropriada. A língua de sinais pode, assim, ser representada como a porta de entrada que dará acesso ao entendimento da cultura de um grupo, [...] da cultura surda.

No Brasil, a história da educação dos surdos é marcada pela fundação em 1857, do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, denominado atualmente por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desde sua fundação, sob direção de Ana Rí moldi, o ensino das disciplinas escolares foi condicionado à aprendizagem de uma linguagem oral, sendo oficializado o chamado Método Oral e posteriormente adotado as proposições da Comunicação Total.

Em 1868, Tobias Leite, diretor do Instituto por 28 anos, instituiu a Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, limitando sua educação à instrução primária (4ª série) e enfatizando o ensino profissional; uma vez que sua concepção sobre as pessoas que apresentam surdez e seu espaço na vida escolar, segundo ele, não se destinava à “carreira das letras” e sim às profissões operárias e artesanais.

Armando Lacerda (1930-1947), outro diretor do referido Instituto, classificava os surdos em semi-surdo e surdos completo. Criou o “método acústico oral” e o ensino da linguagem decorrente dessa proposição pauta-se por duas classificações: aos surdos aptos, a exclusividade do requintado ensino da fala e aos excluídos eram destinados o ensino profissional, de caráter artesanal. Essa concepção marcadamente discriminatória é confirmada em Soares (2005, p. 68):

Se a percepção que se tinha do surdo-mudo era de elemento, incapaz de gerar riqueza, inapto, portanto, para desempenhar um papel ativo na produção, restava oferecer-lhe o mínimo necessário para o exercício da sua ocupação, o que bastaria para livrá-lo do ócio. Esta concepção vem de encontro à lógica do filantropismo de que foi durante muito tempo revestido a educação do surdo.

Sob o nacionalismo econômico do governo Vargas em atender as necessidades populares, em 1951, surge no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos o primeiro Curso Nacional de Formação de Professores para surdos. Em 1958 havia 380 professores para habilitarem os surdos na formação de mão-de-obra para as indústrias da política desenvolvimentista de J. Kubitschek. A ênfase do Instituto em ensinar o surdo a falar, consagra-se em 1957, com a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro. De acordo com Soares (2005) ao surdo bastaria deixar de ser mudo, pois ao adquirir a fala adquiriria sua inteligência, tornando-se útil, eficiente e produtivo.

[...] a aprendizagem do conteúdo escolar ficou subordinada à capacidade do aluno surdo em sua proficiência na oralidade, mas também ficou subordinada ao seu Q.I. (quociente intelectual), [...] à sua perda de audição e à sua aptidão para a oralidade, mesmo sendo comprovado, há três séculos por Cardano, que a surdo-mudez não é fator determinante para o surdo adquirir conhecimento por meio da escrita, o saber continuou sendo desconsiderado (SOARES, 2005, p. 97).

Subjugado, secundarizado e subordinado à fala, o 1º grau neste estabelecimento tinha como objetivo desenvolver apenas o vocabulário pela linguagem oral e leitura labial. Já o 2º grau pautava-se por uma adaptação do curso primário.

No final da década de 1970, a Comunicação Total foi introduzida no Brasil pela professora Ivete Vasconcelos. Conforme Skliar (2006) tal fato produziu um impacto por um curto período, pois neste momento, retomavam-se as pesquisas e divulgação do Bilingüismo.

A partir da década de 80, considerando o insucesso da educação dos surdos, as pesquisas sobre língua de sinais retornam e lingüistas iniciam estudos direcionados à educação. Como instituição de apoio, no Rio de Janeiro, em 1987 surge a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

Segundo registros de Sá (1999, p.139) destacam-se neste período, os movimentos e eventos em prol do Bilingüismo: início das pesquisas sistematizadas sobre LIBRAS, palestra da lingüista L. Brito para surdos sobre Bilingüismo, a defesa de doutorado da lingüista Eulália Fernandes sobre surdos, criação do Centro SUVAG, primeira instituição a instituir o Bilingüismo como prática pedagógica, início de publicações sobre o tema “surdez”, reconhecimento do Governo de Minas Gerais sobre a importância e necessidade da Libras, II Congresso Latino-Americano de Bilingüismo no Rio de Janeiro e Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação do Surdo em São Paulo.

Vale ressaltar a criação e reconhecimento da sigla LIBRAS em 1993, o Programa Vejo Vozes, da TV Educativa, a Lei nº. 10. 436/02 que dispõe sobre a Libras e o Decreto Federal nº. 5. 626/05 que regulamenta a Lei nº. 10.436/02.

Além desses dados, importante ressaltar, que séculos decorridos, temos consolidada a educação dos surdos sob a concepção inatista e pautada pelo determinismo genético que configura a abordagem, clínico-terapêutico. Assim, normalização, correção, reabilitação constituíam-se em práticas pedagógicas

terapêuticas dos sob esta ótica, considerados anormais, deficientes.

De acordo com Werner (1949, *apud* Soares, 2005, p. 32)

[...] a partir da obra de Friedrich Bezol, 1900, pedagogos e médicos entraram em discordância quanto ao critério para a educação dos surdos. Para os médicos os alunos seriam agrupados de acordo com o grau dos resíduos auditivos. Os pedagogos consideravam que a classificação deveria ser de acordo com o grau de inteligência.

Esta divergência associada à história do surgimento das primeiras investigações na educação dos surdos pelos médicos, justifica e remonta as questões que conduziram à educação dos surdos sob a concepção clínico-terapêutica.

Analisando o que foi exposto até então, é perceptível a mudança de visão em relação ao surdo e sua educação. Mudança que vem ocorrendo desde o século XVIII até o Congresso de Milão em 1880, onde ocorreu, de maneira arbitrária a erradicação e a proibição da utilização da Língua de Sinais.

Após mais de um século de proposta pautada por uma educação voltada para a reabilitação das funções fonoarticulatórias, abordagem conhecida por Oralismo, e em virtude do insucesso dessa prática, vem surgindo no cenário educacional a proposta que objetiva resgatar e respeitar a língua natural dos surdos, a saber, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

Tal enfoque, assumido por Skliar, e denominado abordagem sócio-antropológica, tem como princípio o respeito à diferença e pauta-se no Bilingüismo (Libras/Língua Portuguesa).

Nesta direção, vale lembrar que a Língua de Sinais, um tema recorrente há duas décadas, ressurge gradativamente em escolas na década de 90. No decorrer do processo de implantação e em prol do Bilingüismo, sucederam-se diversos eventos e movimentos conforme citado por Sá (1999).

Assim, no desafio atual de garantir a todos acesso ao conhecimento historicamente construído, e buscando a superação das diferenças sob os princípios da preservação da dignidade humana, Skliar (2005, p. 30) concebe a pessoa surda como:

[...] um sujeito social que tem em si impressas as diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem as sutilezas de seu cotidiano e que necessita de referências lingüísticas na

constituição de seu ser social [...] Apoiando-nos na idéia de qualidade, compensação e caracterização positiva do déficit, é válido afirmar que o modelo sócio-antropológico da surdez e a educação bilíngüe refletem e respondem às próprias bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano.

Como em qualquer língua, a aprendizagem da Língua de Sinais pelos surdos depende da interação com seus usuários. Nesse sentido vale destacar ser imprescindível que a criança surda tenha acesso e convívio o mais cedo possível, pois como destaca (BRUNER 1984, *apud* SKLIAR, 2006, p.92) [...] *uma criança primeiro deve saber para que serve uma língua, conhecer os significados que fazem referência ao mundo e, por último, organizar as formas corretas de construção gramatical.*

Compartilhando a importância da Língua de Sinais para os surdos, Lopes (2006, p.72) enfatiza que a língua de sinais, é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Por intermédio dela, os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados.

Assim, sendo o propósito deste trabalho discutir a inclusão dos alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dar a conhecer um pouco da sua história, é fundamental para compreendermos o presente, visualizando assim, outras possibilidades de ações futuras.

### **2.3. Educação de Jovens e Adultos**

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino da Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio, atende ao público jovem, adulto e idoso que não tiveram acesso ao ensino na idade própria ou tiveram de forma incompleta, possibilitando, o retorno e a continuidade de seus estudos.

A LDB nº. 9.394/96 determina como responsabilidade do poder público, ações integradas e complementares para garantir o acesso e permanência do aluno trabalhador no ensino da EJA.

A EJA, rege-se pelos mesmos princípios de preservação da dignidade humana, busca da identidade e cidadania, caracterizando-se pela

articulação dos seguintes eixos: cultura, trabalho e tempo; considerando a singularidade do aluno trabalhador e considerando sua bagagem cultural, conhecimentos adquiridos em outras estâncias sociais e sua história de vida .

No entanto, a história da Educação dos Jovens e Adultos no Brasil, apresenta adversidades ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente vinculada às transformações sociais, econômicas e políticas em diferentes momentos históricos.

Os registros da construção histórico-social da EJA tiveram sua origem na década de 1930. Contudo, somente em 1934 pela Constituição Federal, foi instituída pela primeira vez no Brasil, uma política pública de “educação para todos”, tendo como determinações a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário (1ª a 4ª séries).

Após esse período, mais precisamente em 1940, o Governo Federal iniciou campanhas nacionais de caráter provisório. Vale salientar que tais campanhas tinham um caráter assistencialista.

Em 1956, em consonância com a “política desenvolvimentista de industrialização” do governo Juscelino Kubitschek, novas metas são traçadas para a educação dos adultos, entre elas: o domínio da leitura e escrita para atender a demanda do mercado de trabalho, mão-de-obra para o país em processo de industrialização.

Nesse período, começam a se organizar, movimentos sociais e culturais inspirados nos movimentos da educação popular propagada por Paulo Freire. Nas palavras de Vieira (2007, p.217) a:

EJA, como prática educativa alternativa às oficiais, não surge na escola, mas no bojo da várias organizações de trabalhadores e Movimentos de Educação Popular, em uma articulação entre movimentos ligados à igreja, movimentos de estudantes, prefeituras e Governo Federal. Destacam-se o MEB - Movimento de Educação de Base; Movimentos de Cultura Popular (PE); os CPC – Centro de Cultura Popular; a UNE (SP); a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende (RGN) e o Programa Nacional de Alfabetização.

Contudo, devido ao golpe militar de 1964 e o exílio de Paulo Freire são extintos os movimentos em prol da educação popular. Em substituição, a ditadura militar institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) tendo como meta a erradicação do analfabetismo em 10 anos e o fortalecimento da política

econômica do modelo urbano-industrial.

Os resultados de tal Movimento foram desastrosos: em 15 anos de MOBRAL, dos quarenta milhões atendidos somente 10% foram considerados alfabetizados. Paralelo aos acontecimentos de contenção dos movimentos populares, também são extintas as campanhas nacionais de educação popular (1966).

Pelo insucesso do MOBRAL e em sua substituição o Ministério da Educação e Cultura (MEC) institui a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR). Nesse espírito e em nome da democracia, o Governo Federal transfere a responsabilidade da EJA para as administrações estadual e municipal, isentando-se desse compromisso. Em 1988, com a Constituição surgem avanços para a EJA, estendendo a obrigatoriedade e gratuidade para todo o ensino fundamenta (1ª à 8ª séries).

Atualmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (CNE/2000), a EJA é, sob os princípios da gratuidade e direito, concebida finalmente como ensino de pluralidade e diversidade cultural e não como educação compensatória e discriminatória como vinha ocorrendo ao longo da história.

Tal entendimento prevê esta modalidade sendo ofertada na forma presencial, respeitando a idade mínima de 18 anos para o ingresso, com os mesmos conteúdos do ensino regular porém com estratégias e metodologias diferenciadas, surgindo assim, uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos, que conforme salienta Arroyo (mimeo, s/d) não é

[...] institucionalizar a EJA como uma modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana, na concepção moderna de educação como direito humano!

No Paraná, na década de 80, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) decorrente da política de descentralização do Governo Federal assumiu então a educação de jovens e adultos. E como política pública de educação criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), hoje, Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES), os Postos Avançados dos centros (PAC) e os Termos de Cooperação Técnicas (TCT), ou seja, parcerias com as empresas privadas com o atendimento



aos alunos na própria empresa.

Na década de 90, estende o atendimento da EJA às unidades penitenciárias e sócio-educativas. Durante o período de 1993 a 2003, pelos convênios com a sociedade civil, financia ações de alfabetização em parcerias com organizações não-governamentais e, em 2004 pelas políticas públicas da EJA, nos moldes do Governo Federal, implanta o Programa Paraná Alfabetizado.

Na análise deste trajeto, a história nos mostra que a educação de jovens e adultos, quer seja no início ou como política pública de educação a partir de 1934, traz consigo as marcas do descrédito e descaso das políticas públicas dessa educação, considerando as inúmeras ações e reformas e os movimentos de extinção, governo após governo.

Nessa construção histórica, com a implantação da educação inclusiva e pelo recente Decreto nº. 5.626/05, novos caminhos são traçados para a educação de jovens, adultos e idosos surdos, uma vez que configura como uma reorganização estrutural permitindo não só a flexibilização do currículo, como também do espaço e do tempo escolar.

Entretanto, apesar dos direitos assegurados pela legislação, os surdos jovens e adultos, têm-se defrontado com barreiras; em especial, com a barreira da língua. Não obstante a forma como vem se efetivando a inclusão escolar dos surdos no panorama nacional, na atualidade a situação apresenta-se deficitária em termos de recursos humanos capacitados ao atendimento à surdez.

Apesar da existência do amparo dos dispositivos legais para a concretização da educação inclusiva dos surdos no contexto educacional brasileiro, práticas de segregação e discriminação ainda persistem, constatando-se que a inclusão educacional ainda não é uma realidade, mesmo porque, propostas ainda não se definiram, ocasionando a convivência divergente de ideologias e concepções filosóficas.

Na realidade, vivenciamos uma pseudo-inclusão. Desde o início do processo a escola não tem conseguido, qualitativamente, lidar com alunos que se afastam dos padrões determinados socialmente como esperados. Diante de tal panorama é importante salientar a necessidade da discussão e reflexão coletiva no espaço escolar com a participação de todos envolvidos nesse processo.

Neste contexto e em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial do Paraná, assegurada pelo

Decreto Federal nº. 5. 626/05 e considerando a abordagem Bilingüista, este projeto *Caminhos para a inclusão dos surdos na Educação de Jovens e Adultos: ouvintes falando com as mãos/LIBRAS* teve como proposta criar espaço de reflexão, discussão e conscientização junto à comunidade escolar, em especial professores da educação de jovens e adultos; sobre a relevância em transpor as barreiras atitudinais frente ao processo de inclusão dos surdos, partindo da ruptura da barreira lingüística, no intuito de colaborar para a preservação da dignidade, contribuindo para a conquista da autonomia e possibilitando a construção de uma sociedade mais digna para os surdos.

Caracterizou-se este estudo por um grupo muito heterogêneo, tanto em nível acadêmico como cronológico, constituído por alunos do ensino médio, merendeira da escola, professores do ensino fundamenta (1<sup>a</sup>/4<sup>as</sup> e 5<sup>a</sup>/8<sup>as</sup>) e médio, da EJA, da APAE, pedagogos, intérpretes, atendente da creche e comunidade local.

No decorrer dos encontros e com fins de enriquecer as atividades e as informações contamos com a participação de intérpretes e professores dos surdos, pessoas da comunidade surda e dois alunos surdos do ensino médio regular que freqüentam o Centro de Atendimento Especializado na área da surdez (CAES).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo por finalidade desenvolver ações de intervenção que viessem a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública, essa implementação foi desenvolvida com a comunidade escolar por meio de encontros seqüenciais de forma a proporcionar discussão, reflexão e conscientização sobre as questões inerentes ao aluno surdo em sua convivência no espaço escolar e social.

Para tal implementação considerou-se a necessidade primordial das pessoas envolvidas tomarem conhecimento da legislação que aborda a inserção do indivíduo surdo e questões inerentes ao processo de inclusão, assim como a difusão de informações sobre serviços de atendimento aos surdos, dentre os quais: LIBRAS, processo didático-pedagógico, profissionais da área, instituições de ensino, comunidades surdas, cursos, exames da FENEIS e Pró-LIBRAS/MEC, bibliografia,

literatura, órgãos governamentais, sites eletrônicos, filmes e, concomitantemente, promoveu-se o contato dos ouvintes com a LIBRAS intermediado pelos alunos surdos e profissionais habilitados.

Este estudo possibilitou constatar que apesar da insegurança e despreparo para a inclusão dos surdos, o grupo é receptivo à inclusão, preocupando-se com a capacitação e aperfeiçoamento de seus conhecimentos, além de considerarem o domínio da LIBRAS como fundamental para os alunos surdos, ouvintes, professores.

Além disso, dentre as reflexões os participantes fizeram importantes apontamentos sobre suas dificuldades, dentre as quais vale destacar: dificuldade de interação entre aluno surdo/professor/intérprete; adaptação/flexibilização curricular; avaliação condizente às singularidades dos alunos; incertezas sobre a surdez e suas implicações educacionais; desinteresse de alguns para com o reconhecimento à identidade dos surdos; limitação da própria formação profissional; cultura do “ouvintismo”; falta de compreensão e apoio da família no processo da constituição do sujeito surdo.

Aliado a esses fatores constatou-se também a necessidade de políticas públicas de fato mais atuantes. O fluxo das discussões apontou também para a insatisfação dos participantes diante à realidade diagnosticada.

Diante da riqueza dessas reflexões, fica o questionamento: que tipo de concepção de surdez e quais necessidades estão permeando o processo educacional dos surdos?

Os registros analisados neste período de um ano e considerando os três alunos surdos que atualmente estão inseridos na EJA, indicam que a inclusão neste espaço ainda se configura de forma restritiva.

Essas considerações indicam a importância de se realizarem estudos direcionados à inclusão dos alunos surdos na EJA, na medida em que surgem cada vez mais demandas por espaços junto às escolas, além da necessidade de que seus profissionais conheçam e se atualizem na LIBRAS.

Frente a estes aspectos, indicamos que este foi o início de uma discussão que requer continuidade de leituras, reflexões e conscientização de que o percurso é longo, influenciado por muitos fatores, mas com a esperança de que este estudo possa contribuir, na medida em que se configura como um início de reflexões

acerca da inclusão dos surdos em um espaço como a EJA que requer maior atenção por tratar-se de novos desafios à experiência do professor.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: s/d (mimeo)

BRASIL. Lei n 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União, seção 1**. Brasília, 1996.

BRASIL. Parecer n. 17/2001. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2001- CNE/CEB de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 set. 2001.

**DECRETO n. 5.626/05** - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: [www.libras.org.br/leilibras.htm](http://www.libras.org.br/leilibras.htm). Acesso em: 07 de jun. de 2008.

DORZIAT, A. & FIGUEIREDO, M.J. **Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos**. Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, nº18/19 (dez.2002-jul.2003). Rio de Janeiro: INES, 2003.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: mediação, 2004.

JORNAL DA EDUCAÇÃO SEED. **Educação Especial: a inclusão responsável**. p. 26 - 28. Curitiba, outubro de 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise da minuta de resolução CEB/CNE, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (versão de 17 de fevereiro de 2001). São Paulo, UDSCAR, 2001 (análise).

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. SEED/DEEIN, Curitiba: 2006. Disponível em <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 de jun. de 2008.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

## 5. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. In OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). *Gestão Democrática de educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 1 ed., 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 24 abr. 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. MEC/SEESP. Brasília, DF. 2005.

CADERNO CEDES. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Campinas, vol. 21, n 55, novembro 2001.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade**. Florianópolis: EDUSC, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FERNANDES, Sueli. Departamento de Educação Especial: área da surdez – 2002 acessado em: 15/10/2008

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\\_surdez.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php)  
GOES, M.C.R **Linguagem, Surdez e Educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_, M.C.R. **O ensino para surdos na escola inclusiva:** considerações sobre o excludente contexto na inclusão. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Vol. 1.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUSTSACK, Felipe, VIEGAS, Moacir Fernando, BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos:** saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

LACERDA, Cristina .B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Disponível em <[http:// www.sielo.br](http://www.sielo.br)> – Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Acesso em: 08 de ago. de 2008.

MANTOAN, Maria Tereza, E. PRIETO, Rosângela G. & ARANTES, Valéria, A. (org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: **Educar em Revista.** Curitiba: UFPR, n. 23, 2004.

MINETTO, Maria de F. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. Curitiba: IBEPX, 2008

PARANÁ. **Deliberação nº 06/05.** Aprovada em 11 de novembro de 2005. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, 2005.

PARANÁ. Diretrizes curriculares da educação especial para construção de currículos inclusivos. MATISKEI, Angelina C. R. M. SEED. Curitiba, 2006.

PIERRO, Maria Clara di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** 2005

PERLIN, Gladis.; QUADROS, R. Ouvinte o outro do ser surdo. In: QUADROS, Ronice Muller de. (Org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis - RJ: Arara Azul, 2006, v. I, p. 165-185.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis: Arara azul, 2006. Disponível em <<http://www.editoraazul.com.br>>. Acesso em: 12 de jul. de 2008.

\_\_\_\_\_. **Estudos surdos II.** Petrópolis: Arara azul, 2007. Disponível em <<http://www.editoraazul.com.br>>. Acesso em: 12 de jul. de 2008.

QUADROS, Ronice Muller & KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, David. **Inclusão e exclusão**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos / tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, C. La língua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogia. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interface entre pedagogia e lingüística. V. 2, Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTOS, Mônica P. & PAULINO, Marcos M. (org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular**: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. João Pessoa: Universitária/UFPB. 2 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

SEED/DEEIN. Breve histórico e diagnóstico da educação de jovens e adultos. Curitiba: 2006 (mimeo).

SILVA, Ivani R, KAUSCHAKJE, Samira & GESUELI, Zilda Maria. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

TESSARO, Nilza, S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos de educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THOMA, Adriana S. & LOPES, Maura C. (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TULESKI, Silvana C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

VIGOTSKII, Lev, S.; LURIA, Alexander, R.; LEONTIEV, Alex, N; tradução Maria da Penha Villalobos. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, 1988.

ZANELLA, Andréa V. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Univali, 2001.

## **PAGRADECIMENTOS**

Agradecimentos ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, UEL, na figura do prof. Edimilson Lenardão pelo acolhimento e em especial à orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Moreira de Moura pela sensibilidade, dedicação e profissionalismo nas orientações, agregando conhecimentos e contribuindo para superar as limitações de nossa formação profissional.