



**A INCLUSÃO MATEMÁTICA DE UM ALUNO SURDO NA REDE MUNICIPAL DE
JUIZ DE FORA MEDIADA POR UM PROFESSOR COLABORATIVO SURDO DE
LIBRAS ATUANDO EM BIODOCÊNCIA.**

Kátia Parreira Brettas

Juiz de Fora (MG)

Outubro, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
Pós-Graduação em Educação Matemática
Mestrado Profissional em Educação Matemática

Kátia Parreira Brettas

A INCLUSÃO MATEMÁTICA DE UM ALUNO SURDO NA REDE MUNICIPAL DE
JUIZ DE FORA MEDIADA POR UM PROFESSOR COLABORATIVO SURDO DE
LIBRAS ATUANDO EM BIODOCÊNCIA.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Juiz de Fora (MG)

Outubro, 2015

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Parreira Brettas, Kátia.

A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de Libras atuando em bidocência / Kátia Parreira Brettas. -- 2015.

183 p.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, ICE/Engenharia. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2015.

1. Educação Matemática. 2. Libras. 3. Inclusão de surdos. 4. Ensino Colaborativo. I. Kistemann Júnior, Marco Aurélio, orient. II. Título.

Kátia Parreira Brettas

“A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de Libras atuando em bidocência”

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof(a). Dr(a). Marco Aurélio Kistemann Junior
Orientador(a)

Prof(a). Dr(a). Siobhan Victoria Healy (Lulu Healy)
Convidado(a) externo UFJF

Prof(a). Dr(a). Liamara Scortegagna
Convidado(a) interno UFJF

Juiz de Fora, 05 de outubro de 2015.

“O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VYGOTSKY, 1988).

Agradecimentos

Agradecer é um sentimento de reconhecimento, um ato espontâneo e generoso, que não se resume a uma mera formalidade. Tentarei alcançar de fato o ideal da gratidão, procurando fazer jus aos que verdadeiramente contribuíram para a realização e êxito dessa pesquisa.

Em primeiro lugar não poderia deixar de me referir a ele: “DEUS” o grande mestre da vida que guia nossos passos no caminho pelo qual nos dispomos a trilhar em nossa trajetória afetiva, acadêmica e profissional.

Agradeço aos meus pais Erdinante Parreira Pinto Júnior e Maria do Carmo Teixeira Parreira, primeiramente pela oportunidade de vida e em seguida por viabilizar a possibilidade de estudos e ampliação de horizontes. A minha irmã, Maísa Teixeira Parreira, pelo apoio e companheirismo nas lutas ao longo de nossas graduações e em nossa profissão.

Em especial ao meu amado marido Rodrigo Parentoni Brettas, não apenas pela infinita compreensão e dedicação, mas, por fazer parte da minha história e ser o grande motivador do tema da pesquisa. E não menos importante, a minha amada filha Bianca Parreira Brettas, que na sua inocência e generosidade contribuiu significativamente permitindo que concretizasse o sonho do mestrado.

Aos queridos mestres que se dispuseram a compartilhar conosco os seus conhecimentos sempre disponíveis a nos auxiliar e apoiar. Seria injusta se mencionasse um ou outro, desconsiderando a relevância da contribuição direta e indireta de todos ao longo da pós-graduação. Para representá-los, aqui considero o meu orientador Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior o responsável pela finalização desse trabalho.

A professora Dra. Adriane Melo de Castro Menezes, que se disponibilizou a está junto conosco nessa empreitada final do trabalho trazendo ricas e importantes contribuições.

Por fim, ao local e aos sujeitos da pesquisa que se dispuseram com muita boa vontade, abrindo um espaço para a realização dos estudos num ato de generosidade e desprendimento.

Resumo:

Esse trabalho é parte de uma pesquisa de campo realizada numa escola pública municipal regular, que propõe um ensino inclusivo para alunos surdos, mediada por um (a) professor (a) colaborativo (a), atuando em bidocência. Entendemos no contexto inclusivo, a Libras, não apenas como uma língua, mas principalmente como uma ferramenta de comunicação viabilizadora no processo de ensino e aprendizagem entre surdos e ouvintes. Nosso principal objetivo na realização do trabalho de campo foi buscar na escola, espaço rico em diversidade, a resposta a nossa indagação inicial de como é possível fazer a inclusão de aluno surdo em aulas de matemáticas? Partindo da nossa ansiedade em buscar informações sobre as possibilidades da inclusão de alunos surdos em aulas de matemática, nos dispomos a observar em uma escola aberta a inclusão, sobretudo de alunos surdos, as reais perspectivas da inclusão. Com essa ideia inicial, fomos ver na escola se a inclusão de fato acontece e como ela acontece. Nosso trabalho consiste na coleta de dados em visitas periódicas a escola, na qual chegamos a uma sala de aula que se tornou objeto de nossas observações. Usamos recursos de notas de campos e vídeos feitos pelo professor colaborativo também sujeito de nossa pesquisa como instrumento de informações para nossas análises. A partir da coleta das informações, realizamos um estudo de caso, tendo como embasamento teórico Vygotsky. Procuramos descrever as observações e analisar os dados coletados no campo, contribuindo para a compreensão da perspectiva educacional inclusiva como uma realidade possível e viável no município de Juiz de Fora-MG.

Palavras chave: Educação Matemática – Libras – Inclusão de surdos – Ensino colaborativo

Abstract:

This study is part of a field research conducted in a regular public school, which proposes an inclusive education for deaf students, mediated by a collaborative teacher, operating under a collaborative approach. Concerning the inclusive context, not only is the LIBRAS (ASL) a language, but primarily an enabling communication tool in the teaching and learning process among deaf and hearing. Our main aim in carrying out this research was seeking the answer to our initial question of how the inclusion of deaf students may be achieved in math classes at school, a place that has a great deal of diversity. Due to our anxiety in seeking information on the possibilities of inclusion of deaf students in math classes, we are willing to observe in a school, which already develops this method, which the real prospects of the inclusion are, especially among deaf students. Based on this initial idea, we investigated if the inclusion actually works and how it works. Our job is to collect data on regular visits to that school, where we joined a classroom which became the focus of our observations. We made use of both resource field notes and videos made by the collaborative teacher, who is also a subject of our research by being an instrument of information regarding our analysis. After collecting the information needed, we conducted a case study based on Vygotsky's theory. It was intended to describe the observations and analyse the data collected in the field, contributing to the understanding of the inclusive educational perspective as a possible and viable reality in the city of Juiz de Fora – MG.

Keywords: Mathematics Education – Sign Language - Deaf Inclusion - Collaborative Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ESTADO DA ARTE	17
1.1 Tabela – Resultado de materiais relacionados a temática da pesquisa.....	18
1.2 Ideias centrais dos livros, dissertações e teses	19
1.3 Algumas reflexões e considerações gerais acerca dos materiais	31
2 PERCURSO DESDE A EDUCAÇÃO ESPECIAL ÀS SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	38
2.1 Uma visão geral de Educação Especial.....	39
2.2 A Educação Especial Internacionalmente	40
2.3 A Educação Especial no Brasil	42
2.3.1 Movimentos relativos à Educação de Surdos no Brasil	45
2.4 A Educação Especial em Juiz de Fora (MG)	48
2.4.1 Um pouco da história da Educação Especial na rede municipal de Juiz de Fora (MG)	51
2.5 Educação Especial e Educação Inclusiva	54
2.6 Fundamentos da Educação Inclusiva	55
2.6.1 Marcos históricos e normativos iniciais da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva	56
2.7 História da Educação de Surdos no Brasil	58
2.8 Surdos X Surdez	59
2.9 Aspectos clínicos da deficiência auditiva	60
2.9.1 Funções das partes do ouvido	62
2.9.2 Tipos de surdez	62
2.9.3 Grau da perda auditiva	63
2.9.4 A perda auditiva	64
2.9.5 Comunicação e relacionamento dos surdos	64
2.9.6 Desenvolvimento cognitivo e social	64
3 VYGOTSKY	66
3.1 As principais ideias de Vygotsky.....	66
3.2 Mediação numa perspectiva Vygotskyana	67
3.3. Um pouco da história de Vygotsky e sua relação com a Defectologia	68

3.3.1 A visão de Vygotsky em Fundamentos da Defectologia	69
3.4 A Teoria da Compensação em Vygotsky	70
3.5 Relações cognitivas na concepção de Vygotskyana	72
3.6 O bilinguismo segundo Vygotsky	74
3.7 Perspectiva de coleta e análises de dados segundo a visão Vygotskyana	76
4 A PESQUISA	78
4.1 Conhecendo a escola	80
4.1.1 A Educação Inclusiva	82
4.1.1.1 A Proposta do ensino colaborativo/bidocência na escola	82
4.1.2 A Avaliação	84
4.2 Um pouco dos sujeitos	84
4.2.1 O professor colaborativo – surdo	84
4.2.2 O aluno – surdo	85
5 OLHARES NO E PARA O CAMPO	87
5.1 O Cenário e a primeira visita	87
5.2 A aula de matemática do professor colaborativo de Libras	88
5.3 Outro momento na escola	90
5.4 Na sala de aula	91
5.5 Evolução do aluno surdo vista através de vídeos	92
5.5.1 Momento 1 – Aluno surdo x Professor colaborativo surdo na sala de aula	93
5.5.2 Momento2 – Aluno surdo x Professora regente na sala de aula	94
5.5.3 Momento 3 – Alunos surdos x Professor colaborativo/Libras – aula especializada – Momento sóciointerativo entre os pares	96
5.5.4 Momento 4 – Aluno surdo x convívio sóciointerativo escolar – Recreio	98
5.6 Últimas análises numa perspectiva Vygotskyana	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	110
ANEXO 1 – Carta Aberta elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros que atuam nas áreas de Educação e Linguística (cópia)	110
ANEXO 2 – Declaração de Salamanca (1994) (cópia)	119
ANEXO 3 – Última legislação sobre inclusão publicada em 2015 (cópia)	137
ANEXO 4 – Termo de Compromisso	183

QUADROS:

QUADRO 1 – Legislação Brasileira	42
QUADRO 2 – Legislação Municipal	48
QUADRO 3 – Cronograma Geral da Pesquisa	79
QUADRO 4 – Cronograma da Pesquisa de Campo	80

INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa parte da vivência da inclusão de alunos surdos na escola regular. Essa Educação Inclusiva implica uma referência direta ao Programa Nacional de Direitos Humanos, publicado pelo Ministério da Justiça, em 1996, com o seguinte pressuposto: “Não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, com as formas variadas de exclusão e com as reiteradas violações aos direitos humanos que ocorreram em nosso país” (1998, p. 15).

A exclusão social faz parte do processo histórico, passando pelas esferas culturais, sociais e étnicas, e por fatores como deficiência e senilidade, abarcando indivíduo ou grupo que se caracterize pela diversidade. Se a exclusão faz parte do processo histórico, a exclusão dos alunos diferentes faz parte do histórico das instituições escolares. Com efeito, durante longo período, inclusive nas classes mais favorecidas, a história da educação isentou-se da responsabilidade quanto ao aluno com necessidade educativa especial (NEE)¹, a quem era negado não só o processo de escolarização, mas também o convívio saudável com outras crianças (MARTINEZ e URQUIZAR, 2012).

Para Marques (2005), admitir a diversidade como parte da vida e procurar compreendê-la nos seus mais diversos aspectos “é uma obrigação da qual não podemos nos furtar”. Então, entender os processos de percepção e aprendizagem tanto do aluno com NEE, que ocupa um espaço na sala de aula, quanto dos demais alunos que se tornam parte da vida social, constitui muito mais que um mero objeto de pesquisa, constitui um projeto de vida.

Diante dessas considerações, desenvolvemos esta pesquisa, procurando compreender como a educação matemática dos surdos vem sendo construída na rede municipal de Juiz de Fora. Este estudo traz as perspectivas do ensino inclusivo, voltando-se para a aprendizagem ao valorizar as habilidades e concepções matemáticas, como um meio que possibilite a inclusão do surdo na escola e, por conseguinte, na sociedade.

¹ No decorrer desta dissertação, a expressão necessidade educativa especial será abreviada pela sigla NEE.

Partindo da concepção de que Educação Especial é o atendimento a alunos com algum tipo de deficiência física, psíquica, social, entre outras, que os impede de realizar sua aprendizagem no ritmo dos demais (MARTINEZ e URQUÍZAR, 2012, p. 12), e tendo como premissas as convicções pessoais e profissionais, aspiramos a uma verdadeira empreitada: buscar nos estudos relações entre a Educação Inclusiva de Surdos com a Educação Matemática, numa proposta cujo principal objetivo é o de contribuir para a emancipação dos alunos surdos, possibilitando-lhes a oportunidade de inclusão social a partir da inclusão escolar:

Conviver na diversidade e com a diversidade é conhecer a vida na sua essência. Reconhecer o outro com suas diversidades é instaurar uma nova vida, um novo mundo, isto é um desafio, do qual ninguém está dispensado de construir para que o mundo se torne melhor (MARQUES, 2005, p. 5).

A partir de 1960, com o movimento pela integração, resultante da mobilização social de luta por direitos dos grupos dos NEE, surge a Educação Inclusiva. As pessoas com deficiência assumiram a luta pelos seus direitos, promovendo o confronto entre o discurso dominante da exclusão e o discurso construído a partir da própria voz e/ou das pessoas com elas envolvidas na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível (FRÓES, 2007).

No Brasil, intensificou-se a discussão acerca da Educação Inclusiva em 1994, por meio da Política Nacional da Educação Especial, em que a integração passa a constituir um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando a sua interação nos grupos sociais de forma recíproca.

Como se pode perceber, o campo temático da Educação Inclusiva é uma área de pesquisa recente, sobretudo em relação ao contexto da história da Educação Especial, na medida em que, antes, os alunos com algum tipo de deficiência só estudavam em escolas especializadas, sofrendo um forte processo de segregação e exclusão social.

Como a inclusão deve abranger a todos, a Educação Inclusiva é de responsabilidade do governo em parceria com os educadores, com a comunidade escolar e com os meios acadêmicos, no sentido de promover reflexões e ações de políticas públicas em torno do compromisso de assegurar uma educação de qualidade, baseada nos alicerces de sustentação ao respeito às diferenças e à

igualdade de oportunidade para todos, conforme previsto na Constituição Federal Brasileira:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, 1988).

Se, para Vygotsky (1925), a escola é o primeiro local onde o indivíduo se constitui socialmente, é através dela que esse indivíduo se torna parte de uma comunidade, comunica-se, faz uso da expressão, integra-se a grupos e estabelece laços de amizade, de forma que a escola exerce um forte papel na formação do pleno exercício da cidadania.

Negando ao aluno com NEE o direito de estudar em uma escola regular, onde a diversidade deveria ser vista e trabalhada de forma a enriquecer as relações, estabelecendo-se novos modos de compreensão no processo ensino e aprendizagem, não só fere esse aluno no seu direito como ser humano, mas também interfere no direito e na possibilidade dos demais alunos de conviverem com as diferenças, aprendendo com elas e por meio delas.

Devido ao fato de a proposta inclusiva de alunos com NEE em escolas regulares ser algo recente, só agora começam a surgir pesquisas direcionadas para essa área temática da Educação Especial com enfoque na Educação Inclusiva. Acreditamos, portanto, que a nossa proposta de pesquisa é relevante para o processo educacional, tendo em vista a necessidade de se compreender como a Educação Inclusiva vem ocorrendo nas redes de ensino regular.

A intensa busca por informações sobre Educação Inclusiva, somada à escassez de trabalhos e pesquisas na área que respondam aos questionamentos quanto à forma como vem ocorrendo a inclusão de alunos com NEE, no caso, os surdos, possibilitou uma reflexão que nos despertou o interesse em aprofundar as pesquisas sobre a temática em questão.

No primeiro capítulo, tentamos identificar e compreender a legislação em torno da Educação Inclusiva, sobre a qual, na medida do possível, levantamos

informações referentes aos alunos com NEE, nas esferas internacional, nacional e local, no município de Juiz de Fora (MG), onde a pesquisa foi realizada.

Em seguida, tratamos um pouco da construção histórica da Educação Inclusiva em Juiz de Fora, por meio de dados coletados em entrevista aberta à então coordenadora do Departamento da Diversidade da Secretaria Municipal de Educação.

Ao longo desse capítulo, definimos o conceito de Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação de Surdos. Tais itens são apresentados de maneira a colaborar para a compreensão em torno da Educação e da forma como se diferencia o sujeito surdo na visão de alguns autores. Para melhor compreensão desses aspectos, procedeu-se a uma breve abordagem histórica da cultura dos surdos, da sua trajetória e da constituição da língua de sinais Libras, além dos aspectos clínicos tanto da deficiência auditiva quanto das dificuldades causadas nos mais variados níveis de perda auditiva.

No segundo capítulo, propomos uma revisão sistemática da literatura, à qual denominamos de estado da arte, embasando-nos na ferramenta utilizada por Tostes (2013), que consiste na utilização de palavras-chave, as quais neste estudo foram, entre outras, Educação Matemática, Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação de Surdos. Do resultado dessa revisão, foi feito o quadro/tabela com a apresentação dos trabalhos relacionados à temática, seguindo-se à respectiva análise dos estudos, na forma de um parágrafo-síntese, com o objetivo de situar o leitor sobre os mesmos. Concluindo o capítulo, foram feitas algumas considerações relacionando os estudos, a nossa pesquisa e sua respectiva estrutura.

O terceiro capítulo tem como embasamento teórico Vygotsky, com sua concepção sobre a relação da psicologia com a defectologia, a partir da obra *Fundamentos da Defectologia* (1925), especificamente o capítulo 5: *Princípios da Educação Social para a criança surda*. Além dela, outros estudos do autor foram abordados, como *Pensamento e Linguagem* (2008), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2012), bem como, entre outros, uma análise de Rego: *Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da Educação* (1994).

O quarto capítulo consiste na contextualização da pesquisa: o local de realização da pesquisa e a maneira como chegamos a ele; Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; estrutura física; pessoal; funcionamento; relato sucinto da história da escola; a trajetória dos sujeitos da pesquisa e como se determinou a escolha desses sujeitos; os cronogramas e metodologia da pesquisa. Além desses

aspectos, foi contextualizado o processo de inclusão (sobretudo de alunos surdos) bem como a proposta da escola de ser referência na inclusão de alunos surdos na rede municipal, com uma possibilidade de tornar-se escola bilíngue.

O quinto capítulo consiste na descrição do andamento da pesquisa de campo: relato das observações do cenário em que se encontram inseridos os sujeitos da pesquisa; peculiaridades de cada visita ao local da pesquisa; relato e análise de alguns vídeos disponibilizados pelo professor de Libras, a partir dos quais escolhemos alguns momentos para nos aprofundarmos na compreensão do processo inclusivo do aluno surdo na escola. Nesse capítulo, simultaneamente descrevemos e analisamos os fatos, sempre nos reportando aos embasamentos teóricos de Vygotsky.

Ao final da dissertação, apresentamos nossas considerações finais, demonstrando a importância da realização desta pesquisa, com suas respectivas análises, abrindo possíveis questionamentos como caminhos para futuras pesquisas na área.

Como anexo, disponibilizamos uma cartilha relatando a história da pesquisa realizada na escola, a forma como vem ocorrendo a inclusão de alunos surdos num contexto de escola regular e como a escola está caminhando para uma proposta bilíngue, além da estrutura de funcionamento e da maneira como vem sendo vista como uma escola referência na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

1 ESTADO DA ARTE

Para a organização do nosso trabalho de revisão sistemática da literatura, baseamo-nos na dissertação de Tostes (2013), cuja metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, a Engenharia Didática, foi proposta por Michèle Artigue (1996), que assim sintetiza essa teoria:

A noção de engenharia didáctica emergiu na didáctica da matemática, no início da década de 1980, com o objetivo de etiquetar uma forma de trabalho didáctico: aquela que era compatível ao trabalho do engenheiro que, para realizar um projecto preciso, se apoia nos conhecimentos científicos do seu domínio, aceita submeter-se a um controle de tipo científico, mas, ao mesmo tempo, se encontra obrigado a trabalhar sobre objetos muito mais completos do que os objetos depurados da ciência, e, portanto a estudar de uma forma prática, com todos os meios ao seu alcance, problemas de que a ciência não quer ou ainda não é capaz de se encarregar (ARTIGUE, 1996, p. 193 apud TOSTES, 2013).

Fundamentando-se nos pressupostos da Engenharia Didática, Tostes (2013) identificou a fase inicial da pesquisa, em que foram feitas as análises preliminares, a investigação de trabalhos relacionados ao tema, apresentando uma revisão sistemática da literatura sobre o assunto investigado. Os mesmos pressupostos foram utilizados para a realização inicial da nossa pesquisa, que culminou na revisão sistemática da literatura estruturada na forma apresentada mais adiante.

Assim como Tostes (2013), por intermédio da metodologia da Engenharia Didática, em específico, na construção dessa revisão, iniciamos um trabalho sistemático de revisão de literatura, a partir das leituras dos itens descritos na tabela 1. Nela, citamos alguns dos livros e trabalhos publicados (artigos, dissertações e teses) encontrados ao longo da revisão de literatura cuja temática relaciona-se com a pesquisa. Consideramos, na escolha das leituras, o seguinte conjunto de palavras-chave: Educação Especial, Educação Matemática, Educação Inclusiva, Educação de Surdos.

1.1 TABELA – RESULTADO DE MATERIAIS RELACIONADOS À TEMÁTICA DA PESQUISA

À medida que fomos buscando e encontrando materiais relacionados à pesquisa, fomos estruturando como itens na tabela de resultado os materiais relativos ao tema inicial de nossa proposta de pesquisa, abarcando o período de 2002 a 2013. A tabela 1 foi organizada em ordem crescente, de acordo com ano de publicação da obra ou trabalho.

Tabela1:

Item	Autores	Título	Ano
1	Maria Elisa Caputo Ferreira & Marly Guimarães	Educação Inclusiva	2003
2	Marli André	Pedagogia das Diferenças na sala de aula	2007
3	Lev Semenovitch Vygotsky	Pensamento e Linguagem	2008
4	Elielson Ribeiro de Sales	Refletir no silêncio: um estudo das aprendizagens na resolução de problemas aditivos com alunos surdos e pesquisadores ouvintes.	2008
5	Leda Marçal Sales	Tecnologias digitais na educação matemática de surdos em uma escola pública regular: possibilidades e limites.	2009
6	Thiago Donda Rodrigues	A Etnomatemática no contexto do Ensino Inclusivo	2010
7	Natalina do Socorro Sousa Martins Paixão	Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes	2010
8	Franklin Rodrigues de Souza	Explorações de frações equivalentes por alunos surdos: uma investigação das contribuições da musicalcolorida	2010
9	Maura Corcini Lopes	Surdez & Educação	2011
10	Élida Tamara Prata de Oliveira Praça	Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular	2011
11	Sílvia Andreis Witkoski	Educação de Surdos e Preconceito	2012
12	Ana Cláudia Balieiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização.	2012
13	Maria Ángeles Lou Royo e Natividad López Urquizar	Bases Psicopedagógicas da Educação Especial	2012
14	Lev Semenovich Vigotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexis N Leontiev	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem	2012

15	Lúcia Moysés	Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática	2012
16	Gerciane Gercina da Silva	O Ensino de matrizes: um desafio mediado para aprendizes cegos e aprendizes surdos	2012
17	Cristiano Bezerra	A interação entre aprendizes surdos utilizando o fórum de discussão: limites e potencialidades	2012
18	Kauan Espósito da Conceição	A construção de expressões algébricas por alunos surdos: as contribuições do Micromundo Mathsticks	2012
19	Cléria Maria Ignatius Nogueira	Surdez, inclusão e matemática	2013
20	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lara Ferreira dos Santos	Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos	2013
21	Renato Dente Luz	Cenas Surdas os surdos terão lugar no coração do mundo?	2013
22	Fábio Alexandre Borges	A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras	2013
23	Elielson Ribeiro de Sales	A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos	2013
24	Adriana Maria Balena Tostes	Matemática Inclusiva e Tecnologias: uma experiência de trabalho	2013
25	Aline Moreira de Paiva Corrêa	A divisão por alunos surdos: ideias, representações e ferramentas matemáticas	2013

Fonte: arquivos da autora.

1.2 IDEIAS CENTRAIS DOS LIVROS, DISSERTAÇÕES E TESES

Neste item, procuramos sintetizar cada um dos materiais apresentados na tabela 1. Em alguns casos, utilizamos parte da perspectiva dos próprios autores na escrita do texto. Num próximo item, ainda neste capítulo, relacionaremos alguns destes materiais – sobretudo os trabalhos e obras que julgamos compartilhar com a nossa proposta de pesquisa – realizando uma leitura crítica, apontando fatores positivos e negativos, tanto na construção dos trabalhos quanto na escrita do texto.

Cada parágrafo a seguir refere-se aos itens apresentados na tabela 1, seguindo a ordem estabelecida na mesma. Além disso, procuramos apresentar, de forma geral, nossas observações sobre as leituras, sem a preocupação de evidenciar os aspectos

que consideramos mais ou menos relevantes em cada texto, mas com o intuito de informar ao leitor o que está sendo tratado nessas obras ou trabalhos citados.

Maria Elisa Caputo Ferreira e Marly Guimarães, no livro *Educação Inclusiva* (2003),

“tentam desconstruir o modelo tradicional arcaico de ensino, isto é, tirar a escola da letargia do ensino tradicional e os alunos com deficiência da prisão das especialidades. Exortando as subjetividades, contestando as categorizações e a fragmentação do conhecimento, as autoras defendem não só a experiência da diferença como oportunidade que a escola deve oferecer aos alunos e professores de se libertarem de preconceitos e individualismos, mas também o direito dos alunos com necessidades educativas especiais a uma educação compartilhada, ou seja, construindo-se com seus colegas em turmas de ensino regular” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

Tendo como principais propostas a perspectiva de construção coletiva do projeto político pedagógico de uma escola, bem como os desafios enfrentados por uma professora iniciante para lidar com as diferenças dos alunos em sala de aula, o livro *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula* (2007), de Marli André, apresenta uma coletânea baseada na ideologia de Phillipe Perrenoud, que discute o uso do diário como instrumento de avaliação e de investigação didática, o trabalho com o erro e as atividades de reforço no ensino de matemática.

Partindo de uma teoria geral das raízes genéticas do pensamento e da linguagem para desenvolver sua teoria, Lev Semenovitch Vygotsky, em *Pensamento e Linguagem* (2008)², estuda a inter-relação entre pensamento e linguagem, analisa e revisa os dados pertinentes à literatura psicológica, submetendo ainda as teorias de Piaget sobre o mesmo assunto a uma análise crítica.

A obra apresenta uma teoria bem fundamentada do desenvolvimento intelectual por meio de uma perspectiva que também envolve a teoria da educação. Se, para Vygotsky (2008), “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”, na relação entre pensamento e linguagem, as palavras entendidas como linguagem expressa exercem importante papel não apenas no desenvolvimento do pensamento, mas principalmente na construção e evolução da consciência humana (VYGOTSKY, 2008).

Buscando analisar as evidências apresentadas pelos alunos surdos e pesquisadores, por meio de ações reflexivas no processo de ensino e com a utilização de Libras como meio de comunicação capaz de promover o envolvimento e a aprendizagem, na dissertação de mestrado *Refletir no silêncio: um estudo das aprendizagens na resolução de problemas aditivos com alunos surdos e pesquisadores ouvintes* (2008), Elielson Ribeiro de Sales realizou um trabalho no

² Tradução de Jefferson Luiz Camargo; obra foi publicada em 1934, após a morte prematura do autor.

contexto de uma escola especializada na educação de surdos, do município de Belém (PA). De acordo com Sales (2008), seu referencial teórico considerou a vertente da educação de surdos e do Professor Reflexivo, com o objetivo de encontrar elementos norteadores para circunscrever a temática em estudo. O trabalho foi realizado de forma colaborativa, na modalidade pesquisa-ação, em uma unidade especializada na educação de surdos, com a participação de seis alunos surdos profundos e uma aluna surda cega, usuários de Libras e matriculados na segunda série do Ensino Fundamental.

Segundo Sales (2008),

Os resultados apresentados em sua pesquisa foram coletados durante sete semanas, entre 18/02/2008 e 07/04/2008, utilizando-se como estratégia as observações em sala de aula e o registro em vídeo das atividades desenvolvidas pelos alunos com os pesquisadores e com os colegas surdos. Além disso, consta a entrevista semiestruturada com os responsáveis pelos alunos (com o intuito de coletar informações da história de cada um deles), além da investigação de dados em prontuários da escola. Os dados discutidos estão ligados a três aspectos: a prática do professor reflexivo; o processo metodológico envolvido no trabalho com alunos surdos; as aquisições conceituais apresentadas pelos alunos em relação aos problemas aditivos. Na concepção do autor, as análises dos resultados revelaram que o ambiente no qual a pesquisa foi realizada propiciou o desenvolvimento da resolução dos problemas aditivos por meio da língua de sinais associada a alguns recursos didáticos, estabelecendo um canal de comunicação favorável para que os sujeitos interagissem com seus pares e com o grupo, promovendo a apropriação de conceitos matemáticos relativos ao conteúdo trabalhado (SALES, 2008).

Na dissertação *Tecnologias digitais na educação matemática de surdos na escola pública regular: possibilidades e limites* (2009), Leda Marçal de Sales, apresentou o seu trabalho:

Tendo como objeto de estudo a introdução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em aulas de Matemática para alunos surdos da Educação Básica, pesquisa uma turma exclusiva de alunos surdos, em uma escola pública municipal de Belo Horizonte, enfocando a utilização das tecnologias como ferramenta viabilizadora do processo de ensino e aprendizagem para alunos surdos. A pesquisadora relata que encaminhou a turma ao laboratório de informática da escola para interagir com um objeto de aprendizagem (OA) da Rede Interativa Virtual de Educação do MEC e, durante a investigação, voltou suas atividades à dinâmica na sala de computadores, criando estratégias que favorecessem o uso das TDIC pelos alunos, utilizando as ações dos sujeitos nesse novo ambiente e as possibilidades oferecidas pelo OA. Os dados foram coletados por meio de uma ação-pesquisa, que contou com um questionário, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação. Enfocando a questão comunicativa dos surdos, o estudo fundamentou-se em discussões sobre a educação inclusiva, sobre as TDIC na educação de alunos com necessidades especiais e sobre a educação Matemática em ambiente de diálogo. O aspecto visual presente no recurso digital revelou ser útil para atender às possibilidades perceptivas sensoriais e comunicativas dos alunos surdos. Outros aspectos positivos do uso do OA observados pela pesquisadora consistem na possibilidade de experimentação e repetição, respeitando o ritmo

do aluno, bem como a presença de diferentes representações da situação matemática proposta, relacionando elementos relevantes para o aprendizado. Embora tenha notado a dificuldade dos alunos surdos com relação aos conteúdos disponibilizados em Língua Portuguesa, que não é língua natural para eles, Sales registrou não só o interesse e a motivação pelo uso do computador, mas também certa ineficiência no processo de realização das atividades no laboratório de informática, em virtude de o *layout* do laboratório adotado na escola ser considerado inadequado para as atividades propostas com alunos surdos (MARÇAL, 2009).

Em *A Etnomatemática no contexto do Ensino Inclusivo*, Rodrigues (2010), partindo da experiência vivida em sua pesquisa de mestrado, ao observar como ocorria a inclusão de alunos com NEE, em uma escola que desenvolve um projeto de Educação de Jovens e Adultos, na cidade de São Paulo, Thiago Donda Rodrigues (2010) descreve as observações feitas com quatro professores de uma escola inclusiva – três com formação em matemática e um com formação em pedagogia –, expondo como eles lidam com os alunos, na disciplina Matemática, de modo a corroborar o processo de inclusão. Para isso, transcreve as falas e entrevistas concedidas pelos sujeitos envolvidos diretamente (alunos) e indiretamente (familiares) no processo de inclusão. Ao analisar os dados coletados, Rodrigues (2010) aponta para o processo de inclusão, baseado na perspectiva etnomatemática, ligando a postura ética em que se preza o respeito, a solidariedade e a cooperação, em um ambiente em que as diferenças são valorizadas, propiciando a inclusão.

Natalina do Socorro Sousa Martins Paixão (2010), em sua dissertação de mestrado, *Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes* diz:

Ter como objetivo principal investigar os saberes em ação na prática docente do ensino de Matemática para alunos surdos incluídos em uma escola com alunos ouvintes, partir do seguinte questionamento: que saberes desenvolvem os professores para incluir o aluno surdo nas aulas de Matemática com alunos ouvintes na Escola Regular? Partindo dessa questão motivadora, a pesquisadora coletou dados de uma turma de 4ª série, com 25 alunos, 20 ouvintes e 05 surdos incluídos, em uma escola onde a mesma atua nas séries iniciais do Município de Belém (PA), tendo os seguintes sujeitos informantes: a professora regente da turma (PR); a professora itinerante que atende à turma (PI); três futuros professores de Matemática (FP); alunos da Licenciatura em Matemática da UFPA também envolvidos no processo, que participaram de um trabalho colaborativo com a pesquisadora; o orientador da pesquisa. Seu trabalho é um estudo de caso do tipo etnográfico no qual se observou, de forma participante, sistemática e assistemática, o trabalho de oito meses de entrevista não estruturada com os cinco sujeitos surdos, além de uma análise documental do plano anual estabelecido pela escola, do livro didático de Matemática, das atividades de aula e do diário de bordo dos futuros professores, que foram triangulados, originando eixos de análises para cada sujeito e seus saberes. Foram observados ainda três episódios de sala de aula durante as aulas de fração,

dos quais foram extraídas três categorias que subsidiaram as análises: (1) o saber da Língua nas aulas de matemática para alunos surdos incluídos com alunos ouvintes cujos resultados apontam para a importância dos saberes disciplinares específicos, os curriculares, os experienciais e o saber da reflexão – na – ação como saber público validado. Evidenciando o saber da língua de sinais como o diferencial da cultura surda, geraram-se duas subcategorias: (a) a Língua de Sinais, como saber necessário, e a Língua Portuguesa Oral, como imposição de saber e poder cultural, sendo possível sinalizar o conflito de culturas no processo de ensino de Matemática para alunos surdos incluídos na escola de ouvintes; (2) o saber inclusivo, o impacto entre a cultura surda e a cultura ouvinte no mesmo ambiente de aprendizagem, sinalizando existência de duas escolas no mesmo espaço e situações de aulas que propiciaram a inclusão e a exclusão dos alunos surdos no contexto; (3) o saber da reflexão – na – ação durante as aulas de Matemática para alunos surdos com alunos ouvintes como constituinte do *habitus* profissional, desde a formação inicial, como forma de propiciar a assimilação da diversidade cultural na prática docente (PAIXÃO, 2010).

Na pesquisa de mestrado *Explorações de frações equivalentes por alunos surdos: uma investigação das contribuições da musicalcolorida*, Franklin Rodrigues de Souza (2010), menciona:

Ter como objetivo contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem matemática de alunos surdos, visando investigar as interações de alunos surdos com situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de número racional. A metodologia e a ideia desenvolvidas partem de uma perspectiva construcionista, na qual há hipótese de que, no contexto de construção de pintura de frações, os aprendizes podem interagir com diferentes aspectos desses números. Na busca desse objetivo, mergulhou-se em um ambiente de exploração baseada na metodologia de *Design Research*, utilizando a ferramenta de aprendizagem musicalcolorida como uma bússola para orientar rotas que favoreçam a construção, reconstrução e organização de ideias matemáticas do conceito de fração equivalente. Foi elaborado um *design experiment*, composto por dois ciclos: o ciclo de desenvolvimento do *design* e o ciclo de coleta de dados. No primeiro ciclo, participaram oito alunos ouvintes com idades entre 12 e 14 anos e duas alunas surdas com 19 e 20 anos de idade. O segundo ciclo, realizado em uma escola destinada a alunos com limitações auditivas, da prefeitura de São Paulo, contou onze alunos matriculados na sétima série do ensino fundamental, com idades entre 13 a 20 anos de idade. Tomando como referência e base para as análises, em ambas as fases, a distinção feita por Confrey (1995) entre o *mundo da contagem* e o *mundo de equipartição*, Paixão desenvolveu a identificação de modelos matemáticos expressos nas atividades dos alunos e o papel do micromundo no seu desenvolvimento. Foi observada a emergência de duas estratégias para gerar frações equivalentes: uma pautada na soma de razões (válida apenas para o mundo de *equipartição*); uma segunda, mais convencional, que consiste em multiplicar o numerador e o denominador de uma fração dada pelo mesmo valor. A musicalcolorida foi fundamental para a realização das tarefas propostas, oferecendo aos alunos uma forma autônoma de verificar seus resultados (SOUZA, 2010).

No livro *Surdez & Educação*, Maura Corcini Lopes (2011) aborda os aspectos legais da luta dos surdos, a representação da comunidade surda, a Libras como linguagem oficial dos surdos que deve ser aceita e respeitada nas escolas, propiciando uma educação adequada aos surdos:

Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos com surdez. [...] Rompendo com as interpretações e os usos fundados em bases clínicas e em bases que a declaram uma anormalidade, a surdez, vista como presença de algo (e não a falta de algo), possibilita outras formas de significação e de representações de surdos (LOPES, 2011, p. 9).

Esclarecendo a diferença entre sujeito surdo e surdez, Lopes (2011) revela que sujeitos surdos são vistos como aqueles que devem ser “tratados”, “corrigidos” e “normalizados” por meio de terapias e tecnologias assistivas (próteses, implantes cocleares, entre outras), que os levam à condição de normalidade. Embora se trate de uma posição questionada, permite-nos indagar até que ponto isso pode ser questionável. Entendemos que todos os recursos e ferramentas possíveis devem ser utilizados, inclusive as próteses auditivas e os implantes, o que para nós não interfere na sua condição inicial de surdo. Já a surdez é definida por Lopes como uma grande invenção, que vem como um marcador cultural primordial, porque marca aquele que a possui, diferenciando os que ouvem daqueles que não ouvem.

Élida Tamara Prata de Oliveira Praça (2011), na sua dissertação de mestrado *Uma reflexão da inclusão de aluno autista no ensino regular*, realizou:

Um estudo de caso com o objetivo de analisar a inclusão de um aluno autista matriculado em uma sala regular de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, da cidade de Juiz de Fora (MG). Entre as diversas deficiências, o tema autismo foi escolhido pelo fato da pesquisadora ser professora de matemática desse aluno, seu objeto de estudo, diagnosticado com autismo. A pesquisa de campo foi realizada na escola onde leciona, utilizando-se recursos como entrevistas semiestruturadas com a mãe do aluno autista e três profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Juiz de Fora, instituição que o aluno frequenta duas vezes por semana. No espaço escolar, o estudo foi realizado por meio de “questionário infantil” aplicado aos colegas de sala do aluno autista, além de questionários, também semiestruturados, entregues a três professores – de educação física, de artes e de informática – e de conversas informais, seguidas de anotações de campo, com outros professores e alunos a respeito do aluno autista, bem como observação desse aluno especial, principalmente, durante suas aulas de matemática. A partir dos dados coletados durante sua pesquisa, discutem-se os pontos favoráveis e desfavoráveis com relação à inclusão e os documentos legais sobre a mesma diante da educação formal brasileira. Para finalizar o trabalho, levou-se em consideração a dificuldade de uma professora de matemática em encontrar atividades que possam auxiliá-la em sala de aula com o aluno autista, uma vez que este não tem estabelecido o conhecimento dos números. Para suprir isso, a pesquisadora desenvolve atividades “manuais”, “concretas”, que, posteriormente, são analisadas e surgem como contribuições para uma aprendizagem matemática significativa, podendo ser desenvolvidas, adaptadas e aplicadas por outros professores da área com alunos autistas, ou outros que apresentem comprometimento intelectual de mesma proporção (PRAÇA, 2011).

No livro *Educação de Surdos e preconceito*, Sílvia Andreis Witkoski (2012) apresenta um estudo etnográfico desenvolvido em uma escola de surdos de uma capital brasileira, que oficialmente se autodenomina como bilíngue, denunciando a precariedade do ensino destinado a esses alunos. Segundo a autora:

A realidade observada demonstra que, na contramão da proposta bilíngue prevista para a educação dos mesmos, constatou-se a absoluta ausência de um ensino qualificado e diferenciado para os surdos, com o predomínio de práticas oralistas, de natureza preconceituosa. Nesse ponto, pensamos numa questão sobre a qual vale a pena refletir: até que ponto pode-se afirmar que a prática da oralização evidencia preconceito? Na sequência, além de a autora apresentar a discussão acerca das práticas pedagógicas e dos preconceitos em relação aos sujeitos surdos e a língua de sinais (Libras) por eles utilizada, ela questiona a luta da comunidade surda brasileira, por meio de forte mobilização social, que levou à conquista e ao reconhecimento da Libras como língua oficial das pessoas surdas e o direito de optar por um ensino bilíngue em escola específica. Revela, por fim, que é primordial a transformação das escolas de forma a propiciar e garantir aos surdos o direito a uma educação de qualidade, conforme o anseio da comunidade surda, cumprindo o que prevê a legislação brasileira (WITKOSKI, 2012).

As organizadoras Ana Cristina Balieiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2012), no livro *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização*, fundamenta-se por meio de relatos e debates em torno de experiências de uma educação bilíngue em escolas brasileiras. Na sua essência, o livro traz a relevância de um trabalho com o intérprete de língua de sinais e, ao mesmo tempo, as dificuldades encontradas para isso. Valorizando o surdo em sua língua, as autoras consideram que a presença do intérprete de língua de sinais nas escolas regulares bilíngues propicia ao aluno surdo o acesso aos conhecimentos acadêmicos que são essenciais para sua vida.

No livro *Bases Psicopedagógicas da Educação Especial*, as organizadoras Maria Ángeles Lou Royo e Natividad López Urquizar (2012) reúnem, em 21 capítulos que se relacionam direta e indiretamente, orientações para o atendimento à diversidade combinando aspectos psicológicos, pedagógicos, didáticos e técnicos. Sua base fundamental foi impulsionada pela necessidade de tornar real o princípio de atendimento à diversidade, a partir do sistema educacional, da filosofia e da política do movimento da integração e da escola para todos. O livro tem os seguintes objetivos: favorecer e aprofundar as potencialidades dos indivíduos com necessidades educativas especiais; desenvolver critérios de prevenção, avaliação e tratamento no âmbito escolar; documentar sobre a legislação vigente relacionada à temática; propor critérios para a aplicação de técnicas e estratégias; propor orientações e indicações

para um projeto e execução de programas que possam ser uma resposta efetiva às necessidades apresentadas a qualquer aluno inserido no sistema educacional.

Em *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*³, de Lev Semenovich Vigotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev (2012), reúne-se uma coletânea de trabalhos/artigos de três dos principais representantes da psicologia soviética centrada em temas relativos à psicologia cognitiva (percepção, memória, atenção, solução de problemas, fala, atividade motora), desde os processos neurofisiológicos até as relações entre o funcionamento intelectual e cultural do qual os indivíduos fazem parte. Os artigos, de certa forma, colaboram entre si, uma vez que Luria e Leontiev são considerados colaboradores diretos de Vigotsky e, após sua morte prematura, deram continuidade à teoria sócio-histórica por ele estabelecida, enfatizando a ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal. Os referidos pesquisadores trabalharam questões que ultrapassam a psicologia do desenvolvimento, desenvolveram estudos acerca das relações entre linguagem e pensamento, com implicações nos campos de atuação da neurologia, da psiquiatria e da educação, que é o mesmo foco neste trabalho.

A autora Lúcia Moysés (2012), na obra *Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática*, refere-se às teorias de Vygotsky salientando a importância de se trabalhar a realidade das coisas no que se refere à sociedade. Entendendo que, na escola de hoje, trabalham-se conhecimentos totalmente desconectados da realidade da vida social das crianças, como se fossem duas instâncias distintas, Moysés explica:

Que as teorias defendidas são, em sua maioria, de Vygotsky, enquanto outras são aprimoramentos das mesmas. Relata os métodos e os fatos de sua pesquisa aplicada à escola, descrevendo como ela foi realizada, seu cenário, a organização dos dados coletados e suas análises. O resultado das análises relativas à escrita do livro suscita que seus objetivos foram cumpridos, uma vez que, considerada a possibilidade de escolas públicas optarem pelas teorias vygotskyianas, corretamente aplicadas, a educação tornar-se-ia mais prazerosa e eficaz. Seguindo uma linha social de pensamento segundo a qual o aluno e sua cultura são mais importantes que seus problemas e dificuldades de aprendizagem, consideram-se que o trabalho desenvolvido nas escolas pode e deve ser realizado de forma a viabilizar a participação dos alunos, criando oportunidades de utilização do conhecimento aprendido em algum momento de sua vida, motivando os mesmos a se dedicarem a aprender cada vez mais (MOYSÉS 2012).

Na pesquisa de mestrado *O Ensino de matrizes: um desafio mediado para aprendizes cegos e aprendizes surdos*, Gerciane Gercina da Silva (2012) realizou:

³ Tradução de Maria da Pena Vasconcellos. Coletânea organizada por professores da USP.

Um estudo com o objetivo de investigar o papel das ferramentas materiais como elemento de mediação entre o conceito matemático de matrizes dos aprendizes cegos e dos aprendizes surdos, inseridos em sala de aula de ensino regular. Acreditando não haver impedimento para que esses aprendizes se desenvolvam como seus pares, que podem ver e ouvir, a pesquisadora desenvolveu uma ferramenta material denominada MATRIZMAT, que consiste em estímulos táteis para os aprendizes cegos e estímulos visuais para os surdos, para facilitar o acesso às representações de matrizes. Apoiada na metodologia do *Design Experiments* (COBB et al., 2003), Silva planejou uma sequência de atividades para discutir noções ligadas ao conceito de matrizes, fundamentando-se nos trabalhos de Vygotsky (2002) e tendo como suporte pesquisadores contemporâneos como Oliveira (1999), Rego (2004) e Hazin e Meira (2004). A pesquisadora destacou dois aspectos: suas análises apontam que a ferramenta material, planejada para oferecer os estímulos adequados às necessidades dos aprendizes, foi fundamental para que os aprendizes pudessem ter acesso a uma representação de matrizes; quanto ao caráter manipulativo da ferramenta, seu uso facilitou não só a compreensão das noções de igualdade, como também a adição de matrizes para os alunos surdos, sujeitos na pesquisa (SILVA, 2012).

Na dissertação *A interação entre aprendizes surdos utilizando o fórum de discussão: limites e potencialidades*, Cristiano Bezerra (2012) desenvolveu:

Um estudo envolvendo aspectos da Educação a Distância, Educação Matemática e Educação Inclusiva com a proposta de permitir que alunos surdos debatessem soluções para problemas matemáticos a distância. Esclarece-se que a pesquisa teve o objetivo principal de estudar os fatores que influenciam a interação e a comunicação de pessoas surdas, envolvidas na resolução de problemas por meio da ferramenta fórum de discussão do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*. Para isso, analisou os limites e as potencialidades fórum de discussão como meio de comunicação e interação entre os alunos surdos, bem como entre eles e o tutor, identificando as peculiaridades que influenciam essa interação na Educação a Distância. Dessa forma, adotou como metodologia de pesquisa o *Design Research* (BROWN e COLLINS, 1992) por dispor de características que, segundo ele, permitiram desenvolver o estudo em ciclos, possibilitando adequações na proposta inicial e no *design* do AVA. A pesquisa foi dividida em três ciclos: no primeiro, aplicaram-se três estudos pilotos em grupos distintos; no segundo, foram feitos o *redesign* do AVA e a aplicação das atividades aos alunos surdos; no terceiro, realizou-se uma entrevista semiestruturada com os alunos participantes do segundo ciclo. O fórum do segundo e terceiro ciclos, contou com a participação de sete alunos surdos que discutiram soluções para quatro problemas matemáticos. As contribuições desses alunos foram analisadas pelo modelo de Bairral (2002, 2007), visando à classificação de algumas tipologias de discurso e identificação da natureza daquelas que geram uma sequência de interações argumentativas, durante as discussões propostas no fórum. Ao analisar os resultados, foram identificadas algumas tipologias de discurso recorrentes nas intervenções, enquanto outras caracterizaram uma postura dos alunos relacionada às concepções comuns da prática vivida em salas de aulas presenciais (BEZERRA, 2012).

Em *A construção de expressões algébricas por alunos surdos: as contribuições do micromundo Mathsticks*, Kauan Espósito da Conceição (2012) realizou:

Um trabalho com o objetivo de fornecer subsídios para a compreensão dos processos de aprendizagem matemática de alunos surdos. Ao investigar as interações de aprendizes surdos cujas situações de aprendizagem envolviam a construção de expressões algébricas com ferramenta digital – o micromundo matemático Mathsticks –, foi possível programar sequências de padrões figurativas, utilizando uma tartaruga e seus movimentos. Foi planejada uma sequência de atividades, apoiada na metodologia *Design Experiments*, fundamentada nos processos de ensino pelos quais os aprendizes apropriam-se de ideias matemáticas, unidas a práticas que sustentem esses processos. O embasamento teórico parte dos ideais de Radford (2010) a respeito do pensamento algébrico e dos diferentes tipos de generalização: algébricas, aritméticas e induções ingênuas. É relatada a participação na pesquisa de seis alunos do 9º ano, com idades entre 18 e 31 anos, com diferentes domínios da língua brasileira de sinais. Os resultados coletados e analisados indicaram que a interação com o micromundo Mathsticks motivou os alunos a criarem generalizações algébricas e a trabalharem com a noção de número indeterminado, distinguindo o pensamento algébrico do pensamento aritmético. O uso dos cenários de aprendizagem possibilitados pelo *software* possibilitou aos alunos aproveitarem a oportunidade para expressarem sistematicamente suas ideias matemáticas em formas visuais e espaciais, usando a língua de sinais e as ferramentas do micromundo que se encontravam a sua disposição no ambiente virtual. A finalização do estudo leva em consideração o fato de o *feedback*, na forma do comportamento da tartaruga, ter oferecido aos alunos um modo independente de testar essas ideias. O uso de variáveis na programação da tartaruga serviu como um caminho, quase concreto, de representar e discutir números indeterminados, viabilizando o processo da aprendizagem por meio do ambiente virtual (CONCEIÇÃO, 2012).

Surdez, inclusão e matemática é uma coletânea de artigos publicados em revistas especializadas ou em anais de eventos, organizada por Cléria Maria Ignatius Nogueira (2013) que, ao enfatizar relatos conclusivos de investigações, determina que apenas a interpretação e/ou a tradução em Libras de conteúdos e estratégias metodológicas pensadas para o ensino de matemática para alunos não ouvintes não são suficientes.

Na medida em que almejamos um ensino de matemática de boa qualidade, que favoreça a inclusão desses alunos na sociedade, urge uma ação pedagógica que atenda às suas particularidades. Ora enfatizando a Libras, ora a atuação dos professores, os textos abarcam as discussões sobre o ensino tradicional da matemática, centrado na mera transmissão pelo professor, as semelhanças e diferenças entre a Língua Portuguesa, a Libras e a escrita numérica, além da linguagem algébrica dos surdos fluentes em Libras e da atuação do intérprete de Libras nas aulas de matemática como mediador no processo de ensino. São destacadas ainda as relações (e reações) entre professores regentes em escola inclusiva e os intérpretes de Libras (NOGUEIRA, 2013).

Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS educação de surdos, organizado por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lara Ferreira dos Santos (2013), é um livro que nasceu da necessidade de um grupo de compartilhar conhecimentos acerca das questões que envolvem surdez, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e

educação de alunos surdos. A ideia da publicação do livro surgiu da escassez de materiais voltados ao ensino e à aprendizagem da Libras, tanto em formato impresso quanto de conteúdo prático, acarretando dificuldades para estudantes leigos que buscam informações a respeito da surdez e da língua dos surdos. Os textos foram organizados considerando-se as necessidades para professores que iniciam suas experiências com alunos surdos, de modo a possibilitar uma visão mais ampla dos diversos aspectos relacionados a Libras e à educação de surdos.

No livro *Cenas Surdas – os surdos terão lugar no coração do mundo?* Renato Luz Dante (2013) relata sua trajetória profissional, a forma como se interessou e se envolveu no universo dos surdos, reunindo um conjunto de histórias nomeadas por ele de cenas, cujos personagens são os surdos. Além disso, faz algumas reflexões filosóficas acerca de questões que envolvem os surdos e convida-nos a repensar nossas concepções em torno da surdez.

Em sua tese de doutorado *A Educação Inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras*, Fábio Alexandre Borges (2013) inicia seu trabalho:

Defende o discurso da Inclusão no ambiente escolar, de cujo espaço todos os estudantes devem ser convidados a partilhar. São apresentadas algumas medidas políticas como a aprovação da Lei da Libras (BRASIL, 2002), que oficializa a língua de sinais e garante a presença de Intérpretes de Libras (BRASIL, 2005) no atendimento educacional, para favorecerem os educandos surdos. Entre as barreiras ainda existentes que se opõem ao ensino de boa qualidade para os surdos em situação inclusiva, destaca-se o fato de que, permeando todas as estratégias metodológicas disponíveis ao professor em uma aula, a fala ainda é considerada como o principal meio de comunicação. Considerando alguns aspectos importantes que viabilizam a inclusão dos surdos a partir da valorização da experiência visual desses educandos, sua pesquisa destina-se a entender como se dá o ensino e a aprendizagem de Matemática por estudantes surdos que contam com o apoio de um Intérprete de Libras. Para isso, a pesquisa foi realizada em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de diferentes escolas, denominadas como Caso 1 e Caso 2. No Caso 1, observou-se 30 aulas de Matemática de uma escola pública do interior do Paraná: a organização dos dados coletados ocorreu por meio de notas de campo, buscando identificar as principais características que permeiam o ensino e a aprendizagem de Matemática para os surdos inclusos; além das notas de campo, foram aplicadas doze atividades matemáticas para os alunos surdos e ouvintes da mesma escola, de modo que o desenvolvimento das atividades pelos alunos surdos foi vídeo-gravado. No Caso 2, observou-se três aulas de Matemática de uma escola pública, também do interior do Paraná: foi utilizado o método da transcrição da fala do professor, que foi gravada, bem como as imagens do Intérprete de Libras. Na sequência, uniu as transcrições em busca de compreender as características das línguas adotadas: as do Português e as da Libras. Nos dois casos, foram destacadas unidades de análise oriundas de seu conjunto de dados coletados que se relacionaram da seguinte forma: ausência de interação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar; definição do papel dos Intérpretes de Libras nas escolas ainda em construção; ausência de atividades que explorem o aspecto visual no ensino de Matemática; formação inicial e continuada que não contempla a

inclusão de alunos surdos; dificuldades dos alunos surdos em interpretar enunciados matemáticos; desconhecimento dos professores e de outros profissionais a respeito das dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo com uma língua que ele não domina; incoerências matemáticas cometidas no ato da interpretação em Libras. Ao final do trabalho, é proposto alguns encaminhamentos que precisam ser considerados, caso se almeje, verdadeiramente, um ensino de boa qualidade para todos, com ênfase para os surdos (BORGES, 2013).

Em sua tese *A visualização no Ensino de Matemática: uma experiência com alunos surdos* Elielson Ribeiro de Sales (2013), adotando como referencial teórico a educação escolar inclusiva e a metodologia de natureza qualitativa, analisou:

O cenário da escola inclusiva para investigar de que forma a visualidade da pessoa surda pode contribuir para o ensino e aprendizagem de matemática. Os dados foram obtidos a partir de um projeto de intervenção realizada em uma escola da rede pública de ensino, da cidade de Rio Claro (SP), com oito alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo Sales, o registro dos dados se deu a partir de anotações em caderno de campo e filmagens das atividades desenvolvidas, contando ainda com entrevistas aos pais, aos alunos, à professora e ao intérprete, com o intuito de obter informações sobre a história de cada aluno observado. Os dados obtidos são discutidos ao longo do seu trabalho visando a dois aspectos: o processo metodológico envolvido no trabalho com alunos surdos e as aquisições conceituais apresentadas pelos alunos em relação aos conteúdos propostos. A discussão dos resultados foi distribuída em três temas: determinação de sinais em Libras para as formas geométricas; a matemática emergindo e reconhecendo formas geométricas. Considerando a promoção da geometria como algo importante na exploração do mundo das crianças, o plano de intervenção desenvolvido esteve em sintonia com a perspectiva de educação matemática defendida em seu trabalho, e os resultados obtidos durante a pesquisa reforçam a importância de se estreitar a relação entre universidade e escola, para que o desenvolvimento ocorra em prol da aprendizagem de crianças surdas (SALES, 2013).

A dissertação *Matemática Inclusiva e Tecnologias: uma experiência de trabalho*, de Adriana Maria Balena Tostes (2013), relata:

A experiência profissional em lecionar a disciplina Matemática I, no 1º período de Administração de Empresas, de uma universidade privada do Rio de Janeiro, no 2º Semestre de 2012, tendo, em uma de suas turmas, um aluno acometido de Paralisia Cerebral, com conseqüente dificuldade motora. Durante o período em que lecionou a disciplina Matemática I, com o auxílio dos softwares *Winplot*, *Excel* e *GeoGebra*, elaborou atividades didáticas sobre Funções, Limites e Continuidade, que foram aplicadas ao aluno especial no laboratório de informática com o apoio de tecnologias assistivas. Posteriormente, os dados coletados foram analisados utilizando-se, como embasamento, a Teoria das Situações Didáticas, proposta pelo pesquisador francês Guy Brousseau (2008). Seu principal objetivo foi contribuir para a prática docente de professores do Ensino Superior, particularmente, em todas as categorias da Educação, sobretudo no que se refere à Educação Inclusiva. Concluindo o trabalho, orienta professores interessados no trabalho, explicitando o passo a passo em cada proposta de atividade, descrevendo a resolução de cada atividade, analisando as respostas do sujeito pesquisado e deixando sugestões para que outros professores da área possam utilizar as atividades por ela elaboradas (TOSTES, 2013).

Com a dissertação *A divisão por alunos surdos, ideias, representações e ferramentas*, Aline Moreira de Paiva Corrêa (2013) realiza sua pesquisa no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), no Rio de Janeiro (RJ), local onde a pesquisadora leciona matemática e atua diretamente com alunos surdos.

O estudo contribui para os processos de ensino e aprendizagem da Matemática com alunos surdos, buscando compreender como eles constroem suas estratégias na resolução de atividades que envolvem divisão. Baseando o trabalho na Teoria sócio-histórica, cuja fundamentação abrange as concepções vygotskianas de mediação simbólica, pensamento e linguagem, aprendizado e desenvolvimento, (OLIVEIRA, 1997; FREITAS, 1998) e defectologia (VYGOTSKY, 1983; FREITAS, 1998), destaca-se a história da Educação de Surdos segundo os seguintes autores: Sack's (1998), Lopes (2011) e Nunes (2004, 2009), sendo que este ganha espaço no trabalho por ser o principal referencial em questões cognitivas da educação matemática abordadas no trabalho e nas considerações sobre a educação matemática de Surdos. A pesquisa de cunho qualitativo e realizada, por meio da aplicação de vinte atividades resolvidas por um grupo de cinco alunos surdos do INES, tendo a participação de uma professora intérprete surda, foi coletado e usado o material como dados nas análises. Os resultados dessas atividades permitiram à pesquisadora tecer conclusões acerca dos esquemas de raciocínio desenvolvidos pelos cinco alunos surdos participantes da pesquisa, ao resolverem situações de divisão, de suas habilidades e dificuldades, gerando reflexões sobre o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que contribuam para os processos de educação e aprendizagem da divisão por alunos surdos (CORRÊA, 2013).

Todos os trabalhos acima trouxeram contribuições, ideias e reflexões para a construção de nosso trabalho e a realização de nossa pesquisa de campo. Mesmo os que não acrescentaram, nos alertaram para o viés que não escolhemos seguir no desenvolvimento de nosso trabalho. No item a seguir, faremos algumas análises críticas, ora apontando o que utilizaremos em nosso trabalho e ora apontando o que não consideraremos em nossa pesquisa.

1.3 ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS E CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DOS MATERIAIS

O seguinte tópico tem o objetivo de relacionar alguns dos materiais lidos e já apresentados neste item com a temática da nossa pesquisa, fundamentando a estrutura de nosso trabalho. Serão feitas reflexões sobre as obras e trabalhos citados e, em alguns casos, apontaremos pontos positivos e pontos negativos que consideramos relevantes na elaboração da pesquisa e na estrutura do texto.

O livro *Educação Inclusiva*, de Maria Elisa Caputo Ferreira e Marly Guimarães (2003), traz uma concepção acerca da inclusão com a qual concordamos, que é o direito dos alunos com NEE a uma educação compartilhada com seus colegas em turmas de ensino regular. Elas discutem questões como o preconceito e os valores que são atribuídos às pessoas com necessidades educativas especiais, rotuladas como incapazes, limitadas, impossibilitadas, chegando mesmo a ser consideradas anormais. Nesse caso, anormal seria a caracterização de tudo o que foge ao padrão pré-estabelecido por um grupo que se autodenomina sociedade: “Sobre o indivíduo considerado deficiente incidirá o estigma da incapacidade, do impedimento, da invalidez, não devendo a noção de deficiência “ser concebida simplesmente como um atributo inerente à pessoa diagnosticada e tratada como deficiente” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 26-7), ao contrário, deve-se considerar o sujeito como parte de um grupo, como um indivíduo que frequenta um meio social do qual faz parte e no qual se encontra inserido.

As ideias defendidas por Ferreira e Guimarães (2003) aproximam-se de nossas concepções acerca da *Educação Inclusiva*, uma vez que acreditamos ser possível conviver e aprender com a diversidade, não evidenciando a deficiência em detrimento do sujeito, mas sim, trabalhando o oposto, reconhecendo prioritariamente o indivíduo e o traço marcante de sua personalidade, que é ímpar. Ferreira e Guimarães (2003) demonstram a supervalorização da deficiência através do seguinte exemplo: “Essa é a menina com deficiência auditiva, chamada de Paula. Enquanto o correto seria: essa é a Paula, que é surda” (2003, p. 29). Reflexões como essa enriquecem a obra e nos convida a pensar e repensar nossa prática pedagógica e, sobretudo, nossa forma de conduzir e abordar situações que envolvam alunos com NEE incluídos em escola regular.

Os livros *Pensamento e Linguagem*, de Lev Semenovitch Vygotsky (2008), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, de Lev Semenovitch Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexis N Leontiev (2012), e *Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática*, de Lúcia Moysés (2012), são obras que colaboram entre si em relação aos fundamentos básicos de Vygotsky, em especial quanto à teoria sócio histórica, à questão da zona de desenvolvimento proximal e à constituição do pensamento como desenvolvimento intelectual a partir da linguagem. Trata-se de fatores marcantes que, além de estabelecerem relações entre as obras, embasam e

fundamentam as teorias dos trabalhos de Silva (2012), Corrêa (2013) assim como o nosso, que está sendo consolidado.

Além dessas obras relacionadas, reportamo-nos a outras, como Fundamentos da Defectologia, de Vygotsky, Vygotsky, Piaget e Wallon (1925) – *Teorias Psicogenéticas em discussão*, Vygotsky (1992) um século depois, de Maria Teresa de Assunção Freitas (1998), cujas reflexões abordaremos adiante, no capítulo em que será aprofundada a fundamentação teórica, baseando-nos, inclusive, em conceitos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, à mediação, à afetividade, ao bilinguismo, entre outros.

Na obra *A Etnomatemática no contexto do Ensino Inclusivo*, Rodrigues (2010), partindo de sua experiência no mestrado e utilizando uma metodologia próxima à do nosso trabalho, descreve como realizou as observações na escola onde sua pesquisa foi realizada, como conduziu as entrevistas, por meio de abordagem direta e indireta dos sujeitos envolvidos, como foram as conversas informais e como funcionava a estrutura e organização da escola para atender aos alunos com NEE.

Da mesma forma como Rodrigues (2010) descreve as observações anotadas em seu caderno de campo, as entrevistas e os relatos das conversas informais, ao longo da pesquisa, também conduziremos o nosso trabalho: descreveremos como chegamos ao local da pesquisa, como procedemos diante da escolha dos sujeitos pesquisados, por meio de notas de campo, que serão analisadas de acordo com o referencial teórico fundamentado nas ideias de Vygotsky.

Os pontos relevantes das entrevistas e conversas informais, no nosso entendimento, devem ser considerados como um elemento forte no trabalho, da mesma forma como fora apontado por Rodrigues, que conseguiu retratar de forma clara e precisa todo o processo de construção de sua pesquisa e concretização de seu trabalho.

A dissertação de mestrado *A interação entre aprendizes surdos utilizando o fórum de discussão: limites e potencialidades*, de Cristiano Bezerra (2012), mostra-nos um caminho para a inclusão de alunos surdos por meio do AVA – *Moodle*, embora as análises dos dados coletados pelo pesquisador tenham constatado a ocorrência de pouca interação entre os sujeitos surdos participantes da pesquisa. Entendemos que, além de abrir uma possibilidade de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, por meio do uso de novas tecnologias, contribuindo para uma maior interação entre os envolvidos no processo educacional, a utilização do

AVA – *Moodle*, com novas ferramentas, associada a recursos, como fóruns de discussões, viabilizam a construção do conhecimento de maneira colaborativa.

O uso do AVA – *Moodle* apresenta vantagens que possibilita a interatividade e comunicação entre os alunos de forma (as)síncrona, além da utilização de ferramentas que permitem a construção do conhecimento de maneira colaborativa para alunos com NEE, com a disponibilidade de mecanismos como vídeos em Libras que, combinados aos demais recursos disponíveis, viabilizam o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Não podemos desconsiderar as desvantagens que podem surgir com a utilização da ferramenta AVA – *Moodle*, entre as quais a possibilidade de promover pouca interação, como relatado por Bezerra (2012). Segundo o autor, entraves na comunicação por meio da linguagem escrita também podem ser vistos como um risco para os trabalhos realizados com alunos surdos, para os quais a primeira língua é a Libras. Por último, outros problemas podem ocorrer durante a utilização do recurso, como ausência de internet, falta de energia, problemas técnicos.

Em relação às análises dos dados coletados, Bezerra (2012) apresenta os seguintes resultados: as alunas apresentaram individualidade no processo de resolução dos problemas; apenas uma das alunas interagiu com o professor que, na verdade, precisou estimular a interação; acredita-se que a diversificação das mídias para a apresentação do conteúdo a ser estudado e para a comunicação entre as usuárias tenha sido um elemento motivador para as alunas; a compreensão das alunas em relação ao entendimento do problema pode ter sido facilitada pela apresentação dos enunciados por meio de vídeo em Libras; a comunicação no fórum de discussões ocorreu apenas na forma textual, porque os vídeos em Libras só foram utilizados nas orientações gerais e nas propostas das atividades. O trabalho foi finalizado com uma abertura de perspectiva de se pensar na criação de um recurso no AVA-*Moodle* que possibilite aos alunos surdos discutirem e gravarem sua opinião, utilizando sua língua, a Libras, como forma de comunicação nos fóruns de discussão e não apenas a comunicação escrita em português.

O trabalho de Adriana Maria Balena Tostes (2013), *Matemática Inclusiva e Tecnologias: uma experiência de trabalho*, a partir do qual organizamos e estruturamos nossa revisão sistemática de literatura, apoiando-nos na Engenharia Didática, levou-a a acreditar que o uso das tecnologias assistivas contribui para autonomia e inclusão de alunos com dificuldade motora. A pesquisadora constatou a possibilidade de minimizar

os obstáculos que impedem a aprendizagem Matemática de alunos com dificuldades motoras, em variados nível de ensino, utilizando os recursos tecnológicos e elaborando atividades adaptadas para o aluno com limitação motora. Motivada a realizar a pesquisa pela escassez de trabalhos acadêmicos voltados ao ensino de aprendiz com sequelas de paralisia cerebral, a autora encerra seu trabalho lamentando uma lacuna no seu trabalho o fato de não ter tido oportunidade de trabalhar com outras tecnologias assistivas, como a colmeia para teclado e *mouse* adaptado, apontando para a possibilidade de um novo objeto de estudo para futuras pesquisas, já que esses recursos não foram testados em sua experiência.

Acreditamos que a pesquisa de Tostes (2013) foi válida porque trouxe contribuições para a Educação Inclusiva, sobretudo com a confecção do produto educacional, elaborado pela autora em forma de apostila explicativa, com o passo a passo de cada uma das atividades propostas e aplicadas no decorrer da investigação, que poderão servir como material de apoio para outros professores da área, no trabalho com alunos com limitações motoras. Dois aspectos positivos do estudo de Tostes consistem na revisão sistemática de literatura, tanto que a usamos em nosso trabalho, e na metodologia bem organizada.

Por outro lado, em se tratando de pontos negativos, destacamos os seguintes aspectos: falta de clareza na definição de *tutorial* e *software*; ausência de esclarecimento sobre paralisia cerebral, sobre os aspectos clínicos que circundam a limitação motora, sobre os processos cognitivos de estudantes acometidos com tal paralisia e sobre informações que auxiliem no procedimento de cada caso.

Os trabalhos de Sales (2008), Paixão (2010), Rodrigues (2010) e Borges (2013), assim como as obras de Ferreira e Guimarães (2003), André (2007), Lopes (2011), Witskoski (2012), Lodi e Lacerda (2012), Royo e Urquizar (2012), Nogueira (2013), Lacerda e Santos (2013) e Luz (2013) têm como enfoque levar o leitor a refletir sobre questões relativas à educação e ao atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, analisando a forma como a inclusão ocorre, apresentando documentos legais que fundamentam a educação inclusiva, relatando o contexto histórico, situando o núcleo acadêmico em torno do âmbito escolar. Enfim, as obras servem como ferramentas de apoio aos professores e pesquisadores não só para a compreensão de aspectos históricos e culturais relativos às deficiências, como também aos aspectos clínicos que certamente influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Entre as obras destacamos Bases Psicopedagógicas da Educação Especial, de Maria Ângela Lou Royo e Natividad López Urquizar (2012), cuja abordagem é essencial ao próximo capítulo, que consiste em situar o leitor quanto às questões relativas à surdez, sobretudo quanto aos aspectos clínicos, ponto relevante de conhecimento do professor para trabalhar com o sujeito surdo, possibilitando-lhe elaborar atividades pedagógicas de maneira a atender satisfatoriamente às necessidades de seu aluno incluído na escola regular.

Outra obra que merece destaque é Surdez e Educação, de Maura Corcini Lopes (2011), em que a autora conceitua aspectos fundamentais para a compreensão da cultura surda, aborda questões em torno do sujeito surdo como membro de um grupo do qual ele faz parte, convidando-nos a reflexões acerca da língua usada pelos surdos, destacando a surdez como uma invenção:

A surdez é entendida como uma invenção quando a vemos como um traço/marca sobre o qual a diferença se estabelece produzindo parte de uma identidade; quando a usamos para nos referirmos àquilo que não sou; quando é ela que mobiliza a formação de políticas de acessibilidade; quando ela começa a circundar em diferentes grupos como uma bandeira de luta pelo reconhecimento daquele que se aproxima, antes de qualquer razão, porque compartilha de uma experiência comum (LOPES, 2011, p. 18).

Ao esclarecer o emprego usual do termo surdez, relacionando-o às questões que englobam a identidade de uma comunidade surda que luta por seus direitos, aspirando ao seu reconhecimento como sujeitos surdos e não como sujeitos com surdez, Lopes provoca a reflexão de que, a terminologia – embora aparentemente não interfira no processo de ensino e aprendizagem – faz diferença na compreensão que devemos ter em torno da concepção do sujeito surdo, da maneira como ele se vê e se coloca na sociedade, visto que, para ensinar ao surdo, precisamos entender sua cultura e seu posicionamento em relação ao meio sociocultural do qual faz parte.

Percebemos uma forte relação entre os trabalhos de Sales (2009), Souza (2010), Praça (2011), Silva (2012), Bezerra (2012), Conceição (2012), Sales (2013), Tostes (2013) e Corrêa (2013), uma vez que esses pesquisadores elaboraram atividades com referenciais metodológicos de acordo com suas concepções, colaborando para a formação de ideias e sugestões que possibilitem aos professores da área de matemática trabalhar e desenvolver atividades matemáticas voltadas aos seus alunos com NEE, sempre observando as características de cada um dos sujeitos e os recursos disponíveis no espaço escolar.

Todas essas pesquisas trazem contribuições essenciais para a formação dos professores de matemática, não só possibilitando uma reflexão crítica e uma análise em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula diversificada, mas também mostrando que é possível criar maneiras de superar as diferenças e vencer os entraves impostos por determinadas limitações que podem ser sempre superadas e vencidas quando há interesse e boa vontade.

Considerando as contribuições dessas pesquisas, analisando-as em seus aspectos positivos, indiretamente nos reportamos às demais, sobre as quais não faremos uma análise específica e detalhada sob pena de alongar o texto, tornando-o extenso e cansativo. Além disso, a análise de algumas e o estabelecimento de relações entre elas são suficientes para o leitor visualizar a essência da pesquisa e pressupor as contribuições das demais.

Após a leitura de todas as obras e trabalhos aqui apresentados e, de acordo com os apontamentos deste último item, estabelecemos a estruturação de nossa pesquisa, fundamentando-nos, principalmente, nas teorias de Vygotsky, e apoiando-nos em outras metodologias, como as que foram aplicadas e aqui explicitadas.

2 PERCURSO DESDE A EDUCAÇÃO ESPECIAL ÀS SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo procuramos fazer um breve histórico do que julgamos ser relevante sobre a Educação Especial Internacional, no Brasil e em Juiz de Fora (MG). Além disso, serão apresentados, a partir da visão de alguns autores, os conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação de Surdos, bem como à apresentação das legislações internacionais, brasileiras e municipais de Juiz de Fora, encontradas ao longo de nossa revisão de literatura.

Partindo da concepção de que as “leis significam a materialização da concepção de justiça de uma sociedade, devendo representar um equilíbrio entre os diferentes interesses existentes” (FERREIRA; GUIMARÃES, p. 82, 2003), elas regulamentam o comportamento das pessoas, compelindo-as ou desencorajando-as de praticarem ou não determinados atos. Entre as leis principais de um país, a principal é a Constituição, em que são enumerados os direitos e os deveres fundamentais de todo cidadão.

Há, também, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que não pode ser contrariada por nenhuma lei ou autoridade pública. Diante desses conceitos, seguimos com as observações sobre a Educação Especial.

Partindo das leituras dos trabalhos listados no capítulo anterior, percebemos que a Conferência de Jomtien e a Declaração de Salamanca são os documentos mais citados na área da Educação Especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aparecem timidamente e de forma indireta ao tratar da Educação Especial no Brasil. A proposta da Educação Inclusiva, elaborada pelo Grupo de Trabalho e documentada pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, então denominada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Faz-se relevante conhecer o significado da Educação, sendo necessário entender inicialmente o significado de deficiência. Segundo a OMS - Organização Mundial de Saúde (1983: p. 54-55, apud MARTINEZ; URQUIZAR, 2012, p. 22),

deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica ou anatômica, que pode ser congênita ou adquirida, temporária ou permanente e de diferentes tipos (intelectual, de linguagem, de audição, de visão, visceral, musculoesquelética, desfiguradora, generalizada ou múltipla) (MARTINEZ; URQUIZAR, 2012).

Entendemos a Educação como um processo de ensino e aprendizagem, construído pelo sujeito a partir de suas vivências e práticas cotidianas, uma vez que nenhum indivíduo se educa, tampouco se constitui, sozinho. Portanto, para que haja desenvolvimento e aprendizado, o sujeito precisa relacionar-se socialmente com seus pares, isto é, membros de uma mesma comunidade ou de um mesmo grupo sociocultural. A educação, desse modo, se constitui um fenômeno no qual a sociedade se constrói a partir da formação de grupos responsáveis pela manutenção e perpetuação das gerações, seguindo os modelos culturais de ser, estar e agir, de acordo com a conveniência social e ajustes elaborados pelos membros do grupo ou sociedade. O processo de inclusão na educação, por sua vez, deve ocorrer em todos os espaços de convívio social, devendo estar adequados de maneira que os indivíduos sintam-se parte integrante do grupo e da sociedade.

2.1 UMA VISÃO GERAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERNACIONAL E NO BRASIL

As políticas públicas voltadas para a área da Educação Especial Brasileira fundamentou-se, principalmente, em dois eventos mundiais que colaboraram para o estabelecimento da proposta de educação inclusiva, no contexto brasileiro, e para o aprofundamento de debates sobre teorias e práticas relacionadas à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. A primeira, *A Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, em Jomtien, Tailândia, discutiu acerca da garantia à igualdade de acesso à educação para pessoas com qualquer tipo de limitação. O segundo evento, *A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, culminou com a Declaração de Salamanca, documento assinado por todos os países participantes que se comprometeram a adotar uma Educação Inclusiva, baseada no princípio da igualdade de direitos a todos os cidadãos.

Além desses documentos, outros instrumentos normativos internacionais contribuíram para a abordagem da deficiência no Brasil e têm norteado as políticas,

os programas e as ações na área da deficiência: o Programa de Ação das Nações Unidas, de 1982; as Normas Internacionais do Trabalho sobre a readaptação profissional, publicadas em 1984, pela OIT; a Declaração de Cartagena das Índias, sobre as políticas integrais para as pessoas com deficiência, na região ibero-americana, de 1992; a Declaração de Manágua, para um novo modelo de desenvolvimento de política para crianças e jovens com deficiência e suas famílias, de 1993; a Primeira Conferência Internacional de ministros responsáveis pela atenção de pessoas com deficiência, de 1992; as Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993; o Plano de Ações sobre necessidades especiais, de 1994.

Segundo Ferreira e Guimarães (2003), em palestra proferida por Maria de Lourdes Canzani, no Seminário “Infância, sociedade e diversidade”, no ano de 2001, em Juiz de Fora,

Ressalta-se que os documentos e as normas internacionais baseiam-se filosoficamente nos seguintes instrumentos legais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardamento Mental (1971); nas Resoluções da Organização Mundial de Saúde para a prevenção de deficiências e reabilitação (1976); na Declaração dos Direitos da Criança (1979); na Declaração dos Direitos da Pessoa Surda e Cega (1971); na nossa Constituição Federal (1988); nas Recomendações da Convenção sobre eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, na Declaração da I Conferência de Ministérios de Saúde e Bem Estar Social dos países da América e Espanha (1981); nas Recomendações dos Congressos e Seminários Internacionais sobre retardamento mental, organizados pelo Instituto Americano del Nino (1965-1975 e 1986); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no Programa de Ação Mundial de Saúde, no Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); e em outras organizações que lutam pela proteção e defesa das pessoas (GUIMARÃES, 2003).

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERNACIONALMENTE

Pesquisando sobre a legislação internacional, o documento digital a seguir chamou-nos atenção tanto por aparecer várias vezes, quando utilizamos “Educação Especial Internacional” como palavra-chave, na pesquisa do Google, quanto por ter

sido citado no *site* referente a tecnologias assistivas e, sobretudo, por se tratar de um documento referência nos EUA:

ADA – American With Disabilities Act (EUA). A ADA é uma das peças mais abrangentes da América de legislação de direitos civis que proíbe a discriminação e garante que as pessoas com deficiência têm as mesmas oportunidades que qualquer outra pessoa para participar no mainstream da vida americana – para desfrutar de oportunidades de emprego, para adquirir bens e serviços, e participar de programas e serviços do governo estadual e local (AMERICANS, 1990)⁴.

O referido documento é utilizado nos EUA para regulamentar os direitos civis, coibindo qualquer tipo de discriminação que se baseia em questões de raça, cor, religião, sexo ou nacionalidade, ressaltando o respeito à diversidade e à igualdade de oportunidade para todos, incluindo as pessoas com deficiência. Além deste, arrolaremos outros documentos que se referem à Educação Especial Internacional, por tratar mais objetivamente o direito das pessoas com deficiência à educação em escolas comuns:

- *A XXIII Conferência Sanitária Panamericana OPS Organização Mundial de Saúde*, de 1990 em Washington DC;
- *A Declaração Mundial de Educação para Todos – UNICEF*, de 1990, em Jomtien, Tailândia;
- *A Declaração de Salamanca: princípios, políticas e prática em Educação Especial*, de 1994, em Salamanca (Espanha), que tratou especificamente da criação e manutenção de sistemas educacionais inclusivos:

Todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais e sociais, crianças com deficiências e bem dotadas, crianças de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginais (1994).

- *A Carta para o 3º Milênio*, aprovada pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, de 09 de setembro de 1999, em Londres, estabelece oportunidades iguais para pessoas com deficiência;

⁴ Transcrição do documento em inglês (tradução nossa).

- A *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*, aprovada em 5 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal (Canadá);
- A *Declaração de Madrid*, de 2002, em que se reconheceu e se proclamou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos de todos os demais cidadãos;
- A promulgação da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, adotada pela ONU em dezembro de 2006, e firmada pelo Brasil, em março de 2007.

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O quadro 1 apresenta a legislação brasileira sobre as questões relacionadas às pessoas com deficiência, até junho de 2013.

Quadro 1: Legislação Brasileira

Legislação Brasileira	O que diz	Onde encontrar
Decreto Nº 7.612, de 17/11/2011.	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm
Decreto Nº 6.949, de 25/08/2009.	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
Decreto Nº 5.296, de 02/12/2004.	Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
Decreto Nº 3.956, de 08/10/2001.	Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
Cartilha da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília, setembro de 2004.	Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.	http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004
Lei nº 7.853/89 – de 24 de outubro de 1989.	Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais.	www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm
Lei nº 8213/91 – de 24 de julho de 1991.	Lei de cotas para deficientes nas empresas, lei de contratação de deficientes, empresas que contratam deficientes, currículos de	www.deficienteonline.com.br/lei-8213-91-lei-de-cotas-para-deficientes

	deficientes, Lei de cotas para PNE nas empresas.	
LDB nº 9.394/96.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB dedica à educação especial os artigos 58, 59 e 60 do Capítulo V. A exemplo do que fizera o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB considera a educação especial uma modalidade de educação escolar, a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.	www.mec.gov.br
Parecer CNE/CEB nº 16/99.	Dispõe sobre educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais.	www.mec.gov.br
Resolução CNE/CEB nº 4/99.	Dispõe sobre educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais.	www.mec.gov.br
Decreto nº 3.298/99.	Regulamenta a Lei 7.853/89, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiências, consolida as normas de proteção ao portador de deficiências.	www.planalto.gov.br
Lei nº 10.098/2000.	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	www.planalto.gov.br
Resolução CNE/CEB nº 2/2001.	Institui Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica. No seu art. 2º, assim dispõe a Resolução: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos".	(MEC/SEESP, 2001).
Parecer CNE/CEB nº 17/2001.	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	www.mec.gov.br
Lei nº 10.172/2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. No tópico 8 do texto aprovado, o PNE aponta diretrizes para a política de educação especial no Brasil e indica objetivos e metas para a política de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.	www.planalto.gov.br
Decreto nº 6.094/2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No art. 2º, inciso IX, o documento aponta como uma das diretrizes do plano, na qual devem se empenhar Municípios, Estados, Distrito Federal e União, a garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular,	www.planalto.gov.br

	fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.	
Decreto nº 186/2008.	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2006.	www.planalto.gov.br
Decreto nº 6.571/2008.	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	www.planalto.gov.br

Fontes: <http://www.assistiva.com.br/legisl.html>. Autoria: Mara Lúcia Sartoretto e Rita Bersch ©2013.

MEC – Ministério da Educação e Cultura – BRASIL (www.mec.gov.br)

Governo Federal do Brasil (www.planalto.gov.br)

Além das leis brasileiras relacionadas na tabela, verifica-se a legislação completa das pessoas com deficiência no seguinte documento: Legislação Brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência – 5ª Edição, de 2009, disponível em Biblioteca Digital – Câmara dos Deputados Federais em Brasília (DF) – Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca, <http://bdcamara.gov.br>. Somando-se a essa legislação, outros textos fundamentais difundem ideias, conceitos e diretrizes afinados à concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

- 2004 – *Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, do Ministério Público Federal, cujo objetivo foi disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência, nas turmas comuns do ensino regular;
- 2008 – *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008;
- 2010 – *Orientações para institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares* – Nota Técnica SEESP nº 10/2010;
- 2010 – *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação – Diretrizes e Estratégias de Ação*, documento aprovado pela Assembleia da Conferência Nacional da Educação (CONAE), em 1º de abril de 2010;
- *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, diversidade e igualdade* – Eixo VI do referido documento, que trata especificamente da educação especial,

apontando as responsabilidades do poder público sobre a educação especial, as metas a serem perseguidas, os instrumentos, os recursos e os modos operacionais para atingi-las, enfatizando sempre o direito da criança com deficiência de ser atendida na escola comum.

Essa relação de documentos oficiais e de textos legais aponta para uma crescente concepção de educação especial de natureza inclusiva, diretamente vinculada à escola regular. Da leitura desses documentos, não obstante as resistências que ainda persistem e as contestações, ainda perceptíveis, não há como ignorar o fato de que, sobretudo nas últimas duas décadas, que se encontra estabelecido o direito da criança com necessidades educativas especiais de frequentar a escola comum e de nela encontrar os meios e recursos necessários para vencer suas limitações.

Desse modo, partindo da premissa de que a escola deve atender a todos nas suas diversidades e que, no ambiente escolar, a aprendizagem deve acontecer para além das grades curriculares, compreendemos que a escola exerce um forte papel social na construção da vida dos sujeitos, já que, por meio dela, o indivíduo se forma e se constitui como cidadão. Diante disso, acreditamos que a escola deva estar aberta e preparada para não só receber todos os alunos com suas características individuais, mas também para propor um aprendizado compartilhado e rico por meio de trocas. Para tanto, é necessário que o governo assuma a responsabilidade com a qualidade do ensino, oferecendo capacitação aos profissionais da educação e promovendo parcerias que viabilizem de fato o processo inclusivo de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

2.3.1 Movimentos relativos à Educação de Surdos no Brasil

Neste item, será feita uma abordagem específica sobre um documento recentemente encaminhado ao governo, do qual serão destacados alguns trechos, que julgamos relevantes, justificando, inclusive, por meio de referências a outros documentos, nossa postura diante da carta aberta e do movimento relativo à educação de surdos no Brasil.

Nos últimos tempos, vêm ocorrendo movimentos em favor da educação de surdos no Brasil. O mais recente deles ocorreu em 08 de junho de 2012, quando foi encaminhada ao então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, uma carta aberta, elaborada pelos

sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística, a qual se encontra nos anexos e da qual destacamos alguns trechos:

A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente oprime o potencial que muitos alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos (CAMPOLLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012, p. 1).

Atuando na escola e vivenciando experiências em torno do processo inclusivo, hoje, acreditamos que a instituição precisa passar por fortes rupturas em suas concepções, além de uma nova remodelagem, para que possíveis adaptações ocorram e viabilizem o atendimento a alunos com NEE. Para tanto, acreditamos que seria conveniente que as escolas funcionassem em tempo integral, atendendo aos seus alunos em suas necessidades e especificidades no contraturno, devendo-se oferecer, na própria escola, o atendimento especializado aos alunos com NEE.

Para que o trabalho inclusivo aconteça efetivamente, acreditamos ser essencial que os profissionais da educação passem por capacitação obrigatória. No caso dos alunos surdos, a inclusão aconteceria de fato se toda escola utilizasse, como forma de comunicação/instrução, a Libras e o Português na modalidade escrita, possibilitando dessa maneira a interação e inclusão de surdos e ouvintes num ambiente propício à convivência mútua.

De acordo com a carta, os surdos propõem uma escola bilíngue cujos moldes não permitam a segregação dos surdos e, em contrapartida, viabilizem sua entrada e permanência na escola, de modo que eles sejam atendidos dentro de suas necessidades, respeitando, sobretudo, sua primeira língua, a Libras:

A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas 'deficientes'. Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades.

Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais brasileira, passando de 35.582 matrículas em 2002 a 18.323 matrículas em 2010, depois de ter mantido um crescimento tendencial entre 2002 e 2005 (em 2003, 36.242 matrículas; em 2004, 36.688 matrículas; e em 2005, 35.647 matrículas nessas classes e escolas específicas).

Após a regulamentação da Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, houve um aumento recorde nas matrículas de jovens surdos e com deficiência auditiva na educação básica (somadas as matrículas tanto em escolas e classes específicas quanto em classes comuns da rede regular de ensino): em 2003 o número de alunos matriculados cresceu para 56.024; em 2004, para 62.325; em 2005, para 67.441; e em 2006, para 72.138. (...) outras citações que seguem a estas (Vide carta) (CAMPELLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012, p. 2-4).

Defendemos que é preciso respeitar o surdo em sua limitação, viabilizando meios de sua inserção não apenas na escola, mas também na sociedade, uma vez que estamos referindo-nos a seres humanos plenamente capazes. Capacitar os profissionais da educação e oferecer suporte à escola que atende a alunos surdos deveria ser parte da proposta educacional brasileira, regulamentada pela legislação de forma mais clara e direcionada, como reivindicam, no último trecho, os autores da carta ao Ministro da Educação:

(...) que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor (CAMPELLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012, p. 5; grifo dos autores).

Partindo da concepção de Vygotsky (1925), para quem as relações cognitivas e o desenvolvimento do pensamento são mediados pela linguagem, entendemos que, para a escola tornar-se realmente inclusiva, não apenas no convívio social, é fundamental a troca de experiências entre os pares, possibilitando o desenvolvimento cognitivo a partir das relações afetivas estabelecidas, na medida em que a identificação faz parte da cultura e pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

No capítulo cinco de Fundamentos da Defectologia, em que trata dos *Princípios de Educação Social para a criança surda*, Vygotsky (1925, p. 9), declara que “A escola especial aumenta a separação psicológica; pela natureza de sua constituição, a escola é antissocial e cria uma disposição antissocial”. Com essa concepção, como se pode perceber, naquela época, ele já defendia a escola inclusiva, com mudança na estrutura

escolar, apontando a necessidade de sua adaptação por meio da criação de novas estratégias viabilizadoras da permanência de crianças “especiais” e da utilização da língua adequada a esses alunos. Entendemos, dessa forma, a Libras como uma língua constituída que leva à formação do pensamento da criança surda.

Em 06 de julho de 2015, foi sancionada no Congresso Nacional Brasileiro e assinada pela então Presidenta da República, Dilma Roussef, a lei nº 13146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e ao exercício de sua cidadania.

A partir de então, as pessoas com deficiência devem ser percebidas sobre uma nova concepção, sendo atendidas em suas necessidades, respeitadas suas habilidades e potencialidades, enfim, seus direitos de acesso a todos os ambientes e permanência nos mesmos devem ser garantidos.

2.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM JUIZ DE FORA (MG)

O quadro 2 é uma tabela informativa sobre a legislação municipal de Juiz de Fora acerca de questões relacionadas às pessoas com deficiência, no período de setembro de 1986 a junho de 2013.

Quadro 2: Legislação

Legislação	O que diz	Onde encontrar
Decreto Nº 3555, de 29 de setembro de 1986.	Aprova o Regulamento da Coordenadoria de Apoio e Assistência a Pessoa Deficiente – CAAPD.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 7537 – de 17 de maio de 1989.	Cria o Passe Escolar para pessoas portadoras de deficiência.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
Decreto Nº 4196, de 04 de outubro de 1989.	Aprova o Regulamento relativo a concessão de passe escolar no transporte coletivo urbano, para pessoas portadoras de deficiência, matriculadas em escolas ou clínicas especializadas, no Município de Juiz de Fora.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 7870 – de 18 de janeiro de 1991.	Altera dispositivos da Lei nº 7537, de 17 de maio de 1989 e contém outras providências.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
DECRETO Nº 4440 - de 27 de março de 1991.	Altera dispositivos do regulamento relativo a concessão de passe escolar no transporte coletivo urbano, para pessoas portadoras de deficiência, matriculadas em escolas ou clínicas especializadas no município de Juiz de Fora.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br

	O Prefeito de Juiz de Fora, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na Lei nº 7870, de 18 de janeiro de 1991, considerando o determinado no art. 196, incisos I e II parágrafo único da Lei Orgânica Municipal, de 05 de abril de 1990.	
LEI Nº 9438 – de 24 de fevereiro de 1999.	Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação nos Parques e Praças do Município de Juiz de Fora, de pelo menos um brinquedo destinado para as crianças portadoras de doença mental, ou deficiência física e dá outras providências.	http://jflegis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 9554 - de 19 de julho de 1999.	Dispõe sobre a reserva de espaço para pessoas com deficiência física em espaços culturais, salas de projeção e eventos esportivos de Juiz de Fora.	http://jflegis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 9601 - de 30 de setembro de 1999.	Cria o Departamento de Promoção da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências.	http://jflegis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 10250 – de 01 de julho de 2002.	Dispõe sobre a criação, através da gerência de Educação Básica, do programa para formação profissional de pessoas portadoras de deficiência.	http://jflegis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 10297 – de 25 de setembro de 2002.	Assegura à criança portadora de deficiência física, mental ou sensorial, prioridade de vaga em escola da rede pública municipal.	http://jflegis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 10410 de 20 de março de 2003.	Regulamenta o art. 45 da Lei Orgânica do Município de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	http://jflegis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 10656 – de 23 de janeiro de 2004.	Assegura matrícula para portadores de deficiência locomotora, na Escola Pública Municipal mais próxima de sua residência.	http://jflegis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 10732 – de 24 de maio de 2004.	Dispõe sobre a colocação de intérpretes de Linguagem Gestual Codificada nas Escolas Municipais e dá outras providências.	http://jflegis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 10738 – de 27 de maio de 2004.	Institui a obrigatoriedade de mensagens aos portadores de deficiência Auditiva na propaganda oficial do município de Juiz de Fora.	http://jflegis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 10964 – de 29 de julho de 2005.	Autoriza a implantação de serviço de pronto atendimento odontológico a pacientes com necessidades especiais, inclusive na área de odontogeriatría, nas Unidades de Saúde do Município, integrantes ao Sistema Único de Saúde – SUS, que dispuserem de equipamentos hospitalar.	http://jflegis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 11044 de 26 de dezembro de 2005.	Estabelece o direito de acessibilidade aos portadores de	http://jflegis.pjf.mg.gov.br

	deficiência visual, acompanhados de "cães-guia" a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público.	
LEI Nº 11635 - de 17 de julho de 2008.	Acrescenta dispositivos e renúmeram o Parágrafo único do art. 12 da Lei nº 10.410/2003, que regulamenta o art. 45 da Lei Orgânica do Município de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 12004 – de 15 de abril de 2010.	Dispõe sobre a implantação e elaboração de Programa de Capacitação e Reciclagem dos motoristas, cobradores e fiscais das Empresas de Transporte Coletivo Urbano de Juiz de Fora, no que se refere ao tratamento a ser dispensado a idosos, gestantes e pessoas com deficiência, usuários deste sistema, e dá outras providências.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
DECRETO Nº 8906 – de 18 de maio de 2006.	Regulamenta a Lei nº 11.044, de 26 de dezembro de 2005, que “Estabelece o direito de acessibilidade aos portadores de deficiência visual, acompanhados de cães-guia a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público”.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
DECRETO Nº 10092 – de 29 de dezembro de 2009.	Regulamenta a Lei Municipal nº 8919, de 11 de setembro de 1996, que estabelece o uso de veículo adaptado no Transporte Coletivo Urbano, para atendimento a deficientes.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
DECRETO Nº 10897 – de 30 de agosto de 2011.	Regulamenta a Lei nº 12.004, de 15 de abril de 2010, que dispõe sobre a implantação e elaboração de Programa de Capacitação e Reciclagem de motoristas, cobradores e fiscais das Empresas de Transporte Coletivo Urbano de Juiz de Fora, no que se refere ao tratamento a ser dispensado às pessoas com a deficiência ou com mobilidade reduzida, usuários deste sistema.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
LEI Nº 12485 – de 30 de janeiro de 2012.	Dispõe sobre a criação da Política Municipal de Diagnóstico da Inclusão voltada para as pessoas com deficiência.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
DECRETO Nº 11342 – de 21 de setembro de 2012.	Regulamenta a Lei nº 10.410, de 20 de março de 2003, que dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida no Município de Juiz de Fora/MG.	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br
PORTARIA Nº 8453 - de 27 de junho de 2013.	Designa os membros do Grupo de Trabalho - GT que desenvolverá estudos para revisão das	http://jfl legis.pjf.mg.gov.br

	competências, atribuições, estrutura e composição da Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA do Município de Juiz de Fora, bem como para sua regulamentação.	
--	--	--

Fonte: PJF - Sistema JFLegis: <http://jflgis.pjf.mg.gov.br>

2.4.1 Um pouco da história da Educação Especial na rede municipal de Juiz de Fora (MG)

Em entrevista aberta, a coordenadora do Departamento da Diversidade, da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (MG) (PJF), M. C. M. (2013), relatou que o trabalho com a Educação Especial iniciou em 1994, na PJF, com a formação de uma estrutura física e pessoal, mas sem parâmetros legais de abrangência municipal pela inexistência de um departamento específico. Só mais tarde, em 30 de setembro de 1999, por meio da lei municipal Nº 9601, a Educação Especial foi regulamentada, com a criação do Departamento de Promoção da Pessoa Portadora de Deficiência.

Até os dias atuais, a fundamentação para a criação do Departamento, para os documentos legais que o constituem, bem como para as bases da Educação Especial no âmbito municipal são a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de Nº 9394/96 – que trata a educação especial, em seu artigo 59, garantindo o acesso igualitário a todos os alunos –, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que por sua vez se fundamentam no Programa Nacional de Direitos Humanos, publicado pelo Ministério da Justiça, em 1996, o qual alerta: “Não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, com as formas variadas de exclusão e com as reiteradas violações aos direitos humanos que ocorreram em nosso país” (BRASIL, 1998, p. 15).

Em síntese, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) propõe as seguintes diretrizes principais:

Toda criança tem o direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e

alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 01).

O artigo 59 da LDBNE dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para alunos com NEE, especialização de professores em nível médio e superior para o atendimento aos esses alunos, além de acesso igualitário aos benefícios sociais.

No volume Introdução aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), no tópico destinado à diversidade, encontram-se referências à educação especial:

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações.

A atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (PCNs, p.63).

O Departamento da Diversidade da PJJ reconheceu necessidade de professores e escolas refletirem sobre a inclusão de alunos com alguma deficiência, e como realizar um trabalho satisfatório com os mesmos. Segundo M. C. M., coordenadora do Departamento da Diversidade da PJJ, em 2013 havia, em toda a rede municipal de Juiz de Fora, cerca de 1200 crianças com algum tipo de deficiência, em processo de inclusão.

Foi criado, em uma escola municipal de Juiz de Fora, um núcleo de formação de alunos surdos, reunindo significativo número de estudantes surdos matriculados no curso da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Após passarem por um processo de segregação, esses alunos concluíram o Ensino Médio na referida escola e ingressaram no curso de Pedagogia em faculdades e universidades de Juiz de Fora. Em 2013, onze desses alunos foram empregados como professores da rede municipal, atuando como docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esses professores

formam uma primeira geração cuja formação básica ocorreu na rede municipal de Juiz de Fora, e um deles faz parte de nosso trabalho como sujeito de pesquisa.

Em 2003, a Educação Especial na PJJ sofreu uma reformulação, de modo que a escola acima mencionada assume sua independência. A SE (Secretaria de Educação), juntamente, com o Departamento da Diversidade, criou alguns núcleos de apoio, primeiramente denominados de NAVES (Núcleos de Articulação da Vida na Escola), atendendo às escolas por região e tendo como objetivo apoiar as escolas nas questões referentes à inclusão de alunos com deficiência.

No mesmo período em que a referida escola atendia a um significativo número de alunos surdos, outra escola municipal atendia a um número expressivo de alunos cegos, procurando, dentro de suas possibilidades e limitações, adequar-se à formação dos alunos com deficiência visual, tornando mais tarde uma escola polo para alunos cegos, de forma que, atualmente, ela é considerada uma instituição referência no trabalho com alunos deficiência visual.

Após discussões e reformulações, chegou-se à proposta da criação dos Núcleos de Interação para auxiliar as crianças da escola no contraturno e apoiar as famílias, dando suporte também aos professores, atualmente denominados NEACES (Núcleo Especializado de Atendimento a Crianças Especiais).

A Secretaria de Saúde apresentou uma proposta de atendimento a crianças que se encontram na escola e que procuram os postos de saúde cujos diagnósticos são geralmente de hiperatividade. A partir de então, fundiram-se as propostas de atendimento da Educação com a Saúde, oferecendo não apenas atendimento e suporte educacional, mas também apoio e atendimento de especialistas, como fonoaudiólogos, entre outros, de modo que o NEACES, que atua por região, foi concretizado, passando a atuar em parceria com as escolas.

A referida escola deixou de ser uma escola polo para alunos surdos, e hoje, devido ao significativo número de crianças com deficiência auditiva na zona sul de Juiz de Fora, outra escola do município, localizada na mesma região, vem passando por um processo de tornar-se uma escola bilíngue polo, cujo objetivo é ser referência na inclusão de alunos surdos. Nela realizamos nossa pesquisa de campo.

2.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na Resolução 02/2001, no artigo 3º, do Conselho Nacional de Educação, considera:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Como já se afirmou, a definição de educação inclusiva surge com a Declaração de Salamanca, a partir de 1994. A cultura ocidental compartilha a ideia de que nenhuma criança que apresente alguma deficiência deve ser separada das demais, defendendo-se, portanto, a inclusão de crianças com NEE em escolas regulares. A inclusão entre elas assume uma vantagem considerável no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, visto que é uma forma de aprender a diversidade, convivendo com as diferenças e com elas fazendo descobertas.

Ainda assim, não são poucos os entraves relativos à proposta da educação inclusiva: além das dificuldades enfrentadas pelas escolas para conseguirem incluir as crianças com NEE, em virtude da ausência de adequação física (acessibilidade) e de pessoal com formação específica, muitas vezes, existem forte resistência por parte de pessoas do núcleo escolar e do núcleo familiar, que não se sentem em condições de se adequar à nova realidade.

O termo “necessidades educacionais especiais” foi criado pela Declaração de Salamanca (1994), com o objetivo de substituir o termo “criança especial”, considerado pejorativo. A nova terminologia adquiriu um sentido mais abrangente, uma vez que o termo passa a englobar todas as necessidades consideradas “diferentes” e que necessitam de uma atenção mais específica. Como vivemos num mundo cheio de incertezas, vemo-nos sempre à procura de uma identidade nossa, única, de forma que, mesmo sentindo-nos “deslocados” no mundo, procuramos integrar-nos socialmente com as pessoas que nos cercam.

Sob a perspectiva da educação em geral, a educação inclusiva é de responsabilidade dos educadores, da comunidade escolar e dos meios acadêmicos.

Eles devem promover reflexões para assegurar uma educação de qualidade baseada nos alicerces de sustentação ao respeito às diferenças e à igualdade de oportunidade para todos.

Nota-se que a Constituição Federal Brasileira, no artigo 205, garante a todos o direito à educação, e no item III, do art. 208, refere-se ao atendimento educacional aos alunos com NEE, preferencialmente. Em 2013, na rede regular de ensino, esse atendimento tornou-se obrigatório e não mais preferencial.

De acordo com os avanços na legislação e, sobretudo, nos movimentos relacionados às necessidades educativas especiais, além de ser obrigatória a inclusão dos alunos com NEE em turmas regulares, é também obrigatório que a escola mais próxima de sua residência aceite a matrícula regular desse aluno.

Analisaremos a maneira como os professores trabalharão com esses alunos sem segregar ou promover a exclusão. Pesquisas e projetos vêm sendo desenvolvidos por instituições acadêmicas, com as quais tivemos contato mais próximo, como a UNIBAN (Universidade Anhanguera), de São Paulo, e a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), que desenvolvem materiais de auxílio aos professores de matemática para elaboração de aulas voltadas a alunos com NEE e que também podem ser utilizados pelos demais alunos, possibilitando inclusão em toda a turma.

2.6 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva baseia-se em fundamentos filosóficos, psicológicos e legais. Os fundamentos filosóficos defendem o direito à educação, o direito de frequentar uma escola comum, de aprender nos “limites” das possibilidades e capacidades, o direito à convivência para a promoção de trocas: “Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2009, p. 18).

Do ponto de vista dos fundamentos psicológicos e afetivos, nas interações em grupos com diferenças de sexo, cor, idade, condição social, aptidões físicas e intelectuais, a criança é capaz de construir sua identidade, testando seus limites, desafiando suas possibilidades e, por consequência, aprendendo, como defendem Cristiane T. Sampaio e Sônia R. Sampaio (2009), em Educação Inclusiva – o professor mediando para a vida, as autoras, escrevem:

“Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 44).

Em relação aos fundamentos legais (a legislação da Educação Especial foi citada em forma de tabelas na sessão anterior deste trabalho), os direitos da pessoa com deficiência prescindiriam de leis, na medida em que se trata de direitos originários, fundamentais, que decorrem do simples fato de seus sujeitos serem pessoas humanas.

2.6.1 Marcos históricos e normativos iniciais da Educação Especial numa perspectiva inclusiva

Buscamos conhecer um pouco da história e das normas da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, e para tanto nos reportamos a SOUZA (2009), que bem relata os aspectos históricos e o posicionamento educacional da educação no processo de ensino e aprendizagem englobando a inclusão.

No contexto sócio-histórico, a escola caracterizou-se pela visão delimitadora da educação, com a escolarização de um grupo privilegiado e a adoção de políticas e práticas educacionais legitimadoras da exclusão e da reprodução da ordem social. Com a instauração do processo de democratização nas escolas, garantindo acesso universal ao sistema de ensino, o paradoxo da inclusão/exclusão entre os indivíduos e/ou grupos que são considerados fora dos padrões homogêneos da escola desejada tornou-se mais evidente. Dessa maneira, têm se apresentado diferentes formas de caracterização da exclusão, comum nos processos de segregação e integração, contribuindo para o gradativo aumento do fracasso escolar.

Fundamentando-se nos Direitos Humanos, no conceito de cidadania como reconhecimento das diferenças e na participação dos indivíduos, identificam-se os mecanismos que conduzem a um sistema hierárquico que opera para a desigualdade. Ao problematizar esses mecanismos, explicitamos a distinção dos alunos em relação às suas características intelectuais, físicas, culturais, sociais, linguísticas, étnicas, entre outras, estruturadas sob um modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial foi organizada de forma tradicional para oferecer atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação das instituições especializadas, ou seja, as escolas especiais e/ou classes especiais. Tal organização baseou-se no conceito de normalidade/anormalidade, a partir do qual se determinavam formas de atendimentos clínico-terapêuticos, fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definiriam as práticas escolares

adotadas para os alunos com deficiência de acordo com o tipo e o grau de deficiência.

No Brasil Império, foram iniciados programas de atendimento às pessoas com deficiência, por meio da criação de dois institutos, ambos no Rio de Janeiro: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (mais tarde, denominado Instituto Benjamin Constant – IBC); Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. No século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, que se destinava ao atendimento especializado às pessoas com deficiência mental; em 1945, Helena Antipoff fundou, na Sociedade Pestalozzi, um instituto voltado ao atendimento educacional especializado às pessoas superdotadas; em 1954, foi fundada a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

A partir do final do século XX, para garantir e orientar os direitos dos sujeitos surdos, foram criadas no Brasil algumas medidas e leis, com implicações diretas e indiretas na educação, das quais apresentaremos algumas que julgamos de suma relevância. A primeira é a LDB, 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que, em seu artigo 3º, descreve os princípios do ensino no Brasil, entre os quais o de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (SOUZA, 2010, p.19).

Além desta, outras de igual importância:

LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa..

Decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005: Sustenta a Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002 e especifica os demais direitos dos cidadãos surdos em todas as esferas educacionais e demais espaços da sociedade, como na área da saúde e trabalho. Também defende a Cultura Surda e a importância e obrigatoriedade do Intérprete de Libras e sua devida formação, além de firmar a Libras como sua língua materna, oficializando como metodologia o

Bilinguismo – pois também consta no decreto a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa como segunda língua. Esclarece esses direitos e seus devidos responsáveis (SOUZA, 2010, p.19).

De acordo com Corrêa (2013, p. 24), a educação e a valorização dos surdos no Brasil avançaram muito desde a primeira iniciativa de “inserir-los na sociedade”. Por outro lado, percebemos que resta ainda muito a ser trilhado para que os surdos possam exercer seu papel na sociedade, recebendo educação de qualidade, que respeite suas necessidades específicas e reconheça-os em situação de igualdade. Para tanto, é necessário que outras pesquisas ocorram, buscando compreender a constituição dos processos cognitivos de aprendizagem desses indivíduos.

2.7 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Procurando ser fidedigno à história da Educação de Surdos no Brasil, nos reportamos ao *site* da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), em uma publicação segundo a qual a fonoaudióloga Genivalda Barbosa Vilela, da clínica da CENTROMED e TERAPIAS do Recife, relata que a história da educação dos surdos no Brasil é iniciada com a decisão de Dom Pedro II, que incumbiu ao Marquês de Abrantes a organização de uma comissão para promover a fundação de um instituto educacional para surdos-mudos. Essa comissão foi reunida em 1856 e tomou como primeira deliberação a criação do Instituto.

“Em 1857, além de ter sido aprovada a Lei nº 939, designando verba anual para auxílio orçamentário ao Instituto de Educação de Surdos-mudos, Dom Pedro II trouxe ao Brasil o francês Edward Huet, surdo, para que este iniciasse no Instituto a educação dos surdos no Brasil. Huet (1857), seguindo o modelo dos sinais e a escrita que havia estudado com Clerc, no Instituto Francês, propôs a Língua de Sinais como forma de comunicação, o que o levou a ser considerado como o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil. Sua proposta curricular abrangia as seguintes disciplinas: português, aritmética, história, geografia, linguagem articulada e leitura labial para os que apresentavam aptidão nessa modalidade.

Por motivos pessoais, em 1862, Huet deixou a direção do Instituto, sendo substituído pelo Dr. Manuel de Magalhães Couto que, por não ser especialista em surdez, deixou de realizar o treino de fala e leitura de lábios no Instituto. Com a falta dessa prática, o Instituto passou a ser considerado um asilo para surdos e, após uma inspeção governamental, em 1868, Tobias Leite assumiu a direção e estabeleceu a obrigatoriedade da aprendizagem da linguagem articulada e da leitura labial.

Em 1889, o governo determinou que a leitura dos lábios e a linguagem articulada deveriam ser ensinadas apenas para aqueles alunos que apresentassem um bom aproveitamento sem prejudicar a escrita. As decisões tomadas no Congresso de Milão, em 1897, exerceram, na Europa,

fortes influências sobre o caráter educacional do Instituto, de modo que, em 1911, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passou a seguir a tendência mundial, adotando o oralismo puro em suas salas de aula. Apesar disso, o uso dos sinais permaneceu até 1957, quando a proibição foi de fato oficializada.

Na década de 1970, após a visita de uma professora de surdos, da Universidade Gallaudet, dos Estados Unidos, chega ao país a Comunicação Total, iniciando-se, na década seguinte, as discussões acerca do Bilinguismo no Brasil. Linguistas brasileiros começaram a se interessar pelo estudo da Língua de Sinais Brasileira (Libras) e sua contribuição para a educação do surdo. Às pesquisas desenvolvidas por Lucinda Ferreira Brito sobre a Libras sucederam-se outras que seguiam o padrão internacional de abreviação das Línguas de Sinais. A pesquisadora nomeou a pesquisa brasileira como LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros), para diferenciá-la da LSKB (Língua de Sinais Kapor Brasileira), utilizada pelos índios Urubu-Kapor, do Estado do Maranhão. A partir de 1994, Brito passa a utilizar a abreviação Libras, que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB.

Em 1986, a direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos, sob a luz dos efeitos dessa nova era, iniciou o projeto de pesquisa PAE (Projeto de Alternativas Educacionais), um trabalho de implementação da Comunicação Total em grupos de alunos ali matriculados. Em contrapartida, como a Procuradoria Geral do Trabalho (2001/2002) sancionou, em 24 de abril de 2002, a lei nº 10.436, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, a Comunicação Total não tomou corpo. A Libras é vista como sistema linguístico de natureza visual-motora, cuja estrutura gramatical própria é oriunda da comunidade constituída por pessoas surdas do Brasil (BARBOSA, FENEIS, 2012)

O sistema educacional federal bem como os sistemas educacionais estaduais, municipais e o Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de Fonoaudiologia e de magistérios, em seus níveis médios e superiores, assim como o ensino das Libras como parte integrante dos parâmetros Curriculares Nacionais. Nessa perspectiva, o surdo, como todos os demais educandos com NEE, tem garantidos seus direitos à educação, e assegurada uma formação que lhe dê condições de autonomia no mercado de trabalho, ou seja, realmente partindo da educação para a inclusão social em todos os seus aspectos.

2.8 SURDOS X SURDEZ

No artigo “Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes”, publicado no terceiro capítulo do livro *Tenho um aluno surdo, e agora?*, Mariana de Lima Isaac Leandro Campos (2013, p. 48) afirma que o surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, sendo, por isso, capaz de se apropriar da língua de

sinais, da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social:

Os surdos, como outros tantos grupos humanos, são definidos só a partir de seus supostos traços negativos, percebidos exclusivamente como exemplos de um desvio de normalidade. Se existem especificidades, estas não podem ser determinadas pelo tipo e grau de deficiência se não por um processo singular de construção da identidade (SKLIAR, 1997, p. 251, apud CAMPOS, 2013, p. 44).

Campos (2013) considera que a cultura surda conecta-se com a teoria cultural de que o surdo é visto como sujeito cultural diferente. A diferença assume um caráter principal na constituição da identidade surda em virtude de o surdo perceber-se diferente do ouvinte (PERLIN, 2004, apud CAMPOS, 2013).

Para Maria Corcini Lopes (2011), se for vista como a construção de um olhar sobre aquele que não ouve, a surdez é uma invenção, isto é, inventamos a surdez quando a transformamos em um caso a ser estudado, em números a serem levantados, em um problema a ser tratado, em uma característica de um grupo específico.

Entendemos que o conhecimento e o respeito à cultura surda, são fatores essenciais na relação entre professor e aluno, assim como a habilidade na utilização da Libras como ferramenta na comunicação e por conseguinte viabilizadora no processo de ensino e aprendizagem são fundamentais. Utilizar a Libras como língua na comunicação entre professor x aluno, aluno x aluno, é a forma que a educação por meio da escola tem de propiciar a todos os surdos e ouvintes a oportunidade de trocar informações e construir o aprendizado.

2.9 ASPECTOS CLÍNICOS DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Procurando informar o que julgamos relevante para o conhecimento e a identificação da deficiência relacionada ao grau de surdez, este item tem como principal objetivo informar o leitor sobre a deficiência auditiva no campo científico, abordando seus aspectos clínicos. Esperamos que ele contribua para orientar professores e demais envolvidos na educação, especificamente, profissionais que

atuam em escolas regulares, no sentido de desenvolver atividades que viabilizem a inclusão de alunos surdos em concordância com as suas reais necessidades.

Acreditamos ser essencial ao professor conhecer e entender o aluno na sua essência, as suas condições físicas e socioculturais, para então avaliar as suas potencialidades e então criar condições para o desenvolvimento das habilidades e competências que se esperam que o aluno surdo alcance. Seguindo esta linha de pensamento não poderíamos deixar de descrever em nosso trabalho os aspectos clínicos da surdez, como uma forma de situar os profissionais da educação acerca do desenvolvimento cognitivo do aluno surdo relacionado ou não ao tipo e ao grau da perda auditiva.

Para avaliar as potencialidades e criar condições para o desenvolvimento das habilidades e competências que se esperam do aluno surdo, é essencial que o professor conheça e entenda o aluno na sua essência, em suas condições físicas e socioculturais. Seguindo essa linha de pensamento, não poderíamos deixar de descrever em nosso trabalho os aspectos clínicos da surdez como uma forma de situar os profissionais da educação acerca do desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, relacionado ou não, ao tipo e ao grau da perda auditiva.

Para melhor compreendermos a deficiência auditiva sob os aspectos da ciência, utilizaremos como referência o capítulo intitulado “Dificuldades auditivas: surdez e hipoacusias”, do livro Bases Psicopedagógicas da Educação Especial (2012, p. 105-125), de Maria Ángeles Lou Royo, para quem, reportando a Schlesinger & Meadow (1972), “a surdez profunda não é apenas um diagnóstico médico, é um fenômeno cultural no qual se unem inseparavelmente condições e problemas sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais” (2012, p. 105).

Segundo Royo (2012), embora a surdez represente um grave empecilho à aquisição da linguagem oral por se tratar de um fato diferenciador, compartilhado por um vasto coletivo, a comunidade surda desenvolveu uma linguagem própria, a língua de sinais (Libras), cuja aquisição é tão fácil e rápida quanto a fala para os ouvintes.

De acordo com Royo (2012),

A deficiência auditiva é definida por duas categorias: a *Hipoacusia*, que se caracteriza pela audição deficiente (35-69 dB I.S.O.), mas funcional para a vida corrente, tornando-se possível a aquisição oral por via auditiva, com a ajuda de próteses, ainda que acompanhadas de deficiências de articulação; *Surdez*, cuja

audição não é funcional para a vida cotidiana (70 dB I.S.O. ou mais), não sendo possível a aquisição da linguagem oral pela via auditiva, mas sim pela via visual. Nenhuma surdez é igual à outra, portanto cada caso deve ser tratado de forma específica, visto que a deficiência é diferente tanto para os indivíduos quanto para seus processos de reabilitação e educação. De acordo com o prognóstico, medidas podem ser adotadas para o restabelecimento da audição, quer seja mediante cirurgia para a estimulação residual quer seja com formas alternativas de comunicação visogestual.

Alguns fatores são preponderantes na análise dos aspectos críticos do desenvolvimento da pessoa com aquisição da linguagem oral:

- Localização da lesão;
- Grau da perda auditiva;
- Momento evolutivo de surgimento da lesão;
- Etiologia;
- Outros fatores, tais como o momento em que a surdez é detectada (ROYO, 2012).

2.9.1 Funções das partes do ouvido

Para tentar compreender o que se passa com a audição, ou a falta dela, em uma pessoa, é necessário conhecer diversas partes do ouvido:

- *Ouvido externo*: tem a missão de colher, refletir e conduzir as ondas sonoras através do conduto auditivo externo;
- *Ouvido médio*: desempenha as funções de transmissão e amplificação das vibrações sonoras e de proteção do ouvido interno contra sons muito intensos;
- *Ouvido interno*: é a parte fundamental do sistema auditivo, contendo os elementos neurossensoriais do aparelho coclear (ROYO, 2012).

2.9.2 Tipos de surdez

Alguns tipos de surdez decorrem da região lesionada:

- *Surdez condutiva ou de transmissão* ocorre quando a lesão localiza-se no ouvido externo ou médio – por meio da destruição da cadeia de ossículos – e seu efeito consiste em impedir a onda sonora de chegar ao ouvido interno.

- *Surdez perceptiva neurossensorial* é uma lesão localizada na cóclea ou no nervo auditivo. Considerada uma surdez perceptiva neurossensorial, ela afeta o processamento do som (cerca de 75% dos casos de surdez enquadram-se nesse tipo), e seu tratamento pode ser feito por meio de implantes cocleares a partir dos dois anos de idade.
- *Surdez mista* afeta os ouvidos externo, médio e interno, e ocorre em cerca de 20 % dos casos de surdez.
- *Surdez central* é decorrente da disfunção das vias auditivas do sistema nervoso central e não do órgão auditivo, sendo, portanto, de difícil localização e prognóstico (ROYO, 2012)

2.9.3 Grau da perda auditiva

É possível estabelecer o grau da perda auditiva de uma pessoa por meio de um exame de audiometria, que pode ser feita de duas maneiras:

- Audiometria tonal, uma avaliação estritamente quantitativa, cuja medição é efetuada com a utilização de sons puros de diferentes frequências.
- Audiometria vocal ou verbal, uma avaliação qualitativa da audição, que avalia a percepção e a compreensão da fala.

Segundo Lafon (1987) apud Royo (2012, p. 112), “se a audiometria tonal é o exame de um órgão acústico, a audiometria vocal é o de uma função da percepção auditiva”.

Segundo o Bureau International d' Audiophonologie (Biap), a classificação da perda auditiva é feita por meio de avaliações das respostas a frequências médias (500-1000-2000), consideradas fundamentais para a percepção da fala:

- Deficiência auditiva leve: a perda se manifesta entre 20 e 40 dB.
- Deficiência auditiva média: a perda se manifesta entre 40 e 70 dB.
- Deficiência auditiva severa: a perda se manifesta entre 70 e 90 dB.
- Deficiência auditiva profunda: a perda se manifesta acima de 90 dB (ROYO, 2012).

2.9.4 A perda auditiva

Perceber a perda auditiva, que pode acontecer antes ou após o nascimento, é de extrema relevância. Se a surdez acontecer antes da aquisição da linguagem – por volta dos três anos de idade, quando a criança já pronuncia frases corretas e com sentido –, pode ser denominada pré-locutiva. Deve-se ressaltar que, para alguns a aquisição da linguagem acontece por volta de 1 ano de idade, quando a criança começa a pronunciar as primeiras sílabas. Isto ocorre normalmente, em crianças ouvintes no início do processo de desenvolvimento da fala.

Por outro lado, a surdez pós-locutiva acontece após a aquisição da linguagem, quando a fala já foi apreendida. Esse tipo de perda ocorre quando a criança já se apropriou da linguagem oral utilizada no meio em que vive.

No que se refere às causas que originam as perdas auditivas, podemos dividir a surdez em dois grandes grupos: as de base hereditária ou endógenas (ocasionadas por um gene) e as adquiridas ou exógenas (causadas por rubéola, prematuridade, meningite, entre outras causas) (ROYO, 2012).

2.9.5 Comunicação e relacionamento dos surdos

A comunicação e o relacionamento com filhos(as) surdos(as) decorrem de os pais serem surdos ou não: sendo surdos, os filhos entram em contato com a língua de sinais desde o nascimento e fazem dela sua língua natural, desfrutando, portanto, de plena comunicação e de fácil relacionamento com os pais; os filhos sendo surdos, e os pais sendo ouvintes, a comunicação e o relacionamento, por sua vez, não são tão simples, uma vez que ambas as partes enfrentam grandes dificuldades, pelo fato de estes utilizarem a linguagem oral, da qual aqueles não estão aptos.

No meio social – comunidade onde vivem e escola – a tendência é que as crianças surdas fiquem isoladas das ouvintes, de modo que acabam criando seu próprio mundo, em que só os que dominam a Libras conseguem estabelecer uma comunicação básica com elas (ROYO, 2012)..

2.9.6 Desenvolvimento cognitivo e social

A surdez em si não é determinante no desenvolvimento cognitivo, mas sim a falta de experiências no mundo físico e social e principalmente a ausência de um sistema linguístico a partir do qual o conhecimento possa ser construído.

A língua de sinais constitui um sistema que desempenha para o surdo as mesmas funções que a linguagem oral para o ouvinte.

As dificuldades de comunicação impostas no meio social, familiar e escolar em que a criança surda vive podem afetar seu processo de socialização e de construção da personalidade. A facilidade de comunicação e a possibilidade de equilíbrio socioafetivo da criança surda com crianças ouvintes ou semelhantes a ela não só permitem identificação, mas também auxiliam na interação e na superação dos limites (ROYO, 2012).

Os aspectos apontados neste capítulo, em especial nos itens 2.9.4, 2.9.5 e 2.9.6, foram consideravelmente visíveis em nosso trabalho de campo, quando analisamos os dados coletados durante a pesquisa de campo junto aos sujeitos de pesquisa e ao meio social e escolar, no qual eles se encontram inseridos.

3 VYGOTSKY

Neste capítulo, tentaremos alinhar algumas das principais ideias de Vygotsky, entre as quais zona de desenvolvimento proximal, mediação, princípios fundamentais da defectologia, teoria da compensação, processos cognitivos relacionados à afetividade e bilinguismo, que serviram de apoio para a nossa pesquisa e para a elaboração deste trabalho. Para a realização dos estudos sob a visão de Vygotsky, algumas leituras serviram como base para a fundamentação teórica e metodológica na coleta e na análise das informações da pesquisa qualitativa.

Primeiramente nos reportamos à obra Fundamentos da Defectologia, em cujo capítulo “Princípios de Educação Social para a criança surda”, Vygotsky (1925) esclarece sobre o princípio fundamental do sistema educacional, trazendo à luz fundamentos para a direção da pesquisa.

Para fundamentar teoricamente nossa pesquisa, embasar as análises das observações feitas durante toda a pesquisa de campo e oferecer suporte na construção e consolidação deste trabalho, embasamo-nos em Vygotsky, cujos pressupostos vêm ao encontro de nosso pensamento acerca da educação inclusiva dos surdos na escola e na constituição de sua cidadania na sociedade.

3.1 AS PRINCIPAIS IDEIAS DE VYGOTSKY

Segundo Vygotsky (1925), “a cultura molda o psicológico”, determinando a maneira de pensar de um grupo no qual uma pessoa se encontra inserida. De fato, o ambiente social, a cultura em que o indivíduo se estabelece e a identificação que ocorre por meio dos símbolos culturais retratam diferentes perfis psicológicos desenvolvidos e mediados pelo convívio social. O ser humano evolui à medida que constrói conceitos em um processo histórico, os quais, além de ser construídos, passam a ser internalizados de forma não linear, de uma pessoa para outra. Cada indivíduo se torna sujeito do seu conhecimento à medida que amplia sua visão e permite a transformação dos conceitos em vários significados.

3.2 MEDIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

Encontramos em Martins e Moser (2012), a visão que consideramos mais importante para compreendermos as teorias vygotskianas sobre o funcionamento do cérebro humano: a mediação:

Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p. 26 apud MARTINS; MOSER, 2012, p. 9).

A mediação era vista por Vygotsky sob os aspectos de signo, palavra e símbolo. As contribuições dos autores M. Cole e J. Wertsch e Bruner conferem uma determinação mais ampla ou restrita, conforme o ponto de vista. Nas perspectivas de Vygotsky e Leontiev, os conceitos de “meios mediacionais” e de “ação mediada” são essenciais para compreender o verdadeiro significado ou processo da aprendizagem. Se falarmos de meios, significa que o acesso do homem ou de sua mente ao mundo não se dá de modo direto, mas por uma mediação que lhe permite um acesso indireto (MARTINS; MOSER, 2012, p.11).

No nosso trabalho, a Libras atua como um instrumento que viabiliza a comunicação e permite a inclusão dos surdos com o restante do mundo. Acreditamos que o intérprete de Libras, ou mesmo, o professor de Libras, sujeito da nossa pesquisa, atua não apenas na sala de aula, mas em todo o espaço escolar, como mediador da comunicação e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem. A utilização dos signos, da língua gesto-visual, como constituição simbólica e formadora da “palavra” possibilita a comunicação, a troca de informações, a inclusão, a socialização e viabiliza a construção do pensamento e aquisição de novos saberes, como esclarece Vygotsky a respeito da comunicação e da relação entre o ensino e a aprendizagem:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1998, p. 73 apud MARTINS; MOSER, 2012, p. 13).

Vygotsky explica a gênese das funções mentais superiores por meio do conceito de mediação: a mente forma os conceitos pela mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante dos seres humanos para formar conceitos e aprender, mas sempre no contexto da interação social. Nesse sentido, merece destaque o papel da função semiótica para a estruturação da vida mental ou, em outros termos, para a construção do conhecimento (MARTINS; MOSER, 2012, p. 14).

As formas conscientes do homem são impulsionadas e moldadas pela mediação da linguagem, ou seja, não pensamos sem palavras (é inconcebível formar um conceito sem traduzi-lo em termos semióticos: não pensamos no vácuo). Se o que distingue a atividade humana das atividades dos animais, como já o afirmara Marx, é a atividade que passou a ser intencional, sendo, portanto, uma atividade consciente (MARTINS; MOSER, 2012, p. 14).

Ao pensarmos no sujeito surdo e na maneira como o seu pensamento se forma e constrói, podemos considerar que ele utiliza o recurso visual das imagens para dar significado ao seu pensamento, de forma que a imagem substituiria a palavra, a representação visual entraria no lugar da representação escrita. Um exemplo para esclarecer a ideia de como o sujeito surdo pensa seria a construção de uma história em quadrinhos, uma charge, usando apenas representações visuais: da mesma forma como a sequência dos quadrinhos dá sequência à história, o sujeito surdo formaliza e organiza os seus pensamentos e ideias.

Levando-se em consideração os aspectos referentes à mediação, no universo em que propusemos nossa pesquisa, o principal instrumento mediador é a Libras, ferramenta de comunicação constituída a partir de uma comunidade surda, que possibilita, ou deveria possibilitar, a interação no meio sociocultural em que seus membros encontram-se inseridos.

3.3 UM POUCO DA HISTÓRIA DE VYGOTSKY E SUA RELAÇÃO COM A DEFECTOLOGIA

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) nasceu na Rússia, formou-se em psicologia e foi um dos poucos pesquisadores que, por meio de experiência na formação de professores, estudou os distúrbios da aprendizagem e da linguagem, relacionando-os com diferentes formas de deficiências congênitas e adquiridas.

Despertado pelo interesse em aprofundar seus estudos nas questões relativas aos distúrbios da aprendizagem e da linguagem relacionados às deficiências, graduou-se em medicina, associando suas pesquisas ao grupo de neuropsicologia, juntamente com os pesquisadores Alexander Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Suas principais contribuições junto ao grupo de pesquisa referem-se à defectologia e estão reunidas no livro *Psicologia Pedagógica* (1926).

Reunindo textos relativos às pesquisas feitas com os neurofisiologistas russos Luria e Leontiev, a obra *A Formação Social da Mente* (1991), que aborda os problemas da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, analisados desde a infância à luz do contexto histórico e cultural, foi construída a partir do seu interesse simultâneo pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais.

O principal objetivo da pesquisa de Vygotsky foi estudar a compreensão dos processos mentais humanos a partir de observações com crianças com deficiências congênitas. A consolidação de seu trabalho encontra-se reunida em *Fundamentos da Defectologia* (1925), na qual Vygotsky aborda as diferentes formas de deficiências, procurando relacioná-las com questões relativas aos distúrbios da aprendizagem e da linguagem.

3.3.1 A visão de Vygotsky em Fundamentos da Defectologia

Segundo Vygotsky (1925), os princípios e os mecanismos psicológicos da educação de crianças são os mesmos para todas as crianças, para as cegas ou surdas, de modo que crianças cegas e surdas são capazes de realizar um complexo desenvolvimento humano e ter uma vida ativa.

Cabe ao professor buscar meios alternativos para elaborar atividades que atendam às necessidades individuais, buscando maneiras interativas para realização de tarefas de modo que todas as crianças tenham condições de participar ativamente e de ser atendidas plenamente em suas reais necessidades.

Vygotsky (1925) acredita que a debilidade do método escolar tradicional afasta a criança surda, isolando-a em um mundo limitado e fechado e artificial. Esse ambiente artificial está divorciado de muitas maneiras do mundo normal no qual o surdo terá que viver: “A escola especial aumenta a separação psicológica; pela natureza de sua constituição, a escola é antissocial e cria uma disposição

antissocial” (1925, pág. 9). Dessa forma, ele aponta que a única solução é uma reforma radical e completa do programa educacional:

A ideia central é que a educação é vista como parte social e como a preparação para a participação da criança na vida em sociedade. Os objetivos básicos da educação social são o treinamento e a educação em sociedade, através da sociedade e para a sociedade. Não podemos nos esquecer de que o trabalho é elemento central e fundamental ao redor do qual a vida social é estruturada e erguida, tanto para os “normais”, quanto para os que apresentam alguma deficiência (1925, pág. 9).

Entendemos que, embora, em certos conteúdos, talvez seja mais difícil pensar e elaborar atividades que atendam cada um na sua especificidade, isso não é impossível. Vontade, motivação e criatividade são essenciais para transformar o difícil em fácil, o impossível em possível e viável.

Defendemos, portanto, uma educação inclusiva, em que o surdo tenha a mesma oportunidade de estudo e integração social que os normais. Para tal, o processo inclusivo deve acontecer naturalmente, e a escola deve adaptar-se às condições necessárias para garantir a permanência e o processo de ensino e aprendizagem aos alunos surdos em sala de aula regular.

3.4 A TEORIA DA COMPENSAÇÃO EM VYGOTSKY

Para falar da Teoria da Compensação na visão vygotskyana, reportamo-nos ao artigo “Vygotsky e a Educação Especial: notas sobre suas contribuições”, da professora Nilda de Oliveira Bentes (2010).

Historicamente, a educação especial foi relegada ao paradigma da segregação, confinando a pessoa deficiente em ambientes que, por vezes, não lhe dava condição de sobrevivência, ou em instituições específicas, cujo atendimento especializado baseava-se tão somente no modelo médico que considerava a deficiência como uma doença. Passando para o paradigma da integração, o processo visou à adaptação do deficiente ao contexto escolar especial em classes especiais (SASSAKI, 1998, apud BENTES, 2010, p. 87).

As ideias e pensamentos de Vygotsky contribuem significativamente para a educação porque, de acordo com o resultado e as análises apresentadas em suas pesquisas, a abordagem biológica e a avaliação quantitativa do desenvolvimento

não deveriam ser os únicos meios científicos considerados como parâmetro para a explicação da deficiência.

Segundo Vygotsky (VYGOTSKY, 1989 apud BENTES, 2010, p. 87), a maneira como as escolas especiais para surdos eram estruturadas só mantinha e acentuava o problema de surdez, jamais contribuindo para sua ascensão. Da mesma forma, os testes de inteligência, que concebiam uma concepção quantitativa de desenvolvimento:

“com a ajuda destes métodos, se determina o grau de redução do intelecto, mas não se caracteriza a própria deficiência e a estrutura interna da personalidade originada por ela (...). A criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo” (1989, p. 02-3 apud BENTES, 2010, p. 87).

Compartilhamos suas ideias e reforçamos a crença de que nenhuma criança é menos ou mais do que outra em função de uma deficiência. Afirmamos que toda criança é capaz de se desenvolver quando estimulada, quando exposta a mecanismos que possibilitem seu desenvolvimento. É sempre possível criar estratégias metodológicas tendo em vista a viabilização do processo de ensino e aprendizagem, permitindo conseqüentemente a construção do conhecimento.

A ação pedagógica deve incidir nas funções psicológicas superiores e não “atuando no nível de treinamento das funções sensoriais e motoras” (CARVALHO, 1997, p. 147 apud BENTES, 2010, p. 88). Esses aspectos sensoriais e motores correspondem às funções psicológicas elementares com as quais nascemos, sendo, por isso, orgânicos. Desse modo, a ação pedagógica reduz ao orgânico algo que precisa dos aspectos socioculturais para se desenvolver, tendendo, portanto, a não surtir o efeito desejado nas estratégias pedagógicas. Ou seja, ao incidir nos processos orgânicos, a intervenção pedagógica atua em uma área menos favorável de modificação, por isso menos favorável à educação, por ser mais resistente à mudança e sem acesso ao desenvolvimento (BENTES, 2010, p. 88).

Para Vygotsky, a compensação “é um processo fundamental do desenvolvimento do indivíduo com deficiência” e se faz presente em qualquer pessoa, mais amplamente, em qualquer matéria viva, porque, no ser humano,

ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui o outro, ou realizar as funções deste. Mas para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) as orgânicas (GÓES, 19__, p.03, apud BENTES, 2010, p. 89).

Nas relações sociopsicológicas que emergem do convívio com o outro, podem-se perceber, por meio das trocas interativas, diversas possibilidades compensadoras que estabelecem o potencial e a promoção do desenvolvimento da criança sob os mais diferentes aspectos. O professor deve estar atento e aproveitar o potencial de cada criança, promover e desenvolver as habilidades desejadas, de acordo com as necessidades de cada uma delas.

Entendemos que a escola deve estar aberta às novas possibilidades de ensino porque é por meio dela que o indivíduo socializa. No encontro com seus pares, o educando desenvolve suas habilidades em um processo interativo, internalizando sua história de vida e a cultura na qual está inserido. Diante disso, é fundamental que a escola promova ações que viabilizem a presença e a participação efetiva de crianças em diferentes níveis, sejam considerados os alunos com NEE as relações no ambiente escolar, criando estratégias de intervenções que permitam a realização plena do processo de ensino e aprendizagem num contexto em que a diferença seja a grande aliada na construção do conhecimento.

3.5 RELAÇÕES COGNITIVAS NA CONCEPÇÃO VYGOTSKYANA

Através dos textos da Professora da Faculdade de Educação da USP, Marta Kohl de Oliveira (1991), localizamos algumas das contribuições de Vygotsky sobre a Psicologia Cognitiva, que se relaciona diretamente às questões intelectuais no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (2008), uma das principais negligências da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos do outro, propondo a consideração da unidade entre os processos. Se a origem do pensamento está na motivação, na qual se incluem necessidades, inclinações, interesses, impulsos, afeto e emoção, nessa esfera encontrar-se-ia a razão última do pensamento humano, compreendida em sua base afetivo-volitiva, como afirma Vygotsky:

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada

por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOTSKY, 2008, p. 9-10).

Oliveira (1991, p. 50) problematiza:

Como postular à autonomia do processo de desenvolvimento e sua influência, nas possibilidades de aprendizagem se articulamos a aprendizagem com a mediação sociocultural e com a configuração única das experiências vivenciadas pelo indivíduo? Isto é, se considerarmos que o indivíduo não funciona intelectualmente num 'vácuo', seu desenvolvimento não pode ser tomado como independente dos complexos processos de aprendizagem por ele vivenciados. Como se daria, então, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem?

Podemos encontrar, nos estudos de Vygotsky (1984), uma solução para esse problema: incorporando a ideia de que existe um processo de maturação do organismo e tomando o funcionamento intelectual como essencialmente sócio histórico, a aprendizagem “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1984, apud OLIVEIRA, 1991, p. 50). Isto é, embora exista, sim, um percurso de desenvolvimento intelectual, é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com o ambiente cultural, ela não ocorreria.

Em outras palavras, não ocorreriam autonomamente desempenhos cognitivos de um indivíduo, em certa fase de seu desenvolvimento, quando tutorado ou instruído por alguém. É como se o auxílio externo fosse um dos motores do desenvolvimento, provocando processos internos que posteriormente vão amadurecer em capacidade de desempenho independente. Essa concepção atrela o processo de desenvolvimento em relação ao indivíduo com o ambiente sociocultural em que vive e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, 1991, p 51).

A implicação dessa proposta de Vygotsky (1984) para o ensino escolar é imediata: se, por um lado, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, cabendo à escola papel essencial na construção do intelecto adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas, por outro, o desempenho desse papel só se dá adequadamente quando a escola, conhecendo a situação de desenvolvimento

cognitivo dos alunos, dirige o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas intelectuais.

Nesse sentido, cabe a afirmação de Vygotsky (1925) de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Se, para compreender os mecanismos da aprendizagem escolar é importante conhecer como se dá o desenvolvimento intelectual, é fundamental que se tenha em mente que, complementarmente para a criança que frequenta a escola, a aprendizagem escolar é elemento central no seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1991, p. 51).

No decorrer de nosso trabalho, durante as visitas, percebemos o quanto as relações afetivas influenciaram o desenvolvimento do aluno surdo, sujeito de nossa pesquisa. Acreditamos que a relação estabelecida, principalmente na identificação entre os pares, colaborou de forma significativa para a aquisição de novos significados e para a promoção da construção do conhecimento. Por fim, notamos o rompimento da barreira existente no processo de ensino e aprendizagem, dada a relação de proximidade e confiança estabelecida entre o professor surdo e o aluno surdo, ambos sujeitos de nossa pesquisa.

3.6 O BILINGUISMO SEGUNDO VYGOTSKY

Neste tópico, consideraremos uma visão geral do bilinguismo a partir do texto “Sobre a questão do Multilinguismo na Infância”, do livro *O desenvolvimento intelectual das crianças durante o processo de aprendizagem* (VYGOTSKY, 1929).

A influência do bilinguismo na pureza do desenvolvimento da fala materna da criança, assim como no seu desenvolvimento intelectual geral, não pode ser considerada resolvida, na medida em que ela representa, essencialmente, uma questão complexa e polêmica. Observamos ainda que agora o desenvolvimento da questão:

não permite supor uma resposta simples, ao contrário, todos os dados apresentados demonstram que a solução será extremamente complexa e dependerá da idade das crianças, do caráter do encontro das duas línguas, e o mais importante, da ação pedagógica no desenvolvimento da fala materna e estrangeira. Uma questão, no entanto, é certa: as duas línguas, dominadas pela criança, não se chocam mecanicamente e não seguem as simples leis de *entramento* mútuo (PRESTES, 2005, p. 1).

A nosso ver, o bilinguismo é ainda motivo de muita discussão, especialmente, se o relacionarmos a Libras, considerando-se as divergências de opiniões sobre o que se entende por bilinguismo, por escola bilíngue, e assim por diante. Como mencionado no item 1.8 deste trabalho, a carta aberta elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros atuantes nas áreas de Educação e Linguística, e dirigida, em 2012, ao então Ministro da Educação, entende,

que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos (CAMPELLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012, p. 1 - grifo dos autores).

Desta forma, a comunidade surda, representada na referida carta pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros na área, defende uma escola bilíngue em que a Libras seja a língua de instrução, e o português, na forma escrita. Há, ainda, aqueles que acreditam bastar apenas um intérprete de Libras em cada sala de aula com aluno surdo para que a escola seja considerada bilíngue.

Segundo Prestes (2005), pesquisas psicológicas não nos permitem olhar para as relações entre o pensamento e a linguagem como se fosse uma simples conexão associativa de duas representações, para a qual a lei básica é a de *entramamento* mútuo.

No entanto, basta recusar-se desta representação equivocada que com ela cai toda concepção de Epstein a qual é toda determinada por esta representação incorreta. O problema do pensamento e da linguagem leva o psicólogo a conclusões relativa e incomensuravelmente bem mais complexas que aquelas conexões e dependências que estão na base dessa função superior e especificamente humana. Sendo assim, a própria dificuldade desse fenômeno precisa necessariamente de controle de nossa parte (PRESTES, 2005, p. 2).

Nem tudo se limita ao pensamento e ao intelecto prático da criança. Há razões, reais e teóricas, para afirmar que não só o desenvolvimento intelectual da criança, mas a formação do seu caráter, o desenvolvimento de suas emoções e de sua personalidade em geral está numa ação direta com a fala, revelando, conseqüentemente, em diferentes níveis, a conexão com o bilinguismo no desenvolvimento da linguagem (PRESTES, 2005, p. 4-5).

Persiste hoje uma controvérsia: se, por um lado, há quem, membros da comunidade surda e seus parceiros, considere a prática do bilinguismo em escolas para surdos é considerada por um grupo uma alternativa, ou até mesmo a única

forma de inclusão dos sujeitos surdos, por outro lado, há quem, fonoaudiólogos e profissionais da saúde, opondo-se à prática da escola bilíngue para surdos, defenda a prática da oralização, o uso de próteses auditivas e implantes cocleares como ferramentas para ouvir, em detrimento da língua gesto-visual, a Libras.

Nossa postura diante desses grupos divergentes é a de que devemos lançar mão de todos os recursos disponíveis, sejam eles de base cultural linguística, como a Libras, sejam eles de base científico-tecnológica, como as próteses auditivas e os implantes cocleares. O que deve ser levado sempre em consideração é o sujeito surdo, a sua inserção sociocultural, a maneira como ele se posiciona em relação à surdez e o que ele deseja como ser humano plenamente capaz de tomar suas próprias decisões. No caso da criança, que ainda é considerada incapaz, cabe aos responsáveis, ou seja, aos pais, tomar a decisão que julgarem melhor e mais conveniente, de acordo com suas crenças.

3.7 PERSPECTIVA DE COLETA E ANÁLISES DE DADOS SEGUNDO A VISÃO VYGOTSKYANA

As teorias e ideias de Vygotsky foram relevantes para a coleta e análise dos dados, que serão consolidadas no último capítulo. Alguns fatores preponderantes surgiram durante a investigação: a concepção associada à linguagem falada lançando dúvida quanto à formação do pensamento do sujeito surdo; o conceito de mediação aparece significativamente, e a Libras surge como a língua de comunicação e como a ferramenta de mediação para o processo de ensino e aprendizagem.

Os pressupostos relativos aos distúrbios da aprendizagem e da linguagem relacionados às diferentes deficiências tornam-se objeto de estudo para Vygotsky dentro do campo da neuropsicologia e estão reunidos na obra *Fundamentos da Defectologia* (1925), em que também encontramos ideias semelhantes à proposta da escola inclusiva de hoje e às que defendemos como inclusão.

A teoria da compensação, as relações cognitivas e o bilinguismo também surgiram em nossa pesquisa, pois entendemos que a “perda” de um sentido, no caso a audição, pode ser compensada, por exemplo, pelo aumento dos sentidos da visão e do tato.

As relações cognitivas exercem influência no desenvolvimento do aluno surdo, de modo que a forma como o professor surdo aproxima-se do aluno surdo, estabelecendo uma relação baseada na confiança, que interfere no desenvolvimento intelectual do aluno

surdo. Sua disposição para aprender a Libras e por meio dela comunicar-se e expressar é fator determinante no processo de construção do conhecimento.

Por fim, discutir sobre bilinguismo é um aspecto de que nosso trabalho não poderia ressentir, haja vista nosso local de pesquisa ser uma escola cuja proposta vai além de se tornar referência: ser uma escola bilíngue para surdos, na rede municipal de Juiz de Fora. Embora esteja em fase de encaminhamento, percebe-se que esforços estão sendo feitos para viabilizar o atendimento aos alunos surdos numa proposta de escola inclusiva.

Dessa forma, nesse cenário que será descrito com mais detalhes no próximo capítulo, numa escola com uma proposta inclusiva, observamos e levamos em consideração em nossas análises, as ideias e teorias de Vygotsky, por acreditarmos que, além de a escola ser o melhor espaço para promover o desenvolvimento da criança, é nela que devemos perceber as mudanças necessárias para atender, da melhor forma possível e com qualidade, à educação dos sujeitos surdos.

4 A PESQUISA

A pesquisa de cunho qualitativo é caracterizada, de acordo com Richardson (1999), como a tentativa de compreensão dos significados e suas características situacionais apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Para sua realização, além dos embasamentos teóricos, atuamos concretamente no campo de trabalho, observando como se dá a interação de um aluno surdo, inserido em uma escola regular, com os professores e com os demais alunos ouvintes, mediado por um professor colaborativo⁵ surdo bidocente – que também se tornou sujeito de nossa pesquisa.

Durante o primeiro semestre letivo (de fevereiro a junho de 2014, período após o qual a rede entrou em greve), acompanhamos não só o desenvolvimento do aluno surdo incluído em uma turma de 3º ano de ensino regular de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora (MG), mas também a atuação bidocente de um professor surdo de Libras, observando-os dentro do contexto escolar, mais precisamente, sua compreensão quanto à matemática.

Além de observarmos o cotidiano escolar, conversamos com os professores, a equipe diretiva e os alunos envolvidos, direta ou indiretamente, com os sujeitos da pesquisa, que, de maneira formal ou informal, os quais nos forneceram informações relevantes para nosso estudo, tanto referentes ao aluno surdo, quanto ao professor colaborativo surdo de Libras que atua em bidocência⁶ na turma, que se tornou sujeito direto de nossa pesquisa.

Sob esse aspecto, a pesquisa constitui um minucioso relato descritivo, nas nossas notas de campo e pelos vídeos do professor surdo de Libras, nos quais visualizamos as etapas de acompanhamento do aluno pelo professor e as entrevistas (*ato de perceber realizado entre duas pessoas* – RICHARDSON, 1999). A partir desses recursos metodológicos, sob uma perspectiva de análise fundamentada em Vygotsky, organizamos o corpo do trabalho relacionando a compreensão matemática dos sujeitos surdos da pesquisa – aluno e professor.

⁵ Colaborativo - docente que trabalhar em conjunto com o professor regente, sendo ambos considerados responsáveis por: planejar, ministrar, mediar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

⁶ Bidocência - uma ação de parceria entre dois docentes, sendo um destes, especialista nas diversas áreas da educação especial/ inclusiva, no caso da nossa pesquisa, especialista em Libras.

Para auxiliar a análise dos dados da pesquisa, possibilitando-nos observar as relações de aprendizado entre aluno surdo, professor surdo de Libras e os demais envolvidos – professora regente, alunos ouvintes –, solicitamos, aos envolvidos na pesquisa e seus respectivos responsáveis uma autorização para utilizar os vídeos feitos pelo professor surdo, com o compromisso de preservar as identidades, utilizando o material coletado apenas para o estudo da pesquisa acadêmica.

Ao longo das análises da pesquisa de campo, procuramos descrever fidedignamente as observações feitas no campo e as relações matemáticas estabelecidas pelo aluno surdo na sala de aula, a abordagem feita pela professora regente, a intervenção, em bidocência, do professor de Libras e as inter-relações estabelecidas com os demais alunos da turma.

A pesquisa consistiu num estudo de caso, com a descrição e análise das relações emergidas no ambiente escolar entre os envolvidos na pesquisa, tendo como base para a inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino municipal, a partir dos dados coletados.

Quadro 3 - Cronograma Geral da Pesquisa

Atividades	1º Semestre 2013	2º Semestre 2013	1º Semestre 2014	2º Semestre 2014	1º Semestre 2015	2º Semestre 2015
Disciplinas	X	X				
Revisão de Literatura		X	X			
Elaboração Qualificação			X	X		
Exame de Qualificação				X		
Pesquisa de Campo			X	X		
Redação e Revisão da Dissertação				X	X	X
Defesa da Dissertação						X

A escolha da escola para a pesquisa ocorreu em meados de 2013 por sugestão da então coordenadora do Departamento da Diversidade da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Em uma entrevista aberta, a coordenadora M. C. M. mencionou o projeto da Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de tornar bilíngue a referida, sendo referência ao atendimento e à inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino.

Em visita à escola, num sábado letivo, para conhecer a estrutura, o funcionamento, a equipe diretiva, os professores e os alunos, tivemos a oportunidade de presenciar uma mostra cultural aberta à comunidade, que foi essencial para enriquecer nossa proposta, de modo que vislumbramos inúmeras possibilidades de pesquisa. A partir de então, definimos as estratégias e delineamos o cronograma das visitas à escola para a pesquisa de campo, que ocorreriam, em média, uma vez por semana:

Quadro 4 - Cronograma da Pesquisa de Campo

Atividades	Fev. 2014	Mar. 2014	Abr. 2014	Mai. 2014	Jun. 2014	Jul. 2015
Conhecendo a escola e coletando dados	X					
Análise das possibilidades e definição da escolha	X					
Participando do Curso de Libras na escola (noite)	X	X	X	X	Greve	
Entrevistas aos professores, equipe diretiva		X				
Conhecendo a turma do 3º ano e o aluno surdo sujeito da pesquisa		X				
Observando as aulas na sala da turma do 3º ano		X	X	X	Greve	
Observando a escola como um todo		X	X	X	X	
Vídeos fornecidos pelo professor surdo de Libras					X	
Retorno à escola para coleta de dados e documentos						X

4.1 CONHECENDO A ESCOLA

Criada pelo Estado na década de 1960 e municipalizada em 1996, a escola, que atende a uma clientela de nível socioeconômico médio e baixo, com alunos oriundos de vários bairros da região, está inserida em uma comunidade que participa da vida escolar e das festividades quando convidada. Seu espaço físico é composto por 15 salas de aulas, além de outras quatro (dos professores, da direção, de informática com 10 computadores, de reforço), uma secretaria, uma biblioteca, um refeitório coberto, uma cantina, um depósito de merenda, dependências masculinas e femininas (alunos/funcionários), um pátio e uma quadra coberta.

Tendo optado coletivamente pelo regime de seriação – Educação Infantil (1º e 2º período), Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e EJA (1ª a 4ª fase) – a escola oferece

ensino do 1º e 2º períodos, e do 1º ao 5º ano, nos horários matutino e vespertino, além de educação de jovens e adultos de 1ª a 4ª série (Caminhar II), no horário noturno.

Em termos de profissionais de apoio diretamente ligados às salas de aulas, a escola contou, em 2014, com dois articuladores (um manhã-surda e um tarde-ouvinte) e seis professores em bidocência em Libras, dos quais dois são surdos.

A organização dos professores regentes de turmas se deu da seguinte maneira em 2014:

Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano:

- Referência I – Matemática/Português;
- Referência II – História/ Geografia;
- Referência III – Ciências/Produção de Texto;
- Educação Física.

Infantil – 1º e 2º período:

- Referência I – Matemática/Português/História/Geografia/Ciências;
- Referência II – Atividades Lúdicas;
- Referência III – Contação de Histórias;

Tendo como meta qualitativa ajudar o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola exige condições fundamentais para sua elaboração e desenvolvimento, tais como: conhecimento da realidade dos alunos e da escola; envolvimento e compromisso dos seus profissionais com a comunidade; criatividade do pessoal envolvido para buscar recursos necessários e apoio da administração central. Além disso, o PPP detalha as funções do professor, do colaborativo, da bidocência, do coordenador pedagógico, enfim, de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na escola.

O objetivo principal da escola é contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem por meio de ações de planejamento, orientação, acompanhamento, execução e avaliação desenvolvidos conjuntamente pela direção, pela coordenação pedagógica e pelo corpo docente.

A linha filosófica adotada pela escola considera o aluno como sujeito do processo educativo, visando à formação de sua cidadania, ou mais que isso, como sujeito histórico-social, capaz de ler criticamente a realidade e, conseqüentemente, intervir para adequá-la às condições básicas para uma vida digna.

A escola enfrenta muitas dificuldades de atuação junto às famílias, como falta de acompanhamento dos filhos em casa e na escola, ausência nas reuniões de pais ou presenças esporádicas de certos pais apenas com o intuito de reclamar, sem apresentar contribuições positivas. Preocupada com esse quadro, a escola tem realizado palestras com o objetivo de ajudar as famílias na educação dos filhos.

4.1.1 A Educação Inclusiva

No PPP da escola, do ponto de vista da inclusão, dirige-se um olhar atento a todos os alunos a fim de acolher as diferenças. Nessa perspectiva, a prática escolar considera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos, alunos, professores e funcionários que dela participam. Com efeito, a escola busca implantar o estudo da Libras em todas as turmas, oferecendo cursos aos profissionais da escola e à comunidade, contribuindo para que a instituição atenda à proposta de uma Educação Bilíngue.

Fazem parte do quadro de alunos com necessidades educativas especiais, surdos, na escola municipal em 2014:

- Um aluno surdo no 2º período; (tarde);
- Um aluno surdo no 1º ano; (tarde);
- Dois alunos surdos no 3º ano; (tarde);
- Um aluno surdo no 4º ano; (manhã);
- Três alunos surdos no 5º ano, sendo que um deles também com comprometimento cognitivo severo; (manhã);
- Dois alunos surdos na EJA; (noite).

No total: dez alunos surdos distribuídos nos três turnos de funcionamento.

4.1.1.1 A Proposta do Ensino Colaborativo/Bidocência na escola

O ensino colaborativo/bidocência pode ser definido como uma ação de parceria entre dois docentes, devendo um deles ser especialista nas diversas áreas da educação especial/inclusiva; no caso da nossa pesquisa e da escola em questão, o especialista é em Libras. Na proposta de ação pedagógica em sala de aula regular, os dois docentes devem trabalhar em conjunto, pois ambos são considerados responsáveis por planejar, ministrar, mediar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Todo o

processo de desenvolvimento e escolarização de alunos incluídos e da turma deve ser pensado e elaborado pelos dois docentes (regente e colaborativo).

A proposta do ensino colaborativo visa ampliar o olhar dos profissionais da educação que, por diferentes perspectivas e distintas formações e experiências, enriquecem suas práticas pedagógicas contribuindo ainda mais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Na escola, a proposta inclusiva de alunos surdos caracteriza-se por alguns aspectos. Primeiramente, na grade curricular da escola, foi implantada a disciplina de Libras como conteúdo curricular, de forma que, em todas as turmas, independentemente de haver ou não aluno surdo, ensina-se uma vez por semana, durante 50 minutos, a Libras, por um professor especialista. Além disso, em turmas de, no máximo, 25 alunos, são permitidos até dois alunos “com necessidades especiais” por turma, contando com o apoio de um(a) professor(a) colaborativo(a), atuando em bidocência junto à professora regente.

Buscando incluir a comunicação e a cultura entre os pares, realiza-se também, entre as atividades exercidas pelo professor colaborativo – no caso específico do professor que trabalha diretamente com os alunos surdos –, um trabalho conjunto com todos os alunos surdos da escola. Para isso, uma vez por semana, os alunos surdos são reunidos em uma aula de 50 minutos, em que são realizadas atividades comuns de integração e socialização entre eles.

Outras atividades são desenvolvidas pela escola tendo em vista a inclusão dos alunos surdos com toda a comunidade escolar: professores, funcionários, família, comunidade local e demais membros. Um curso de Libras é oferecido à noite, na escola, uma vez por semana, para os interessados da comunidade escolar, procurando informar um pouco sobre a cultura surda e a linguagem adequada utilizada pelos surdos.

Dentro de suas possibilidades, a escola vem empenhando-se para tornar possível o acesso e a permanência dos alunos surdos no ambiente educacional, de modo que muitos dos educadores e funcionários abraçaram esse projeto da escola, dedicando-se com muito empenho em todas as atividades.

A equipe gestora e muitos educadores, buscam juntamente com a administração municipal, que a escola se torne mais que uma referência para outras da rede, que se torne uma escola bilíngue no atendimento a alunos surdos.

4.1.2 A Avaliação

Segundo o PPP a escola entende a avaliação como possibilidade de sucesso em uma perspectiva processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico e dinâmico, partindo do pressuposto de que as diferenças são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos, no processo de conhecimento da realidade.

Vista como algo novo, contínuo e processual, a avaliação é pautada na observação, na pesquisa, no debate, na autoavaliação, no registo, nas provas que compõem um retrato mais fiel do processo de aprendizagem do aluno.

4.2 UM POUCO DOS SUJEITOS

Após analisar as possibilidades, optamos por um fato que despertou a nossa curiosidade: visualizar, em uma mesma sala de aula, um professor de Libras surdo/oralizado, atuando em bidocência Libras/Matemática, em uma turma do 3º ano com um aluno surdo e vinte um alunos ouvintes; mais tarde, já no final de maio, chega nessa turma mais um aluno surdo, passando a totalizar vinte e três alunos. Essa situação suscita indagações: Como acontece essa relação? O professor conseguirá realizar um trabalho inclusivo com a turma? Como o professor surdo ministrará parte do conteúdo de Matemática? E o aluno surdo, como se situa nessa inter-relação? Ocorre aprendizado? De quem? Como? E a professora regente?

4.2.1 O Professor colaborativo – surdo

Naturdo (em decorrência de a mãe ter sido acometida por rubéola durante a gravidez) e proveniente de família de ouvintes, que só descobriu sua surdez por volta de um ano e meio de idade (quando perceberam que ele não falava e não respondia quando era chamado), o professor teve contato com a Libras ainda pequeno por meio de colegas que lhe ensinaram a usar, primeiramente, a linguagem gestual e, mais tarde, a Libras. A família também aprendeu Libras para facilitar a comunicação, viabilizando mais tarde seu processo de ensino e aprendizagem.

Atuando em bidocência nessa escola, desde 2013, o professor traz em sua trajetória acadêmica formação inicial na Escola Especial Estadual Maria das Dores,

indo em seguida para a escola regular da rede municipal de Juiz de Fora (MG), em que frequentou o Ensino Fundamental II e Médio. Nesse período, passou por escolas regulares estaduais, sem, contudo, adaptar-se em virtude da ausência de intérpretes de Libras. Retornou à rede municipal, onde lhe foi oferecido um acompanhamento com intérprete de Libras, conseguindo, então, concluir o Ensino Médio.

No período de 2006 a 2010, frequentou o curso de Pedagogia do CES, contando com o auxílio do intérprete de Libras. Em 2007, começou a lecionar Libras em Santos Dumont e, em 2012, lecionou na rede estadual em Juiz de Fora. Em 2013, além de ter sido contratado pela PJJF como professor de Libras para atuar na escola municipal, onde está até hoje, acompanhando o mesmo aluno, atuou em bidocência Libras/Ciências. Desde 2014, está atuando em bidocência Libras/Matemática.

4.2.2 O aluno – surdo

Natisurdo em uma família de ouvintes, o aluno, atualmente, com oito anos de idade, só teve contato com a Libras mais tarde. Inserido no 3º ano regular na escola municipal, o aluno conta com o apoio do professor de Libras, que o acompanha desde o ano anterior, de forma que foi possível com a convivência criar um vínculo que contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem, iniciado no ano de 2014, apresentando progressos observados pelos professores em relação à sua aprendizagem e interação com os colegas de turma.

Na ausência do professor de Libras, o aluno conta com o apoio de uma colega que, por ser ouvinte, mas filha de pais surdos, teve contado com a Libras ainda bebê, razão pela qual domina a língua e se comunica bem com o aluno. Em vários momentos, na comunicação e mediação com ele, a aluna auxilia a professora regente, que não tem domínio da Libras, passando-lhe informações e orientações para a realização de atividades.

A chegada nessa turma de um novo aluno surdo com pleno domínio da Libras e com maior habilidade de articulação e comunicação pode tornar-se uma maneira de auxiliar esse aluno a envolver-se mais com as atividades interativas e, conseqüentemente, com a aprendizagem, se considerarmos que a relação entre os pares pode ser um fator viabilizador no processo de construção do conhecimento.

Nesse cenário e com esses sujeitos escolhidos, demos início ao nosso trabalho de campo, com muitas surpresas e revelações. No próximo capítulo,

descreveremos nossas observações e análises, fundamentando-nos em embasamentos teóricos de Vygotsky.

5 OLHARES NO E PARA O CAMPO

Como mencionamos anteriormente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que será feito um estudo de caso. Neste capítulo, serão descritas nossas observações feitas durante as visitas ao espaço escolar, onde realizamos nossos estudos. Para isso, nossas concepções e o referencial teórico deste trabalho serão relacionados às análises do que observamos ao longo da nossa pesquisa de campo.

No decorrer de nossas visitas à escola, diariamente éramos surpreendidos. A partir de então, muitas ideias e reflexões emergiram e misturaram-se às variadas informações coletadas, principalmente na sala de aula, onde estão localizados os sujeitos da nossa pesquisa e seus parceiros de caminhada.

Estar nesse espaço escolar tão rico e diversificado, ter a oportunidade de conviver e aprender com pessoas. Mesmo temporariamente, pudemos desfrutar dos pequenos momentos que se transformaram em grandes contribuições. Embora faltem palavras para descrever como foi a oportunidade dessa convivência em tal cenário, tentaremos relatar a nossa vivência nesse período de trabalho de campo, relacionando nossas indagações às práticas inclusivas encontradas na escola e às análises acerca dos embasamentos teóricos.

5.1 O CENÁRIO E A PRIMEIRA VISITA

O cenário que constitui o laboratório central das nossas observações é composto por uma sala de aula regular do 3º ano do Ensino Fundamental I, com vinte e um alunos ouvintes e um aluno surdo, uma professora regente de português e matemática, um professor colaborativo surdo de Libras, atuando em bidocência que, nos dias da observação da pesquisa, ministrava aula de matemática para toda a turma.

Curiosamente, no primeiro dia em que assistimos à aula de matemática que seria ministrada pelo professor colaborativo surdo, fomos surpreendidos pela professora regente que julgou conveniente ser mais metodológico que o referido professor ficasse apenas na função de professor colaborativo do aluno surdo, auxiliando-o na realização das atividades propostas para a referida aula.

Nessa aula, a professora regente ministrava o conteúdo de sequência numérica, trabalhando ordem crescente e decrescente até o número 99 e, em alguns momentos, aproximava-se dos dois e passava alguma orientação em relação ao conteúdo e à atividade. Enquanto isso, relacionando números a quantidades, o professor colaborativo surdo trabalhava com o aluno surdo, que fazia as atividades propostas em um caderno específico.

Em dado momento, enquanto observávamos a aula, a professora fez um comentário sugerindo que, assim como o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (1911), acredita que a tendência mundial perpassava pela adoção pura do oralismo em salas de aula. Na verdade, esse comentário da professora evidenciou-nos suas dúvidas quanto à forma efetiva da transmissão dos conhecimentos, por meio da língua falada apenas, viabilizando a construção do pensamento e a formação da linguagem escrita.

Outro fato relevante na sala é a presença de uma aluna ouvinte que se senta ao lado do aluno surdo e tem pleno domínio da língua de sinais, uma vez que é filha de pais surdos aprendendo com eles desde bebê a Libras como forma de comunicação. Ela o auxilia em alguns momentos e em determinadas atividades, já que a professora regente não domina a Libras, enfrentando, portanto, dificuldades quando o professor colaborativo precisa ausentar-se da sala de aula. O aluno surdo interage bem com a colega ouvinte, que utiliza a Libras, o que a nosso ver é muito importante para o seu pleno desenvolvimento.

5.2 A AULA DE MATEMÁTICA DO PROFESSOR COLABORATIVO DE LIBRAS

Certo dia, a professora regente e o aluno surdo faltaram à aula, de forma que foi proposto ao professor colaborativo surdo ministrar a aula de matemática para a turma. Como o tema da aula envolvia problemas matemáticos com operações de adição e subtração, o professor colaborativo surdo trabalhou primeiramente os problemas com animais, utilizando apenas a Libras como forma de comunicação: enquanto representava as situações problema com a língua de sinais, os alunos realizavam o cálculo mental, respondendo, em seguida, em Libras.

Depois de fazer a representação de todos os problemas propostos em Libras e de os alunos fazerem o cálculo mental para cada um deles, o professor escreveu no quadro os problemas (alguns estão abaixo descritos), em português, e pediu que os alunos os copiassem um a um e resolvessem as operações, dando a resposta final, em português, no caderno de matemática.

Problemas:

- a) Eu tinha 10 cachorros, 3 fugiram. Com quantos fiquei?
- b) Eu tinha uma cachorra e um cachorro, eles tiveram 3 filhotes. Quantos cachorros tenho agora?
- c) Na árvore, estavam pousados 7 passarinhos, 3 voaram. Quantos continuaram pousados na árvore?
- d) Eu vi 8 coelhos, 3 eram brancos e os outros eram cinzas. Quantos coelhos eram cinza?
- e) Eu tinha 15 passarinhas, 10 eram amarelas, quantas eram azuis?
- f) Eu tinha 7 lápis coloridos, ganhei mais 5, com quantos lápis fiquei?

Nessa aula, foi possível observar a atuação e o potencial do professor, cuja função foi exercida com convicção de suas responsabilidades e compromisso com o conteúdo ministrado, demonstrando não só segurança, mas também tranquilidade e domínio sobre a disciplina. Os alunos ouvintes compreenderam rapidamente a atividade proposta e assimilaram com facilidade os problemas apresentados.

Segundo Vygotsky (1989), é preciso valorizar, na educação de crianças surdas, todos os possíveis canais de comunicação, todas as atividades sígnicas⁷ que possam compensar a forma como o surdo entra em contato com os outros. Desse modo, entende-se que a Libras é uma alternativa compensatória que surge como um meio de comunicação e inclusão, tanto para surdos quanto para ouvintes.

Partindo da ideia de Vygotsky, o contraponto também é válido se considerarmos que o recurso da Libras, como meio de comunicação, utilizado pelo professor surdo com os alunos ouvintes, foi de fato comprovado e validado. Dessa forma, a realização de atividades sígnicas proposta por Vygotsky para alunos surdos pode ser utilizada também para alunos ouvintes.

⁷ Sígnicas – referente a signos; que dão: significado, sentido, interpretação, compreensão.

5.3 OUTRO MOMENTO NA ESCOLA

Em outro momento, ao chegarmos à escola, na hora do recreio, deparamo-nos com o aluno surdo sentado num banco junto ao professor colaborativo surdo. Ao ser chamado por um aluno ouvinte para brincar, ele se recusou. O professor explicou que o aluno surdo geralmente aceita brincar e participar do recreio apenas quando outro aluno surdo o chama.

Reportamos a Vygotsky (1925), para quem, por meio da cultura, o indivíduo constitui o seu psicológico e forma a sua maneira de pensar. Ao longo do tempo, pessoas de diferentes culturas se constituem psicológica e socialmente por meio de símbolos formadores da linguagem, que estabelecem essa mediação, de modo que os conceitos são construídos e internalizados de maneira não linear e diferente para cada pessoa.

Compreendemos que o aluno surdo encontra em outros alunos surdos sua representação cultural. Os demais surdos que se encontram na escola constituem para ele a linguagem representativa da sua cultura que constitui a base da mediação psicológica, por meio do qual, ao longo do tempo, promoverá o social, a internalização dos conceitos e a sua transformação em sujeito de seu conhecimento, isto é, indivíduo com pleno domínio do pensamento.

O professor colaborativo nos relatou a estreita identificação entre os alunos surdos da escola, da mesma forma que entre ele e esses alunos, numa relação quase paternalista, uma vez que, em certos momentos, o aluno surdo o tem como referência paterna, sentimento que ele compartilha com reciprocidade.

Esse relato levou-nos a refletir sobre as relações afetivas e a possibilidade de se promover o desenvolvimento do aluno a partir dessa ligação, como a definição de afetividade, segundo La Taille (1992):

A afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a razão contra a afetividade é problemático porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia (LA TAILLE, 1992, p. 65 e 66).

Segundo, Wallon (1992),

a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa : ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira (LA TAILLE, 1992, p. 90).

Já Vygotsky (1989) nos fornece o seguinte fundamento:

Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até à direção específica tomada por seus pensamentos, até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOTSKY, 1989, p. 6-7 apud LA TAILLE, 1992, p. 77).

Segundo Vygotsky (1989), separar os aspectos intelectuais dos volitivos⁸ e afetivos é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, sem levar em consideração que a compreensão completa do pensamento humano só ocorre de fato quando se compreende sua base afetivo-volitiva. A partir dessa concepção, entendemos a relevância da relação entre o aluno e o professor surdo e o quanto ela é significativa para ambos.

5.4 NA SALA DE AULA

O acompanhamento do professor colaborativo surdo nas atividades pedagógicas propicia significativamente o envolvimento do aluno surdo, permitindo-lhe aprimorar seu desenvolvimento intelectual, de forma que, além de conseguir articular com números e quantidades maiores do que 10, ele também passa a realizar algumas atividades junto com a turma, como localizar (no quadro posicional elaborado pela professora regente e distribuído um para cada aluno da turma) unidades e dezenas, reconhecendo os números até 99.

Nessa oportunidade de proposta inclusiva, a Libras e a constante presença do professor colaborativo foram fatores preponderantes para que o aluno surdo transformasse o aprendizado de acordo com sua capacidade interna, tornando-se

⁸ volitivos - atos em que há determinações de vontades.

agente transformador da sua aprendizagem, desenvolvendo, dentro do núcleo escolar, seu potencial.

5.5 EVOLUÇÃO DO ALUNO SURDO VISTA ATRAVÉS DE VÍDEOS

Apesar dos problemas de doença que levaram o aluno surdo a ausentar-se da escola, nossa pesquisa continuou. Além disso, o professor colaborativo surdo concedeu-nos um rico material em vídeo das atividades, acompanhamentos e desenvolvimento do referido aluno, em 2013 e 2014, que evidencia sua evolução ao ser acompanhado pelo professor de Libras.

Perpassando pelas teorias vygotskyanas e percebendo as relações entre os surdos como pares, destacamos a afetividade como parte fundamental do processo de desenvolvimento intelectual do aluno surdo, de modo que a língua, no caso a Libras, não é simplesmente numa forma de comunicação, mas sobretudo um meio de construção do pensamento e do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento das relações sociais no meio escolar.

As ideias e princípios fundamentados em Vygotsky (1925) nos levaram a refletir acerca de como vem acontecendo o processo de ensino e aprendizagem, numa relação entre professor x aluno surdo, mediada por um professor surdo de Libras que estabelece uma relação de identidade e afetividade com o aluno surdo, contribuindo de certa maneira para que o processo educacional aconteça dentro de uma proposta pedagógica, que visa atender às diferenças, respeitando-as.

Entre os vídeos que nos foram fornecidos pelo professor de Libras, selecionamos quatro e os nomeamos como momentos⁹ 1, 2, 3 e 4, com uma breve descrição de cada vídeo, analisando-os e relacionando-os ao referencial teórico. A escolha deles foi feita a partir de alguns critérios: ligação com os temas presenciados em sala de aula; momentos de interação entre o aluno surdo e professor colaborativo surdo, o aluno surdo e a professora regente, o aluno surdo e os outros alunos surdos, o professor colaborativo usando a Libras; por último, interação de aluno surdo no convívio social interativo na escola, no momento do recreio.

⁹ Momentos: espaços de tempos gravados em vídeos dos acompanhamentos ocorridos na escola, como forma de registro real em diferentes situações que representam os contextos da proposta de uma escola inclusiva para alunos surdos.

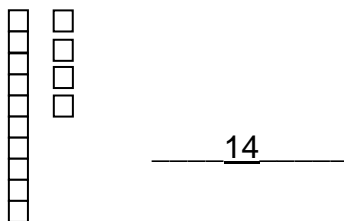
5.5.1 Momento 1 – Aluno surdo x Professor colaborativo surdo na sala de aula

Professora regente no quadro orientando as atividades sobre quantidades, unidades e dezenas, e todos os alunos fazendo-as no caderno.

Aluno surdo na sua carteira, sobre a qual está uma caixa de material dourado para as representações de unidade e dezena, além do caderno aberto com uma folha colada com uma atividade referente ao mesmo assunto.

Professor colaborativo surdo sentado à frente do aluno surdo auxiliando-o na realização da atividade, por meio do material dourado para relacionar as quantidades com as representações/imagens da atividade na folha. Como o aluno surdo é muito dispersivo, o professor colaborativo surdo precisa tocá-lo constantemente para mantê-lo atento.

A atividade é feita da seguinte forma: o aluno surdo observa a representação na folha colada no caderno; em seguida, o professor colaborativo surdo solicita que o aluno surdo, usando Libras, mostre, no material dourado, as quantidades, contando num processo de contagem progressiva crescente, até chegar à quantidade representada na imagem da folha; o aluno surdo escreve na folha, na frente da imagem, a representação numérica da quantidade. Segue um exemplo:



Enquanto o aluno está realizando sua atividade, os demais fazem a que a professora regente lhes propôs. Em seguida, ela utiliza o quadro para corrigir e explicar a toda a classe a atividade feita pelos no caderno.

De acordo com Silva (2010), no caminho da integração, principalmente de inclusão, é essencial reconhecer as diferenças na escola, dentro da sala aula, onde se espera que o professor não faça da turma uma homogeneidade, como se todos tivessem a mesma capacidade na construção do conhecimento. Assim, entende-se que a escola busca alternativas para que a inclusão aconteça no âmbito escolar, sobretudo dentro da classe.

Se, de acordo com Silva (2010), o conceito de diversidade remete-nos ao fato de que todos os alunos têm necessidades educativas especiais, individuais e

próprias, para ter acesso ao conhecimento necessário para sua socialização, a escola deve considerar a educação na diversidade como um fator de qualidade:

A educação dos portadores de necessidades especiais é observada como uma forma de aproximação com os seres ditos normais, a fim de desenvolver sua normalidade para melhor integrá-los através de sua aprendizagem “a ideia inicial foi, então, a de normalizar estilo ou padrões de vida, mas isto foi confundido com a noção de normais as pessoas deficientes” (SASAZAKI, 1991, p. 32 apud SILVA, 2010, p. 6).

Diante dessa visualização, podemos afirmar que essa sala de aula caracteriza-se como adequada a uma proposta escolar inclusiva, em que o aluno surdo é respeitado na sua individualidade, sendo a diferença vista como uma oportunidade de aprendizado, e as atividades propostas são elaboradas de acordo com a capacidade do aluno surdo oferecendo-lhe oportunidade para desenvolver suas habilidades e competências, na busca de aquisição do conhecimento e de formação do pensamento.

5.5.2 Momento 2 – Aluno surdo x Professora Regente na sala de aula

Professora regente sentada à frente do aluno surdo, com um jogo de dominó e fichas numéricas plastificadas e confeccionadas por ela, enquanto os demais alunos da turma realizam atividade no caderno. Aluna que domina a Libras sentada ao lado do aluno surdo, auxiliando a professora. O professor colaborativo surdo está fazendo a gravação.

Inicialmente, enquanto a professora utiliza as fichas para interagir com o aluno surdo aprendendo com ele o sinal referente na Libras a cada representação numérica, a aluna auxilia outros alunos da turma, os quais também opinam, e o professor colaborativo surdo (que está gravando) faz algumas intervenções para mostrar o sinal da Libras corretamente. A interação na sala de aula é geral, todos se prontificam a auxiliar no processo de medição para a aprendizagem do aluno surdo.

Em seguida, a professora regente mostra ao aluno surdo uma ficha correspondente ao número 6 e solicita-lhe que identifique essa quantidade representada no dominó, ao que o mesmo identifica uma peça com seis bolinhas de um lado e três do outro. A professora aproveita-se de sua resposta para trabalhar a

adição: mostrando no dominó, pergunta as quantidades, utilizando o sinal na Libras de $6 + 3$, ao que o aluno responde prontamente na Libras, procurando, a seguir, entre as fichas plastificadas, o número 9 e mostra para professora que $6 + 3 = 9$. O raciocínio utilizado é o de agrupamento, ou seja, o aluno junta as quantidades representadas e conta o todo, efetuando a soma proposta.

Após a compreensão do aluno na realização de tal atividade interativa com a professora, a mesma retoma a atividade com a turma, e o professor colaborativo surdo assume a continuação do processo da aprendizagem do aluno acerca da adição, utilizando o material disponível.

É importante ressaltar que momentos como esse são fundamentais para o processo inclusivo, pois o aluno surdo sente-se de fato membro da turma. O aprendizado é rico, porque todos têm a contribuir e colaborar para a construção do conhecimento baseado no respeito às diferenças, aprendendo com a diversidade.

É visível a importância da atuação da professora regente e dos recursos utilizados como mediadores fundamentais do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de construção de saberes interativos entre surdo e ouvintes.

Vygotsky (1925) entende que o meio social é de extrema importância para a formação do sujeito, de forma que a mediação do professor é essencial nessa mesma proporção. O papel do professor é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que o mesmo atua como mediador do desenvolvimento do aluno, propondo atividades que o levem à reflexão e à busca pelo significado entre as relações do mundo no qual ele se encontra inserido.

A escola inclusiva não é apenas para os alunos com NEE, ela deve ser antes um espaço de aprendizagem para todos os alunos, de trocas de experiências e de socialização. A inclusão deve ser vista como parte constante do conhecimento e da reciprocidade, devendo respeitar a diferença do NEE e libertá-lo do ônus de enquadrar-se nos padrões únicos estabelecidos pela sociedade, como considera Schaedler (2012),

A inclusão escolar tem que ser significativa para o sujeito, dar sentido e significado a sua vida, trata-se de possibilitar interações sociais que sejam mediadoras proporcionando ao sujeito que compreenda o mundo que está inserido e possa se autônomo, participativo e ativo na construção desse mundo e da sua própria história (SCHAEDLER, 2012).

Entendemos que o processo inclusivo caracteriza-se num movimento conjunto, porque, ao modificar a escola, tornando-a inclusiva, modificamos a educação. Esse processo reflete na sociedade, que buscará respeitar a diversidade, possibilitando que os alunos com NEE tornem-se parte da sociedade como sujeitos ativos, reflexivos e críticos, exercendo plenamente sua cidadania.

De acordo com Schaedler (2012), a escola inclusiva deve desafiar esses alunos e instigá-los a buscar formas de não reforçar o sentimento de incapacidade, mas desenvolver suas potencialidades. Como pensar a inclusão é pensar a conquista do exercício da cidadania, mudanças devem ocorrer na sociedade, na medida em que ainda se convive com práticas discriminatórias nos mais diversos sentidos, inclusive, e principalmente, nas escolas.

Acreditamos ser a escola o espaço que congrega saberes, permitindo aos alunos a compreensão dos seus direitos e deveres, procurando instruí-los nos princípios de igualdade para todos. Deve-se, portanto, levar em consideração o respeito às diferenças, possibilitando um trabalho de conscientização em torno da particularidade de cada um que se coloca na diversidade.

5.5.3 Momento 3 – Alunos surdos x Professor Colaborativo/Libras – Aula especializada – momento sóciointerativo entre os pares

Com periodicidade de uma vez por semana, durante uma aula de módulo 50 minutos, contando com o acompanhamento do professor da Libras, que é sujeito de nossa pesquisa, esse momento é de aproximação e interação entre os alunos.

Numa sala da escola encontram-se o professor colaborativo surdo, o aluno surdo (sujeitos de nossa pesquisa) e mais dois alunos surdos de outras turmas da escola que atuam como coadjuvantes, nesse e no próximo momento.

Numa aula cujo assunto é identificação de animais, o professor mostra imagens/figuras de animais e faz o respectivo sinal representativo na Libras; em seguida, mostra, em fichas e no quadro, a representação escrita em português relativa a cada um deles, enquanto os alunos surdos interagem, usando a Libras como meio de comunicação.

Após compreender os sinais relativos aos animais, os alunos são levados a concretizar a aprendizagem numa brincadeira do tipo “adivinhação”: um aluno faz uma espécie de “mímica”, e os demais têm que descobrir a que animal se refere e mostrar a figura relativa ao mesmo. O que acertar fará a “mímica” e assim por diante.

Com a realização de tal atividade, o professor ensina a Libras aos alunos surdos e viabiliza a interação entre eles como pares, na sua língua materna, ligando sua cultura como sujeito surdo à comunidade surda.

Em nosso entendimento, a Libras, além de ser a língua por meio da qual o surdo comunica-se, deve ser entendida dentro da escola inclusiva também como uma ferramenta mediadora do processo de ensino e aprendizagem, caracterizando-se como essencial na construção do conhecimento e formação do pensamento do aluno surdo. Para compreendermos as teorias vygotskianas sobre o funcionamento do cérebro humano a visão mais importante seria compreender de fato o conceito da mediação: “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26 apud MARTINS, MOSER, 2012, p. 9).

No caso da nossa pesquisa, entenda-se a Libras como ferramenta mediadora no ensino proposto pela escola, devendo acrescentar que

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, apud MARTINS, MOSER, 2012, p. 10)

No livro *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky afirma que

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das operações linguísticas (VYGOTSKY, 1987, p. 137).

A relevância de tais momentos reflete-se principalmente na sala de aula, de modo que a apropriação da Libras como língua materna e como ferramenta mediadora possibilita o desenvolvimento do aluno surdo auxiliando-o no processo de ensino e aprendizagem. O domínio da sua língua permite que mais tarde a criança surda construa seu pensamento de forma ativa, reflexiva e crítica.

5.5.4 Momento 4 – Aluno surdo x Convívio sócio interativo escolar – Recreio

Horário de recreio na escola, com todas as crianças no pátio: próximo à grade da rampa de acesso ao pavimento superior, está o aluno surdo; ao seu lado, tentando interagir com ele por meio da Libras, um aluno ouvinte da sua turma, que assenta na carteira lateral, está chamando-o para brincar, mas ele se recusa, chegando a empurrar e a chutar o outro; um professor ouvinte, intérprete da Libras, intervém, procurando incentivá-lo a participar da brincadeira com o aluno ouvinte, sem agredi-lo.

Apesar da insistência do aluno ouvinte, o aluno surdo permanece resistente a qualquer interação e, no final do vídeo, corre para a escada e sobe para o pavimento superior da escola, seguindo em direção à sua sala de aula, enquanto o aluno ouvinte segue atrás, insistindo para brincar com ele.

Sobre esse aspecto observado em relação ao comportamento do aluno surdo, vale ressaltar o que compreende Vygotsky:

Antes de afirmar os princípios necessários para a educação social das crianças surdas, devemos levar em consideração alguns pré-requisitos científicos primários para um novo sistema. Os pré-requisitos dizem respeito ao caráter psicofisiológico da criança surda e ao processo de sua educação. Alguma dificuldade (e/ou deficiência) física - seja cego ou surdo - não somente altera o relacionamento da criança com o mundo, mas também altera a sua interação com outra pessoa. Um defeito orgânico aparece como uma anormalidade social no comportamento. Prescinde dizer, naturalmente, que a cegueira e a surdez são fatores biológicos; e de modo algum fatores sociais. Contudo, o educador deve tratar não tanto com estes fatores somente, mas com suas consequências sociais (...). Para uma criança cega ou surda, a deficiência representa a normalidade, e não uma condição de doença. A criança percebe a sua deficiência em questão somente indiretamente, secundariamente como um resultado de sua experiência social. O que então significa uma surdez? Deve ser aceito que a cegueira e a surdez indicam nada mais do que a mera ausência de um significado de forma condicional que se liga ao meio ambiente. O olho e o ouvido - órgãos que são chamados receptores ou órgãos sensórios em fisiologia ou órgãos de percepção ou sensações externas em psicologia - são órgãos que recebem e analisam elementos externos do ambiente; eles dividem o mundo dentro de suas partes separadas, dentro dos estímulos externos que são unidos para as nossas reações apropriadas. Tudo isso ajuda o organismo a se adaptar mais precisa e delicadamente ao seu ambiente (VYGOTSKY, 1925, p. 1-2).

De acordo com Vygotsky (1925), entendemos que o aluno surdo sente-se “diferente” em relação ao aluno ouvinte: o fato de não ouvir e não usar a fala como meio de comunicação torna-o diferente; apesar de não compreender bem o

significado, condicionantes relativos ao ambiente que o cerca levam-no a perceber sua “anormalidade” em relação aos demais.

Mesmo tendo sido aceito no grupo e fazendo parte de um ambiente escolar que propõe a inclusão, o aluno surdo traz em sua essência fatores psicofisiológicos, segundo Vygotsky (1925), os quais influenciam diretamente em seu comportamento e na forma como o mesmo reage diante das relações com o outro, sobretudo ao perceber nesse outro algo diferente dele.

O aluno surdo vê no outro, o aluno ouvinte, alguém superior a ele. Razão pela qual prefere isolar-se e não interagir por medo de não atender às suas expectativas durante as brincadeiras. Tal complexo de inferioridade pela “falta do sentido da audição” é bem esclarecido por Skliar:

O sujeito surdo muitas vezes é tachado de ‘Outro’, aquele que não fala, alheio às transformações, assim Skliar defende que:
A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, há toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é também, ser branco, homem, profissional, letrado, cvilizado, etc. ser surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo - e não ser humano.
De acordo com Skliar a normalidade social define-se a princípio em ser ouvinte e ter suas experiências através do canal auditivo e não visual como acontece com os surdos, ou seja, o padrão é ouvir, se não ouve é deficiente, surdo-mudo, quando não mudinho.
Devemos esclarecer à sociedade que assim como o ouvinte não tem a sensação de perda de vivência através do ouvir, o surdo (pré-lingual na maioria das vezes) também não a sente, pois as experiências, as vivências, a comunicação e todo e qualquer aspecto ligado ao ser humano se darão pelo canal visual, mas que atende as suas peculiaridades (SKLIAR, apud LIMA, 2012).

Dessa forma, os pensamentos de Vygotsky (1925) e as ideias de Skliar apresentadas em Lima (2012) levam-nos a compreender os aspectos do pensamento cognitivo e afetivo-volitivo que levam o aluno surdo a distanciar-se do então “mundo dos ouvintes”. Fugir, isolar-se nesse momento é a única forma de defesa do aluno surdo que, no caso, sendo uma criança de oito anos, conhece como tentativa de não magoar-se nem ferir o outro em suas expectativas.

Estar ao lado de outros como ele, participando de atividades e brincadeiras com outros alunos surdos, colocam esse aluno em situação de “igualdade”. De acordo com sua concepção histórico-cultural, estando com seus “pares”, o surdo sente-se seguro e plenamente capaz de realizar as atividades propostas, desempenhando seu papel de sujeito humano dentro do que ele denomina como sendo sua comunidade.

5.6 ÚLTIMAS ANÁLISES NUMA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

Em última análise, de tudo que vislumbramos em nossa estada na escola para a pesquisa de campo, faremos nesse item uma tentativa de alinhar nossas ideias aos embasamentos teóricos utilizados e o que de fato encontramos no ambiente escolar. Procuraremos salientar os aspectos da proposta de inclusão de alunos surdos na rede municipal de ensino regular de Juiz de Fora (MG).

O ambiente escolar é sempre o melhor e mais propício canal para que seja trabalhada a inclusão numa perspectiva de respeito às diferenças, utilizando a diversidade em favor da construção da aprendizagem e da formação da cidadania. Encontrar uma escola cuja proposta é abarcar o ideal de ser inclusiva vem de encontro a nossa ideia e as perspectivas encontradas nos pensamentos de Vygotsky (1925), ao longo de suas pesquisas no campo educacional, principalmente no que se refere aos fundamentos da defectologia e aos princípios de educação social da criança surda:

A aprendizagem como "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas". Isto é, existe, sim, um percurso de desenvolvimento intelectual, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com um certo ambiente cultural, não ocorreriam. Desempenhos cognitivos que um indivíduo é capaz de ter, numa certa fase de seu desenvolvimento, quando tutorado ou instruído por alguém, não ocorreriam autonomamente. É como se o auxílio externo fosse um dos motores do desenvolvimento, provocando processos internos que ainda vão amadurecer em capacidade de desempenho independente. Essa concepção atrela o processo de desenvolvimento à relação do indivíduo com o ambiente sociocultural em que vive e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (...). A implicação dessa proposta para o ensino escolar é imediata. Se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, por um lado a escola tem um papel essencial na construção do intelecto adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Por outro lado, o desempenho desse papel só se dá adequadamente na medida em que, conhecendo a situação de desenvolvimento cognitivo dos alunos, a escola dirige o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas intelectuais. É nesse sentido que cabe a afirmação de que "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento". Se para compreender os mecanismos da aprendizagem escolar é importante conhecer como se dá o desenvolvimento intelectual, é fundamental que se tenha em mente que, complementarmente para a criança que frequenta a escola, a aprendizagem escolar é elemento central no seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, apud OLIVEIRA, 2014, p. 50-51).

Desse modo, embora o termo “inclusão” não tenha sido usado na época de Vygotsky, percebe-se que a proposta do ensino regular na escola, numa perspectiva inclusiva, não é uma ideia recente, mas só agora essa aplicação vem constituindo-se como parte de nossa realidade. Mesmo ainda não estando de fato totalmente preparados para assumir tamanha responsabilidade, caminhamos para a concretização de tal ideal, apesar das dificuldades e limitações.

Sob os aspectos específicos de nosso trabalho, que envolve a questão do sujeito surdo inserido numa escola de ensino regular com uma proposta voltada para a inclusão, reafirmamos a Libras, além de língua materna utilizada pelo surdo na sua comunicação externa, como ferramenta mediadora no processo da aprendizagem. A necessidade de comunicar-se, mesmo por intermédio da Libras, permite a interação e a construção do conhecimento junto com professor, devendo este atuar não apenas como mero transmissor de conhecimentos, mas como mediador do processo de aprendizagem, desempenhando o seu fundamental papel de educador, na formação do indivíduo pensante, plenamente capaz de exercer a sua cidadania.

Em Princípios de educação social para a criança surda (1925), Vygotsky, afirma que o método alemão, que utiliza a instrução a partir da linguagem falada, usando a fonética como meio de ensino, fracassa totalmente ao se deparar com a surdez, devendo ser considerado, portanto, um método cruel que reforça a pressão mecânica e a proibição da mímica. Tal método fonético é adequado para a instrução da pronúncia e da articulação, mas não para o ensino da fala porque resulta em uma fala morta, artificial e inútil. F. Werner, um dos mais fortes e mais honestos defensores deste método, diz:

De todos os métodos de instrução, o método oral mais do que qualquer outro é artificial para a surdez (1909, p. 55). A instrução por este método contradiz a natureza da criança surda. Ele é até mesmo necessário para quebrar a natureza da criança a fim de ensiná-la a falar. Aqui está realmente o problema trágico da educação especial para a surdez (VYGOTSKY, 1925, p. 8).

Desse modo, a Libras, mais do que língua dos surdos, é a ferramenta viabilizadora do “método de instrução” para a criança surda que a utiliza não apenas como forma de comunicar-se “verbalmente”, mas principalmente para expressar, de modo gesto-visual seus anseios e desejos através.

Partindo dessas considerações, a Libras, assim como a professora regente e o professor colaborativo de Libras, exercem, cada um a sua maneira, papel essencial

como mediadores na formação humana do sujeito surdo, que vai se construindo dentro do espaço escolar como indivíduo social:

Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação, Vygotsky e seus discípulos denominaram de sociointeracionismo – a ação se dá numa interação sócio-histórica ou histórico-cultural. (...) Se falarmos de meios, significa que o acesso do homem ou de sua mente ao mundo não se dá de modo direto, mas por uma mediação que lhe permite um acesso indireto. Lembrando o triângulo do significado de Ogden e Richards (1976), a passagem da coisa ou do objeto à palavra não se dá de maneira direta, mas por meio do conceito. E o conceito envolve a mediação das interações e interconexões neuronais (a passagem dessas interconexões à consciência em que se produz o conceito é outra questão, que, aliás, está em aberto):

PENSAMENTO (MENTE)



COISA PALAVRA

Figura 1 – Esquema da Teoria Conceitualista

Fonte: Adaptado de OGDEN; RICHARDS (1976). (MARTINS, MOSER, 2012, p. 10-11)

Os trechos apresentados evidenciam como ocorre a mediação, e a maneira pela qual percebemos não só a atuação dos professores como mediadores, mas também o fundamental papel da Libras como ferramenta mediadora no processo de construção do conhecimento e formação do indivíduo social, possibilitando a aprendizagem e o convívio sociointerativo no ambiente escolar:

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento (WALLON, 1979, p. 209).

Segundo Wallon (1979), a afetividade faz-se presente em todos os momentos, movimentos e circunstâncias de nossas ações, assim como o ato motor e a cognição. O espaço, em se tratando de nossa pesquisa, o ambiente escolar, possibilita a ampliação ou redução das sensações de bem-estar ou mal-estar. É fundamental destacar que no ambiente da sala de aula, a maneira como é feita a distribuição das carteiras e a organização do espaço provoca nos alunos a aproximação ou repulsa.

As relações afetivas entre os surdos e as de poder entre surdos e ouvintes, foram percebidas e entendidas em nosso trabalho como parte da cultura histórico-social do sujeito surdo: este traz em sua história a marca da diferença, considerando que o ouvinte o entende como o “outro”, marcado pela falta da audição, vista como uma deficiência, uma anomalia, que o torna inferior, ou seja, incapaz de realizar as mesmas atividades com a mesma competência que os ouvintes.

Quanto ao último aspecto, só podemos refutá-lo, já que, partindo de nossas reflexões, leituras e observações, compreendemos que não apenas o sujeito surdo, mas qualquer sujeito – ouvinte, surdo, vidente, cego, entre outros – é plenamente capaz de exercer toda e qualquer atividade escolar, desde que seja respeitado em sua individualidade e diferença. Cada indivíduo dispõe de habilidades próprias que lhe são peculiares, cabendo desenvolver suas competências dentro do campo com o qual se identifica, procurando, assim, ampliar seus conhecimentos e sua formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho concretiza-se a partir do levantamento de informações em torno dos alunos com NEE, com a identificação e compreensão da legislação em torno da Educação Inclusiva, nas esferas internacional, nacional e local.

Procuramos, ao longo do texto, relatar um pouco da construção histórica da Educação Inclusiva em Juiz de Fora e elencar as definições de Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação de Surdos. Para compreender entre os aspectos educacionais referentes ao sujeito surdo, procedeu-se a um breve levantamento de dados acerca da história da cultura dos surdos, da sua trajetória e da constituição da Libras, levando-se em consideração também os aspectos clínicos relativos à deficiência auditiva e as consequências atribuídas aos diferentes níveis de perda auditiva.

Para este trabalho, propusemos uma revisão sistemática da literatura, fugindo um pouco aos métodos tradicionais, embasando-nos numa ferramenta que consiste na utilização de palavras-chave. Estruturamos a revisão, nos moldes de um quadro/tabela com a apresentação dos trabalhos relacionados à temática, seguindo-se uma síntese dos estudos, e algumas considerações relacionando os estudos, a nossa pesquisa e sua estruturação.

Ao confrontar os dados levantados a partir da história do sujeito surdo, a perspectiva da inclusão dos alunos com NEE e a escassez de trabalhos e pesquisas na área da Educação Inclusiva disponibilizados até o momento suscitaram-nos questionamentos quanto à forma como vem ocorrendo a inclusão desses alunos, no caso, os surdos. Essa realidade despertou-nos o interesse em aprofundar os estudos acerca do tema, buscando responder à questão de como a Educação Inclusiva, em especial de alunos surdos, vem ocorrendo nas redes de ensino público regular.

Dessa forma, nosso trabalho consolida-se perpassando a concepção de uma proposta de escola inclusiva, mostrando que, apesar das dificuldades e limitações, é possível a realização de tal trabalho de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino.

No decorrer da nossa pesquisa de campo, evidencia-se o conceito de mediação bem como aspectos relacionados à afetividade e à relação de poder entre surdo e ouvinte. O estudo buscou mostrar como está ocorrendo a inclusão matemática de um

aluno surdo, mediada por um professor colaborativo surdo de Libras, atuando em bidocência, numa perspectiva inclusiva, em uma escola municipal regular.

Destacamos a importância da pesquisa de campo, da real possibilidade da inclusão, sobretudo como mostra nesse trabalho, a inclusão do aluno surdo em turma regular. Entendemos que é possível e necessário que a inclusão aconteça, com a participação de todos os alunos surdos e ouvintes construindo juntos a aprendizagem e o conhecimento. É fundamental a participação de um (a) professor (a) colaborativo (a) para atuar junto com o (a) professor (a) regente da turma, buscando uma parceria que permita utilizar as diferenças como forma de enriquecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, apesar da viabilidade na proposta de escola inclusiva para alunos surdos, muitos desafios ainda deverão ser enfrentados para que a escola pesquisada atinja o status de bilíngue e seja considerada uma referência. Nesse aspecto, urge um comprometimento maior de todo o corpo docente de abraçar a causa, que não o simples envolvimento pelo abono adicional, bem como da escola integralmente, no sentido de a Libras não ser simplesmente um evento, mas parte integral do cotidiano escolar.

Como se pode perceber, resta muito a ser feito para alcançar a excelência no processo inclusivo, não só no ambiente escolar, mas também no meio acadêmico. Muitas pesquisas ainda deverão ocorrer para sinalizar os possíveis caminhos, principalmente nos campos referentes à formação de professores quanto à elaboração de atividades práticas de matemáticas para promover maior interação entre surdos e ouvintes. Destacamos ainda a possibilidade da criação de um curso prático de Matemática/Libras voltado para intérpretes, professores da área e demais interessados, tendo como objetivo principal a criação de sinais específicos para alguns símbolos matemáticos que ainda não existem na Libras.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Pedagogia das Diferenças na sala de aula**. 8 ed. Papirus Editora. São Paulo, 2007.
- BENTES, N. O. **Vygotsky e a Educação Especial: Notas sobre Contribuições**. Universidade do Estado do Pará (UEPA), 2010, p. 85 – 92. <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/41/31>. Acesso em: 12/04/2014.
- BORGES, F. A. **A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863. Acesso em 20/10/2012.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pd>. Acesso em 18/10/2012.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 20/10/2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php>> . Acesso em: 15/11/2012.
- CAMPOS, M. de L. I. L. **Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. - In: Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. Org. LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. F. São Carlos. EdUFSCar. 2013, p. 37 – 61.
- CORRÊA, A. M. P. **A DIVISÃO POR ALUNOS SURDOS: ideias, representações e ferramentas matemáticas**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- FERNANDES, S. H. A. A. **Uma análise Vygotskiana da apropriação do conceito de simetria por aprendizes em acuidade**. 2004. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – PUC-SP, São Paulo, 2004.
- FERREIRA, M. E. C. GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 158 p. 2003.
- FRÓES, M. A. V. **As Produções Acadêmicas Em Educação Especial: Uma Análise de Discurso**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.
- GLAT, R. FONTES, R. de S. PLESTCH, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Cadernos de

Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã. UNIGRANRIO Editora, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006.

GONÇALVES, R. **Sínteses das ideias de Vygotsky.** <http://monografias.brasilecola.com/psicologia/sintese-das-ideias-vygotsky.htm>. Acesso em: 13/04/2014.

Governo Federal do Brasil, **Legislação Brasileira da Educação Especial.** (www.planalto.gov.br). Acesso em: 24/03/2013.

JIMÉNEZ, F. **Currículo e modelos de intervenção em educação especial.** XIII Jornadas de Universidade y Educación Especial. Barcelona, Universidade Autònoma de Barcelona, 1996, p. 55-79.

LACERDA, C. B. F. de SANTOS, L. F. dos **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos. EdUFSCar. 254 p. 2013.

LACERDA, C. B. F. LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização.** São carlos. EdUSCAR, 2012.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação.** Coleção Temas & Educação. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2007.

LUZ, R. D. **Cenas Surdas os surdos terão lugar no coração do mundo?** São Paulo, 2013.

MARQUES, C. A. Palestra: Orientações e marcos legais para inclusão. **II Seminário de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade** – Juiz de Fora-MG, 2005.

MARTINEZ, T. S. URQUIZAR, N. L. **A educação especial e os indivíduos com necessidades educativas especiais.** In: Bases Psicopedagógicas da Educação Especial, Org. ROYO, M. A. L. URQUÍZAR N. L. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012, p.11-29.

MARTINS, O. B. MOSER, A. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch.** Revista Intersaberes, vol. 7 n.13, p. 8 – 28, jan. – jun. 2012.

MEC, Ministério da Educação e Cultura – BRASIL – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).** (www.mec.gov.br) Acesso em 24/03/2013.

MJ, Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).** Brasília, Disponível em: <<http://mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto20%Integral%20PNDH%20II.pdf>>. Acesso em: 22/10/2012.

MOREIRA, M. C. **Entrevista aberta: História da Educação Especial na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, MG, 23/07/2013.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática.** Papirus Editora. 176 p. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Algumas Contribuições da Psicologia Cognitiva.** USP, p. 47 - 51. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p047-051_c.pdf. Acesso em 20/04/2014.

PAIXÃO, N. S. S. M. **Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes**, Dissertação de Mestrado. UFPA, Universidade Federal do Pará, 2010.

PRAÇA, E. T. P. de O. **Uma reflexão acerca da inclusão de um aluno autista no ensino regular**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2011.

PJF, **Legislação Municipal da Educação Especial**, disponível em: <http://jflgis.pjf.mg.gov.br>. Acesso em: 20/03/2013.

PJF, **Projeto Político Pedagógico (PPP)** da escola, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994, 139 p.

RODRIGUES, T. D. **A Etnomatemática no contexto do Ensino Inclusivo**. UNESP. São Paulo, 2010.

ROYO, M. A. L. **Dificuldades auditivas: surdez e hipoacusias**. In: Bases Psicopedagógicas da Educação Especial, Org. ROYO, M. A. L. URQUÍZAR N. L. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012, p.105 - 125.

ROYO, M. A. L. URQUÍZAR, N. L. **Bases Psicopedagógicas da Educação Especial**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012, 506 p.

SALES, E. R. **Refletir no silêncio: um estudo das aprendizagens na resolução de problemas aditivos com alunos surdos e pesquisadores ouvintes**. Dissertação de Mestrado. UFPA. Pará, 2008.

SALES, E. R. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos**. Tese de Doutorado. UNESP. Rio Claro-SP, 2013.

SALES, L. M. **Tecnologias digitais na educação matemática de surdos em uma escola pública regular: possibilidades e limites**. Dissertação de Mestrado. PUC-Minas, Belo Horizonte-MG, 2009

SAMPAIO, C. T. SAMPAIO, S. M. R. **Educação Inclusiva o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. Disponível para acesso em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 18/10/2013.

SANTOS, B. de S. **Direitos humanos: o Desafio da Interculturalidade**. Revista Direitos Humanos. N° 2. p. 10 - 18. Junho 2009. Disponível para acesso em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em 20/10/2013.

SOUZA, F. R. **Explorações de frações equivalentes por alunos surdos: uma investigação das contribuições da musicalcolorida**. Dissertação de Mestrado. 2010.

TOSTES, A. M. B. **SuperAção – Superando as dificuldades trazidas pelo descontrole motor com aplicação de sequências didáticas**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Severiano Sombra, Vassouras, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução: Monica Stahel M. da Silva. 4ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Diagnóstico do Desenvolvimento e Clínica Pedológica da Infância Difícil** – Esquema de Investigação Pedológica. Obras Escolhidas. Tomo 5

– Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997. p. 275-338. Tradução por Achilles Delari Jr. em julho 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Princípios de Educação Social para a criança surda**. Obras Escolhidas. Tomo 5. Fundamentos de Defectologia. 1925. Traduzido por Achilles Delari Jr. e Eugênio Pereira de Paula Jr. em 18/05/94.

VYGOTSKY, L. S. **Sobre a questão do multilinguismo na infância**. O desenvolvimento intelectual das crianças durante o processo de aprendizagem, 1929, traduzido do russo por Zoia Prestes, em TEIAS: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 12ª Edição. São Paulo. Ícone Editora. 228 p. 2012.

WALLON, H. **Do Ato ao Pensamento**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores - MEC, Editora Massangna, 1979.

WITKOSKI, S. A. **Educação de Surdos e Preconceito**, Editora CRV. São Paulo, 2012.

<http://www.assistiva.com.br/legisl.html>. **Tecnologias Assistivas**. Site de autoria de Mara Lúcia Sartoretto e Rita Bersch ©2013. Acesso em: 14/07/2013.

<http://www.feneis.org.br/page/educacao.asp>. **História da Educação de Surdos**. Site da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Acesso em: 20/10/2012.

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/21682/> **Relação de Poder: Interação entre surdos e ouvintes**. Artigo Camila Gois Silva de Lima postado: em 19 de novembro de 2012. Acesso em 06/07/2015.

<http://rosangelana.blogspot.com.br/> **Ser diferente é ser normal – Educação de crianças autistas**. Texto com colaboração de Sonia Salete Schaedler. Postado em: 12/11/2012. Acesso em: 25/01/2015.

ANEXOS:**ANEXO 1 – Carta Aberta elaborada pelos setes primeiros doutores surdos brasileiros que atuam nas áreas de Educação e Linguística (cópia)****CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO**

(ELABORADA PELOS SETE PRIMEIROS DOUTORES SURDOS BRASILEIROS, QUE ATUAM NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA)

Exmo. Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade.

Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. Por isso, dizer que “A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente” oprime o potencial que muitos alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos.

Somos, até o momento, os únicos 7 (sete) Doutores Surdos Brasileiros, atuantes nas áreas de Educação e Linguística. Cada um de nós é docente de uma das diferentes Universidades Federais Brasileiras, a saber, cinco de nós atuam na Universidade Federal de Santa Catarina, um atua na Universidade Federal do Rio de

Janeiro e um atua na Universidade Federal de Santa Maria. Ensinamos e desenvolvemos pesquisas na área da Linguística da Língua Portuguesa, da Libras e da Educação de Surdos. Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros.

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.

Temos cerca de cinquenta Escolas Bilíngues no país; são ainda poucas escolas para atender à demanda das crianças e jovens surdos brasileiros (os Estados Unidos da América, por exemplo, têm cerca de cento e vinte escolas bilíngues). Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar.

A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades.

Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropologicamente, filosoficamente, quanto dizer que línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional.

Convidamos Vossa Senhoria para ver com os próprios olhos o que estamos falando. Gostaríamos de convidá-lo a visitar as Escolas Bilíngues para Surdos, no Município de São Paulo; lá existem escolas públicas recentemente estabelecidas, num complexo e diverso programa de inclusão escolar. Também seria muito interessante que visitasse, igualmente, escolas bilíngues como o Instituto Santa Terezinha e o Centro de Educação de Surdos Rio Branco. Verifique a excelência do trabalho nelas desenvolvido, verifique, também, se as crianças surdas estão ali “segregadas”, ou se o ensino que ali recebem é apenas “complementar”. É preciso reconhecer, Senhor Ministro, que essas escolas não são segregadoras e nem oferecem apenas ensino complementar, mas favorecem um ensino efetivo e eficaz.

Posto isso, Senhor Ministro, reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação. Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011. Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas.

Por isso, Excelência, estranhamos que seu discurso esteja contrário ao democrático processo de construção parlamentar do Plano Nacional de Educação, que tem contado com a legítima participação da principal entidade representativa das

comunidades surdas brasileiras, a FENEIS, entre outras entidades. Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos. Afinal, a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação. A esse respeito, lembramos enfaticamente que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu Art. 4º, inciso 3, determina que:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

A essa determinação, a Presidenta Dilma Rousseff deu ouvidos ao elaborar, assinar e publicar o Decreto 7611/2011; assim também o fez, agora, o Relator do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, o Deputado Angelo Vanhoni, vosso correligionário.

Estranhamente, diferentemente do movimento mundial, do movimento científico e do movimento pedagógico, a secretaria do Ministério da Educação, SEESP, agora absorvida pela SECADI, que deu passos consideráveis e importantíssimos para os avanços da política educacional para os surdos, na primeira década do segundo milênio. Nos últimos anos, essa mesma secretaria vem alterando seu discurso, sob a defesa de uma política 'inclusiva plena', com a aplicação de outros conceitos à política de educação bilíngue para os surdos, alicerçada em uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da língua de sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos. Uma política linguística para a educação de surdos precisa ser guiada por parâmetros científicos, não somente de uma ou outra pesquisa isolada, mas nos parâmetros da maioria das pesquisas que tratam da educação dos surdos.

Temos uma língua própria, Senhor Ministro, precisamos de escolas que adotem essa língua, a língua de sinais brasileira, como primeira língua para instrução e para o convívio social. Por não atender a essa necessidade linguística, o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das

matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país.

Confirma essa informação, trechos retirados da Carta-denúncia entregue aos Ministérios Públicos de cada estado brasileiro, em setembro passado (2011), pela FENEIS e pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, e após a qual, a Procuradoria Geral da República instaurou inquérito civil, nos termos do art. 4º da Resolução nº 23/2007 do CNMP, para apurar a possível falta de políticas públicas voltadas aos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras), por parte da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, por meio da portaria 9 de 30 de março de 2012, publicada na seção 1 do Diário Oficial da União nº 69, de 10 de abril de 2012.

Seguem, então, os trechos mencionados, com alguns dados do próprio INEP/MEC, publicados em sua página na web:

Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais brasileira, passando de 35.582 matrículas em 2002 a 18.323 matrículas em 2010, depois de ter mantido um crescimento tendencial entre 2002 e 2005 (em 2003, 36.242 matrículas; em 2004, 36.688 matrículas; e em 2005, 35.647 matrículas nessas classes e escolas específicas)¹.

Após a regulamentação da Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, houve um aumento recorde nas matrículas de jovens surdos e com deficiência auditiva na educação básica (somadas as matrículas tanto em escolas e classes específicas quanto em classes comuns da rede regular de ensino): em 2003 o número de alunos matriculados cresceu para 56.024; em 2004, para 62.325; em 2005, para 67.441; e em 2006, para 72.138. Contudo, depois de 2006, quando as matrículas em escolas regulares pela primeira vez ultrapassaram as matrículas em classes e escolas específicas, começa a haver uma queda do número total de alunos surdos [e com deficiência auditiva] no sistema escolar como um todo. Em 2007, o número desses alunos matriculados reduziu para 63.574; em 2008, para 66.657; em 2009, para 63.036, tendo sido verificado em 2010 uma súbita elevação para 70.823. Mesmo assim, inferior a 2006 (uma diferença negativa de 1.315 matrículas).²

[...] A primeira conclusão a que somos forçados a chegar é a de que a atual condução da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, por ter como centro o fechamento de classes e escolas específicas, ao invés de priorizar a transformação das escolas ditas regulares em vista de sua adaptação às necessidades dos alunos, na prática, tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo.

Entre a Lei 10.436/2002 e o Decreto que a regulamentou, em dezembro de 2005, houve um aumento na matrícula de alunos surdos e com deficiência auditiva. Esse aumento se fez notar em 2006, quando um número recorde de pessoas surdas e com deficiência auditiva foi registrado nas escolas. A partir de 2007, esse número passou a declinar, apesar do aumento do número de alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolas regulares.

Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema ¹ Os dados do INEP/MEC, tradicionalmente, juntam os números de alunos surdos e com deficiência auditiva, somente distinguindo-os, como se vê, no intervalo entre 2004 e 2008.

² Os dados de 2009 e 2010 não puderam ser acessados no site INEP/MEC, porque não se encontram disponíveis lá, de modo que fomos forçados a completar os dados da tabela entre 2002 e 2010 a partir dessas informações da imprensa (Cf. “Minoria surda que estuda sai de sala especial para regular”, notícia publicada em http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/minoria+surda+que+estuda+sai+de+sala+e+especial+para+regular/n15971_19749750.html < acessada em 07/08/2011 >). Fica claro que os dados incluídos dos anos anteriores (2007 e 2008) dizem respeito não aos surdos, especificamente, mas a alunos surdos e com deficiência auditiva. O número de surdos incluídos no sistema educacional – mesmo considerando as modalidades comum e específica de ensino – é bem menor do que os números anunciados. escolar. Mais ainda, se entre 2002 e 2006 19.716 novos alunos surdos e com deficiência auditiva ingressaram no sistema educacional geral do país, a partir da política de fechamento das classes e escolas específicas, esse acréscimo baixou, em 2009, para 10.614. [...] Entre 2004 e 2008, o INEP/MEC publicou estatísticas

diferentes para surdos e deficientes auditivos. Se tomarmos somente os alunos surdos, a situação apresenta-se bem mais grave, como se pode ver na tabela a seguir:

Alunos surdos em 2004 2005 2006 2007 2008

Classes e escolas específicas: 17.179 28.293 26.750 15.964 14.797

Classes comuns: 10.208 18.375 21.231 16.320 17.968

Total de classes e escolas: específicas e classes comuns:

27.387 46.668 47.981 32.284 32.765

[Tabela elaborada com base nos dados do INEP/MEC]

Nesse caso específico [de alunos surdos, apenas], entre 2005 e 2008 houve uma diminuição de 13.496 matrículas de alunos surdos em classes e escolas específicas, em que gozavam do direito legal constitucional ao ensino na língua de sinais, além do convívio com outros falantes da mesma língua. Em outras palavras, o número dos alunos surdos que mantiveram seu direito à língua de sinais como língua de convívio escolar e língua de instrução passou para pouco acima da metade entre 2005 e 2008. Essa grave diminuição dos que gozam desse direito constitucional fundamental não pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. Após um aumento de 19.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo.

Tomadas as duas modalidades de ensino: classes e escolas específicas e regulares, houve uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas. A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é de que quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão-simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral, ou seja, acesso este que a Convenção busca proteger e garantir. Infelizmente, os dados divulgados pelo MEC não são interpretados como deveriam, o que não torna transparente a realidade educacional dos surdos, conforme a apresentamos.

Por fim, Senhor Ministro, queremos dizer que nossa reivindicação por Escolas Bilíngues, tal como acima definimos, se apoia na Convenção (particularmente no Art. 24º, inciso 3, e Art. 30º, inciso 4, letras “b” e “c”) e na IDA (International Disability Alliance), órgão da sociedade civil internacional, que aglutina as entidades internacionais dos diversos segmentos das pessoas com deficiência, tendo sido a principal articuladora social responsável pela realização da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, no âmbito das Nações Unidas (e que, por isso mesmo, continua a atuar junto à ONU no acompanhamento e fiscalização da implementação da Convenção). O trecho citado da Convenção diz o seguinte acerca dessa educação bilíngue de surdos (grifos nossos):

É importante mencionar que, quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda. A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos. [...] Felizmente, o paradigma na educação está se alterando e há um novo foco nos princípios importantes: (i) todas as crianças devem ter o mesmo acesso à educação; (ii) crianças aprendem melhor quando aprendem juntas; e (iii) reconhecer e celebrar a diversidade e aumentar as oportunidades para participação igual. Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes, que inclua a língua de sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma. A transposição dos alunos com deficiências para a educação regular deve levar em consideração o papel importante que o apoio de pares de outras crianças com deficiências pode desempenhar no aprendizado, como para crianças surdas, bem como promover habilidades de liderança das crianças com deficiências. As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário.

Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES

EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor.

08 de junho de 2012.

Atenciosamente,

Dra. Ana Regina e Souza Campello

Professora Adjunta da UFRJ

Dra. Gladis Teresinha Taschetto Perlin

Professora Adjunta da UFSC

Dra. Karin Lilian Strobel

Professora Adjunta da UFSC

Dra. Marianne Rossi Stumpf

Professora Adjunta da UFSC

Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende

Professora Adjunta da UFSC

Dr. Rodrigo Rosso Marques

Professor Adjunto da UFSC

Dr. Wilson de Oliveira Miranda

Professor Adjunto da UFSM

ANEXO 2 – Declaração de Salamanca (1994) (Cópia)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências inanciadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
- As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:
 - a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
 - organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
 - a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
 - UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas;
 - a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
 - a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais.
 - a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e

da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.

- a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamos-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, e, 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Introdução

- **1.** Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais, especialmente o documento "Procedimentos- Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência . Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.

- **2.** O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

- **3.** O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas,

étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

- **4. Educação Especial** incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

- **5. Esta Estrutura de Ação** compõe-se das seguintes seções:

- I. Novo pensar em educação especial**

- II. Orientações para a ação em nível nacional:**

- A. Política e Organização

- B. Fatores Relativos à Escola

C. Recrutamento e Treinamento de Educadores

D. Serviços Externos de Apoio

E. Áreas Prioritárias

F. Perspectivas Comunitárias

G. Requerimentos Relativos a Recursos

III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais

- **6.** A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente um tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.
- **7.** Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.
- **8.** Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.
- **9.** A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos.

Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares.

Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

- **10.** Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

- **11.** Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação.

Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos.

Também é importante que se reconheça que mulheres têm freqüentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades

de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.

- **12.** Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO

- **13.** Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem testadas

e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.

- **14.** Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.

- **15.** Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.

- **16.** Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria freqüentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.

- **17.** A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Freqüência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

- **18.** Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros

na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.

- **19.** Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

- **20.** Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação financeiramente efetiva e treinamento para pessoas com necessidades educacionais especiais. Reabilitação comunitária deveria ser vista como uma abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências; deveria ser implementada através de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem-estar e vocacional.

- **21.** Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.

- **22.** Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementariedade, Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semi-públicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se atrair apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.

- **23.** Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio, por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA

- **24.** o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.
- **25.** Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de um reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.
- **26.** O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.
- **27.** Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.
- **28.** A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.
- **29.** Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.
- **30.** Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e

expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

- **31.** Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.

- **32.** Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.

Administração da Escola

- **33.** Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades, Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

- **34.** Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.

- **35.** Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.

Informação e Pesquisa

- **36.** A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam

relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.

- **37.** A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países.

C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES

- **38.** Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

- **39.** Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

- **40.** Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.

- **41.** As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.
- **42.** Como formar prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apostar e treinar pessoal menos experiente.
- **43.** O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas auto didáticas.
- **44.** Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas.
- **45.** O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.
- **46.** Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

- **47.** A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de crianças com necessidades especiais, autoridades educacionais deveriam considerar o seguinte:
- **48.** Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem

como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.

- **49.** O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc., deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

E. ÁREAS PRIORITÁRIAS

- **50.** A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças: transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

Educação Infantil

- **51.** O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré- escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

- **52.** Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres.

Preparação para a Vida Adulta

- **53.** Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo

para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveria ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadore vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

Educação de Meninas

- **54.** Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso a escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas.

Educação de Adultos e Estudos Posteriores

- **55.** Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS

- **56.** A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis.

Parceria com os Pais

- **57.** A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

- **58.** Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

- **59.** Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.
- **60.** Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representante envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

Envolvimento da Comunidade

- **61.** A descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de comunidades na educação e treinamento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Administradores locais deveriam encorajar a participação da comunidade através da garantia de apoio às associações representativas e convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Com este objetivo em vista, mobilizando e monitorando mecanismos formados pela administração civil local, pelas autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, líderes comunitários e organizações voluntárias deveriam estar estabelecidos em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.
- **62.** O envolvimento comunitário deveria ser buscado no sentido de suplementar atividades na escola, de prover auxílio na concretização de deveres de casa e de compensar a falta de apoio familiar. Neste sentido, o papel das associações de bairro deveria ser mencionado no sentido de que tais forneçam espaços disponíveis, como também o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, e o papel potencial das pessoas idosas e outros voluntários incluindo pessoas portadoras de deficiências em programas tanto dentro como fora da escola.
- **63.** Sempre que ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa, cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas portadoras de deficiência e outras organizações não-governamentais deveria ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Sempre que apropriado, agências governamentais em níveis nacional e local também deveriam prestar apoio. O Papel das Organizações Voluntárias
- **64.** Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas ideias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. Tais organizações

podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e catalizadores e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade.

- **65.** Organizações de pessoas portadoras de deficiências - ou seja, aquelas que possuam influência decisiva deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças.

Conscientização Pública

- **66.** Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.
- **67.** A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas.

G. REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS

- **68.** O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.
- **69.** A distribuição de recursos às escolas deveria realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o conhecimento necessário para a expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação inclusiva, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.
- **70.** Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais ou professores-recursos. Ajuda técnica apropriada para assegurar a operação bem-sucedida de um sistema educacional integrador, também

deve ser providenciada. Abordagens integradoras deveriam, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio em níveis nacional e local.

- **71.** Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

III. ORIENTAÇÕES PARA AÇÕES EM NÍVEIS REGIONAIS E INTERNACIONAIS

- **72.** Cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, inter-governamentais e não-governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas.

- **73.** Assistência técnica deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no lançamento de projetos-piloto que objetivem testar abordagens e originar capacitação.

- **74.** A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades deveriam ser delineadas com vistas a levar vantagens sobre as economias da escala, a basear-se na experiência de países participantes, e a aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais.

- **75.** Uma missão prioritária das organizações internacionais e facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto em educação especial entre países e regiões. O colecionamento de indicadores de progresso que sejam comparáveis a respeito de educação inclusiva e de emprego deveria se tornar parte de um banco mundial de dados sobre educação. Pontos de enfoque podem ser estabelecidos em centros sub-regionais para que se facilite o intercâmbio de informações. As estruturas existentes em nível regional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

- **76.** Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalence de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e o

prevalhecimento de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.

- **77.** Assistências técnica e internacional à educação especial derivam-se de variadas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.
- **78.** Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos.
- **79.** A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.
- **80.** Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais organizadas pela UNESCO e por outras agências inter-governamentais.
- **81.** Cooperação internacional técnica e agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.
- **82.** Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.
- **83.** Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.

Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral.

ANEXO 3 – Última legislação sobre inclusão publicada em 2015 (Cópia)

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

[Mensagem de veto](#)

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

[Vigência](#)

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I

PARTE GERAL

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do [Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008](#), em conformidade com o procedimento previsto no [§ 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil](#), em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo [Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009](#), data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: [\(Vigência\)](#)

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

CAPÍTULO II

DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no **caput** deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Seção Única

Do Atendimento Prioritário

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;

V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1º Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2º Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À VIDA

Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.

Parágrafo único. Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

Art. 11. A pessoa com deficiência não poderá ser obrigada a se submeter a intervenção clínica ou cirúrgica, a tratamento ou a institucionalização forçada.

Parágrafo único. O consentimento da pessoa com deficiência em situação de curatela poderá ser suprido, na forma da lei.

Art. 12. O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica.

§ 1º Em caso de pessoa com deficiência em situação de curatela, deve ser assegurada sua participação, no maior grau possível, para a obtenção de consentimento.

§ 2º A pesquisa científica envolvendo pessoa com deficiência em situação de tutela ou de curatela deve ser realizada, em caráter excepcional, apenas quando houver indícios de benefício direto para sua saúde ou para a saúde de outras pessoas com deficiência e desde que não haja outra opção de pesquisa de eficácia comparável com participantes não tutelados ou curatelados.

Art. 13. A pessoa com deficiência somente será atendida sem seu consentimento prévio, livre e esclarecido em casos de risco de morte e de emergência em saúde, resguardado seu superior interesse e adotadas as salvaguardas legais cabíveis.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À HABILITAÇÃO E À REABILITAÇÃO

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

I - diagnóstico e intervenção precoces;

II - adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;

III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;

IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;

V - prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos:

I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;

II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;

III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;

IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.

Art. 17. Os serviços do SUS e do Suas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Parágrafo único. Os serviços de que trata o **caput** deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania.

CAPÍTULO III

DO DIREITO À SAÚDE

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 1º É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas.

§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.

§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada.

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;

II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;

III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;

IV - campanhas de vacinação;

V - atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;

VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;

VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;

VIII - informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;

IX - serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;

X - promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;

XI - oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde.

§ 5º As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

I - acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;

II - promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança;

III - aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;

IV - identificação e controle da gestante de alto risco.

Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.

Art. 21. Quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com deficiência e de seu acompanhante.

Art. 22. À pessoa com deficiência internada ou em observação é assegurado o direito a acompanhante ou a atendente pessoal, devendo o órgão ou a instituição de saúde proporcionar condições adequadas para sua permanência em tempo integral.

§ 1º Na impossibilidade de permanência do acompanhante ou do atendente pessoal junto à pessoa com deficiência, cabe ao profissional de saúde responsável pelo tratamento justificá-la por escrito.

§ 2º Na ocorrência da impossibilidade prevista no § 1º deste artigo, o órgão ou a instituição de saúde deve adotar as providências cabíveis para suprir a ausência do acompanhante ou do atendente pessoal.

Art. 23. São vedadas todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, inclusive por meio de cobrança de valores diferenciados por planos e seguros privados de saúde, em razão de sua condição.

Art. 24. É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3º desta Lei.

Art. 25. Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.

Art. 26. Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e

de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; [\(Vigência\)](#)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. [\(Vigência\)](#)

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

CAPÍTULO V

DO DIREITO À MORADIA

Art. 31. A pessoa com deficiência tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, com seu cônjuge ou companheiro ou desacompanhada, ou em moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, ou, ainda, em residência inclusiva.

§ 1º O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiar a criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoa com deficiência.

§ 2º A proteção integral na modalidade de residência inclusiva será prestada no âmbito do Suas à pessoa com deficiência em situação de dependência que não disponha de condições de autossustentabilidade, com vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Art. 32. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, a pessoa com deficiência ou o seu responsável goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte:

I - reserva de, no mínimo, 3% (três por cento) das unidades habitacionais para pessoa com deficiência;

II - (VETADO);

III - em caso de edificação multifamiliar, garantia de acessibilidade nas áreas de uso comum e nas unidades habitacionais no piso térreo e de acessibilidade ou de adaptação razoável nos demais pisos;

IV - disponibilização de equipamentos urbanos comunitários acessíveis;

V - elaboração de especificações técnicas no projeto que permitam a instalação de elevadores.

§ 1º O direito à prioridade, previsto no **caput** deste artigo, será reconhecido à pessoa com deficiência beneficiária apenas uma vez.

§ 2º Nos programas habitacionais públicos, os critérios de financiamento devem ser compatíveis com os rendimentos da pessoa com deficiência ou de sua família.

§ 3º Caso não haja pessoa com deficiência interessada nas unidades habitacionais reservadas por força do disposto no inciso I do **caput** deste artigo, as unidades não utilizadas serão disponibilizadas às demais pessoas.

Art. 33. Ao poder público compete:

I - adotar as providências necessárias para o cumprimento do disposto nos arts. 31 e 32 desta Lei; e

II - divulgar, para os agentes interessados e beneficiários, a política habitacional prevista nas legislações federal, estaduais, distrital e municipais, com ênfase nos dispositivos sobre acessibilidade.

CAPÍTULO VI

DO DIREITO AO TRABALHO

Seção I

Disposições Gerais

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

Seção II

Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1º Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1º do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5º A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador.

§ 6º A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

§ 7º A habilitação profissional e a reabilitação profissional atenderão à pessoa com deficiência.

Seção III

Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;

VI - articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes.

CAPÍTULO VII

DO DIREITO À ASSISTÊNCIA SOCIAL

Art. 39. Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social.

§ 1º A assistência social à pessoa com deficiência, nos termos do **caput** deste artigo, deve envolver conjunto articulado de serviços do âmbito da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial, ofertados pelo Suas, para a garantia de seguranças fundamentais no enfrentamento de situações de vulnerabilidade e de risco, por fragilização de vínculos e ameaça ou violação de direitos.

§ 2º Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais.

Art. 40. É assegurado à pessoa com deficiência que não possua meios para prover sua subsistência nem de tê-la provida por sua família o benefício mensal de 1 (um) salário-mínimo, nos termos da [Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#).

CAPÍTULO VIII

DO DIREITO À PREVIDÊNCIA SOCIAL

Art. 41. A pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) tem direito à aposentadoria nos termos da [Lei Complementar nº 142, de 8 de maio de 2013](#).

CAPÍTULO IX

DO DIREITO À CULTURA, AO ESPORTE, AO TURISMO E AO LAZER

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 44. Nos teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares, serão reservados espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência, de acordo com a capacidade de lotação da edificação, observado o disposto em regulamento.

§ 1º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem ser distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, em todos os setores, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e obstrução das saídas, em conformidade com as normas de acessibilidade.

§ 2º No caso de não haver comprovada procura pelos assentos reservados, esses podem, excepcionalmente, ser ocupados por pessoas sem deficiência ou que não tenham mobilidade reduzida, observado o disposto em regulamento.

§ 3º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, 1 (um) acompanhante da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, resguardado o direito de se acomodar proximoamente a grupo familiar e comunitário.

§ 4º Nos locais referidos no **caput** deste artigo, deve haver, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas de acessibilidade, a fim de permitir a saída segura da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 5º Todos os espaços das edificações previstas no **caput** deste artigo devem atender às normas de acessibilidade em vigor.

§ 6º As salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência. [\(Vigência\)](#)

§ 7º O valor do ingresso da pessoa com deficiência não poderá ser superior ao valor cobrado das demais pessoas.

Art. 45. Os hotéis, pousadas e similares devem ser construídos observando-se os princípios do desenho universal, além de adotar todos os meios de acessibilidade, conforme legislação em vigor. [\(Vigência\)](#)

§ 1º Os estabelecimentos já existentes deverão disponibilizar, pelo menos, 10% (dez por cento) de seus dormitórios acessíveis, garantida, no mínimo, 1 (uma) unidade acessível.

§ 2º Os dormitórios mencionados no § 1º deste artigo deverão ser localizados em rotas acessíveis.

CAPÍTULO X

DO DIREITO AO TRANSPORTE E À MOBILIDADE

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

§ 1º Para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço.

§ 2º São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei, sempre que houver interação com a matéria nela regulada, a outorga, a concessão, a permissão, a autorização, a renovação ou a habilitação de linhas e de serviços de transporte coletivo.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

§ 1º As vagas a que se refere o **caput** deste artigo devem equivaler a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga devidamente sinalizada e com as especificações de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes de acessibilidade.

§ 2º Os veículos estacionados nas vagas reservadas devem exibir, em local de ampla visibilidade, a credencial de beneficiário, a ser confeccionada e fornecida pelos órgãos de trânsito, que disciplinarão suas características e condições de uso.

§ 3º A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no [inciso XVII do art. 181 da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 \(Código de Trânsito Brasileiro\)](#).

§ 4º A credencial a que se refere o § 2º deste artigo é vinculada à pessoa com deficiência que possui comprometimento de mobilidade e é válida em todo o território nacional.

Art. 48. Os veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, as instalações, as estações, os portos e os terminais em operação no País devem ser acessíveis, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

§ 1º Os veículos e as estruturas de que trata o **caput** deste artigo devem dispor de sistema de comunicação acessível que disponibilize informações sobre todos os pontos do itinerário.

§ 2º São asseguradas à pessoa com deficiência prioridade e segurança nos procedimentos de embarque e de desembarque nos veículos de transporte coletivo, de acordo com as normas técnicas.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 49. As empresas de transporte de fretamento e de turismo, na renovação de suas frotas, são obrigadas ao cumprimento do disposto nos arts. 46 e 48 desta Lei. ([Vigência](#))

Art. 50. O poder público incentivará a fabricação de veículos acessíveis e a sua utilização como táxis e **vans**, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

Art. 51. As frotas de empresas de táxi devem reservar 10% (dez por cento) de seus veículos acessíveis à pessoa com deficiência.

§ 1º É proibida a cobrança diferenciada de tarifas ou de valores adicionais pelo serviço de táxi prestado à pessoa com deficiência.

§ 2º O poder público é autorizado a instituir incentivos fiscais com vistas a possibilitar a acessibilidade dos veículos a que se refere o **caput** deste artigo.

Art. 52. As locadoras de veículos são obrigadas a oferecer 1 (um) veículo adaptado para uso de pessoa com deficiência, a cada conjunto de 20 (vinte) veículos de sua frota.

Parágrafo único. O veículo adaptado deverá ter, no mínimo, câmbio automático, direção hidráulica, vidros elétricos e comandos manuais de freio e de embreagem.

TÍTULO III

DA ACESSIBILIDADE

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Art. 54. São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei e de outras normas relativas à acessibilidade, sempre que houver interação com a matéria nela regulada:

I - a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, a fabricação de veículos de transporte coletivo, a prestação do respectivo serviço e a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;

II - a outorga ou a renovação de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;

III - a aprovação de financiamento de projeto com utilização de recursos públicos, por meio de renúncia ou de incentivo fiscal, contrato, convênio ou instrumento congêneres; e

IV - a concessão de aval da União para obtenção de empréstimo e de financiamento internacionais por entes públicos ou privados.

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

§ 1º As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes.

§ 2º Para a aprovação, o licenciamento ou a emissão de certificado de projeto executivo arquitetônico, urbanístico e de instalações e equipamentos temporários ou permanentes e para o licenciamento ou a emissão de certificado de conclusão de obra ou de serviço, deve ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade.

§ 3º O poder público, após certificar a acessibilidade de edificação ou de serviço, determinará a colocação, em espaços ou em locais de ampla visibilidade, do símbolo internacional de acesso, na forma prevista em legislação e em normas técnicas correlatas.

Art. 57. As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes.

Art. 58. O projeto e a construção de edificação de uso privado multifamiliar devem atender aos preceitos de acessibilidade, na forma regulamentar.

§ 1º As construtoras e incorporadoras responsáveis pelo projeto e pela construção das edificações a que se refere o **caput** deste artigo devem assegurar percentual mínimo de suas unidades internamente acessíveis, na forma regulamentar.

§ 2º É vedada a cobrança de valores adicionais para a aquisição de unidades internamente acessíveis a que se refere o § 1º deste artigo.

Art. 59. Em qualquer intervenção nas vias e nos espaços públicos, o poder público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras e dos serviços devem garantir, de forma segura, a fluidez do trânsito e a livre circulação e acessibilidade das pessoas, durante e após sua execução.

Art. 60. Orientam-se, no que couber, pelas regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na [Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#), [nº 10.257, de 10 de julho de 2001](#), [enº 12.587, de 3 de janeiro de 2012](#):

I - os planos diretores municipais, os planos diretores de transporte e trânsito, os planos de mobilidade urbana e os planos de preservação de sítios históricos elaborados ou atualizados a partir da publicação desta Lei;

II - os códigos de obras, os códigos de postura, as leis de uso e ocupação do solo e as leis do sistema viário;

III - os estudos prévios de impacto de vizinhança;

IV - as atividades de fiscalização e a imposição de sanções; e

V - a legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico.

§ 1º A concessão e a renovação de alvará de funcionamento para qualquer atividade são condicionadas à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

§ 2º A emissão de carta de habite-se ou de habilitação equivalente e sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade, é condicionada à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

Art. 61. A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:

I - eleição de prioridades, elaboração de cronograma e reserva de recursos para implementação das ações; e

II - planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos.

Art. 62. É assegurado à pessoa com deficiência, mediante solicitação, o recebimento de contas, boletos, recibos, extratos e cobranças de tributos em formato acessível.

CAPÍTULO II

DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1º Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

§ 2º Telecentros comunitários que receberem recursos públicos federais para seu custeio ou sua instalação e **lan houses** devem possuir equipamentos e instalações acessíveis.

§ 3º Os telecentros e as **lan houses** de que trata o § 2º deste artigo devem garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos de acessibilidade para pessoa com deficiência visual, sendo assegurado pelo menos 1 (um) equipamento, quando o resultado percentual for inferior a 1 (um).

Art. 64. A acessibilidade nos sítios da internet de que trata o art. 63 desta Lei deve ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 54 desta Lei.

Art. 65. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir pleno acesso à pessoa com deficiência, conforme regulamentação específica.

Art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I - subtítuloção por meio de legenda oculta;

II - janela com intérprete da Libras;

III - audiodescrição.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por **softwares** leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

Art. 69. O poder público deve assegurar a disponibilidade de informações corretas e claras sobre os diferentes produtos e serviços ofertados, por quaisquer meios de comunicação empregados, inclusive em ambiente virtual, contendo a especificação correta de quantidade, qualidade, características, composição e preço, bem como sobre os eventuais riscos à saúde e à segurança do consumidor com deficiência, em caso de sua utilização, aplicando-se, no que couber, os [arts. 30 a 41 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990](#).

§ 1º Os canais de comercialização virtual e os anúncios publicitários veiculados na imprensa escrita, na internet, no rádio, na televisão e nos demais veículos de comunicação abertos ou por assinatura devem disponibilizar, conforme a compatibilidade do meio, os recursos de acessibilidade de que trata o art. 67 desta Lei, a expensas do fornecedor do produto ou do serviço, sem prejuízo da observância do disposto nos [arts. 36 a 38 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990](#).

§ 2º Os fornecedores devem disponibilizar, mediante solicitação, exemplares de bulas, prospectos, textos ou qualquer outro tipo de material de divulgação em formato acessível.

Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva previstos no art. 67 desta Lei.

Art. 71. Os congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

CAPÍTULO III

DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

I - garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;

II - incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

III - garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei;

IV - garantia do livre exercício do direito ao voto e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que a pessoa com deficiência seja auxiliada na votação por pessoa de sua escolha.

§ 2º O poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte:

I - participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;

II - formação de organizações para representar a pessoa com deficiência em todos os níveis;

III - participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem.

TÍTULO IV

DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Art. 77. O poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social.

§ 1º O fomento pelo poder público deve priorizar a geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção e ao tratamento de deficiências e ao desenvolvimento de tecnologias assistiva e social.

§ 2º A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.

§ 3º Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência.

§ 4º As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais.

Parágrafo único. Serão estimulados, em especial:

I - o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência;

II - a adoção de soluções e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos sítios da internet, em especial aos serviços de governo eletrônico.

LIVRO II

PARTE ESPECIAL

TÍTULO I

DO ACESSO À JUSTIÇA

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva.

§ 1º A fim de garantir a atuação da pessoa com deficiência em todo o processo judicial, o poder público deve capacitar os membros e os servidores que atuam no Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nos órgãos de segurança pública e no sistema penitenciário quanto aos direitos da pessoa com deficiência.

§ 2º Devem ser assegurados à pessoa com deficiência submetida a medida restritiva de liberdade todos os direitos e garantias a que fazem jus os apenados sem deficiência, garantida a acessibilidade.

§ 3º A Defensoria Pública e o Ministério Público tomarão as medidas necessárias à garantia dos direitos previstos nesta Lei.

Art. 80. Devem ser oferecidos todos os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para que a pessoa com deficiência tenha garantido o acesso à justiça, sempre que figure em um dos polos da ação ou atue como testemunha, participe da lide posta em juízo, advogado, defensor público, magistrado ou membro do Ministério Público.

Parágrafo único. A pessoa com deficiência tem garantido o acesso ao conteúdo de todos os atos processuais de seu interesse, inclusive no exercício da advocacia.

Art. 81. Os direitos da pessoa com deficiência serão garantidos por ocasião da aplicação de sanções penais.

Art. 82. (VETADO).

Art. 83. Os serviços notariais e de registro não podem negar ou criar óbices ou condições diferenciadas à prestação de seus serviços em razão de deficiência do solicitante, devendo reconhecer sua capacidade legal plena, garantida a acessibilidade.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no **caput** deste artigo constitui discriminação em razão de deficiência.

CAPÍTULO II

DO RECONHECIMENTO IGUAL PERANTE A LEI

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

§ 2º É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.

§ 3º A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

§ 4º Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano.

Art. 85. A curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

§ 1º A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

§ 2º A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado.

§ 3º No caso de pessoa em situação de institucionalização, ao nomear curador, o juiz deve dar preferência a pessoa que tenha vínculo de natureza familiar, afetiva ou comunitária com o curatelado.

Art. 86. Para emissão de documentos oficiais, não será exigida a situação de curatela da pessoa com deficiência.

Art. 87. Em casos de relevância e urgência e a fim de proteger os interesses da pessoa com deficiência em situação de curatela, será lícito ao juiz, ouvido o Ministério Público, de ofício ou a requerimento do interessado, nomear, desde logo, curador provisório, o qual estará sujeito, no que couber, às disposições do [Código de Processo Civil](#).

TÍTULO II

DOS CRIMES E DAS INFRAÇÕES ADMINISTRATIVAS

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

§ 1º Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no **caput** deste artigo é cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 3º Na hipótese do § 2º deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - recolhimento ou busca e apreensão dos exemplares do material discriminatório;

II - interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na internet.

§ 4º Na hipótese do § 2º deste artigo, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

Art. 89. Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido:

I - por tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamenteiro ou depositário judicial; ou

II - por aquele que se apropriou em razão de ofício ou de profissão.

Art. 90. Abandonar pessoa com deficiência em hospitais, casas de saúde, entidades de abrigo ou congêneres:

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 3 (três) anos, e multa.

Parágrafo único. Na mesma pena incorre quem não prover as necessidades básicas de pessoa com deficiência quando obrigado por lei ou mandado.

Art. 91. Reter ou utilizar cartão magnético, qualquer meio eletrônico ou documento de pessoa com deficiência destinados ao recebimento de benefícios, proventos, pensões ou remuneração ou à realização de operações financeiras, com o fim de obter vantagem indevida para si ou para outrem:

Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido por tutor ou curador.

TÍTULO III

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

§ 1º O Cadastro-Inclusão será administrado pelo Poder Executivo federal e constituído por base de dados, instrumentos, procedimentos e sistemas eletrônicos.

§ 2º Os dados constituintes do Cadastro-Inclusão serão obtidos pela integração dos sistemas de informação e da base de dados de todas as políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência, bem como por informações coletadas, inclusive em censos nacionais e nas demais pesquisas realizadas no País, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

§ 3º Para coleta, transmissão e sistematização de dados, é facultada a celebração de convênios, acordos, termos de parceria ou contratos com instituições públicas e privadas, observados os requisitos e procedimentos previstos em legislação específica.

§ 4º Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei.

§ 5º Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades:

I - formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos;

II - realização de estudos e pesquisas.

§ 6º As informações a que se refere este artigo devem ser disseminadas em formatos acessíveis.

Art. 93. Na realização de inspeções e de auditorias pelos órgãos de controle interno e externo, deve ser observado o cumprimento da legislação relativa à pessoa com deficiência e das normas de acessibilidade vigentes.

Art. 94. Terá direito a auxílio-inclusão, nos termos da lei, a pessoa com deficiência moderada ou grave que:

I - receba o benefício de prestação continuada previsto no [art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#), e que passe a exercer atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS;

II - tenha recebido, nos últimos 5 (cinco) anos, o benefício de prestação continuada previsto no [art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#), e que exerça atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS.

Art. 95. É vedado exigir o comparecimento de pessoa com deficiência perante os órgãos públicos quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido, hipótese na qual serão observados os seguintes procedimentos:

I - quando for de interesse do poder público, o agente promoverá o contato necessário com a pessoa com deficiência em sua residência;

II - quando for de interesse da pessoa com deficiência, ela apresentará solicitação de atendimento domiciliar ou fará representar-se por procurador constituído para essa finalidade.

Parágrafo único. É assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar pela perícia médica e social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo serviço público de saúde ou pelo serviço privado de saúde, contratado ou conveniado, que integre o SUS e pelas entidades da rede socioassistencial integrantes do Suas, quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido.

Art. 96. O § 6º-A do art. 135 da [Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 \(Código Eleitoral\)](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 135.

.....

[§ 6º-A.](#) Os Tribunais Regionais Eleitorais deverão, a cada eleição, expedir instruções aos Juízes Eleitorais para orientá-los na escolha dos locais de votação, de maneira a garantir acessibilidade para o eleitor com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive em seu entorno e nos sistemas de transporte que lhe dão acesso.

.....” (NR)

Art. 97. A [Consolidação das Leis do Trabalho \(CLT\), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 428.

.....

[§ 6º](#) Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

.....

§ 8º Para o aprendiz com deficiência com 18 (dezoito) anos ou mais, a validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na CTPS e matrícula e frequência em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.” (NR)

“Art. 433.

.....

L- desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, salvo para o aprendiz com deficiência quando desprovido de recursos de acessibilidade, de tecnologias assistivas e de apoio necessário ao desempenho de suas atividades;

.....” (NR)

Art. 98. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º As medidas judiciais destinadas à proteção de interesses coletivos, difusos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis da pessoa com deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela União, pelos Estados, pelos Municípios, pelo Distrito Federal, por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, por autarquia, por empresa pública e por fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção dos interesses e a promoção de direitos da pessoa com deficiência.

.....” (NR)

“Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência;

III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial à pessoa com deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil pública objeto desta Lei, quando requisitados.

§ 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço).

§ 2º A pena pela adoção deliberada de critérios subjetivos para indeferimento de inscrição, de aprovação e de cumprimento de estágio probatório em concursos públicos não exclui a responsabilidade patrimonial pessoal do administrador público pelos danos causados.

§ 3º Incorre nas mesmas penas quem impede ou dificulta o ingresso de pessoa com deficiência em planos privados de assistência à saúde, inclusive com cobrança de valores diferenciados.

§ 4º Se o crime for praticado em atendimento de urgência e emergência, a pena é agravada em 1/3 (um terço).” (NR)

Art. 99. O art. 20 da [Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990](#), passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 20.

.....

[XVIII](#) - quando o trabalhador com deficiência, por prescrição, necessite adquirir órtese ou prótese para promoção de acessibilidade e de inclusão social.

.....” (NR)

Art. 100. A [Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 \(Código de Defesa do Consumidor\)](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 6º

.....

[Parágrafo único.](#) A informação de que trata o inciso III do **caput** deste artigo deve ser acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento.” (NR)

“Art. 43.

.....

§ 6º Todas as informações de que trata o **caput** deste artigo devem ser disponibilizadas em formatos acessíveis, inclusive para a pessoa com deficiência, mediante solicitação do consumidor.” (NR)

Art. 101. A [Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

I - o cônjuge, a companheira, o companheiro e o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....

III - o irmão não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....” (NR)

“Art. 77.

.....

§ 2º

.....

II - para o filho, a pessoa a ele equiparada ou o irmão, de ambos os sexos, pela emancipação ou ao completar 21 (vinte e um) anos de idade, salvo se for inválido ou tiver deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....

§ 4º (VETADO).

.....” (NR)

“Art. 93. (VETADO):

I - (VETADO);

II - (VETADO);

III - (VETADO);

IV - (VETADO);

V - (VETADO).

§ 1º A dispensa de pessoa com deficiência ou de beneficiário reabilitado da Previdência Social ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias e a dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado somente poderão ocorrer após a contratação de outro trabalhador com deficiência ou beneficiário reabilitado da Previdência Social.

§ 2º Ao Ministério do Trabalho e Emprego incumbe estabelecer a sistemática de fiscalização, bem como gerar dados e estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por pessoas com deficiência e por beneficiários reabilitados da

Previdência Social, fornecendo-os, quando solicitados, aos sindicatos, às entidades representativas dos empregados ou aos cidadãos interessados.

§ 3º Para a reserva de cargos será considerada somente a contratação direta de pessoa com deficiência, excluído o aprendiz com deficiência de que trata a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

§ 4º (VETADO).” (NR)

“[Art. 110-A](#). No ato de requerimento de benefícios operacionalizados pelo INSS, não será exigida apresentação de termo de curatela de titular ou de beneficiário com deficiência, observados os procedimentos a serem estabelecidos em regulamento.”

Art. 102. O art. 2º da [Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991](#), passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

“Art. 2º
.....

[§ 3º](#) Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento.” (NR)

Art. 103. O art. 11 da [Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992](#), passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IX:

“Art. 11.
.....

[IX](#) - deixar de cumprir a exigência de requisitos de acessibilidade previstos na legislação.” (NR)

Art. 104. A [Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º
.....

§ 2º
.....

[V](#) - produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da

Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

.....

§ 5º Nos processos de licitação, poderá ser estabelecida margem de preferência para:

I - produtos manufaturados e para serviços nacionais que atendam a normas técnicas brasileiras; e

II - bens e serviços produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

.....” (NR)

“Art. 66-A. As empresas enquadradas no inciso V do § 2º e no inciso II do § 5º do art. 3º desta Lei deverão cumprir, durante todo o período de execução do contrato, a reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social, bem como as regras de acessibilidade previstas na legislação.

Parágrafo único. Cabe à administração fiscalizar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade nos serviços e nos ambientes de trabalho.”

Art. 105. O art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 20.

.....

§ 2º Para efeito de concessão do benefício de prestação continuada, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

.....

§ 9º Os rendimentos decorrentes de estágio supervisionado e de aprendizagem não serão computados para os fins de cálculo da renda familiar **per capita** a que se refere o § 3º deste artigo.

.....

§ 11. Para concessão do benefício de que trata o **caput** deste artigo, poderão ser utilizados outros elementos probatórios da condição de miserabilidade do grupo familiar e da situação de vulnerabilidade, conforme regulamento.” (NR)

Art. 106. (VETADO).

Art. 107. A [Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

[“Art. 1º](#) É proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de trabalho, ou de sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar, deficiência, reabilitação profissional, idade, entre outros, ressalvadas, nesse caso, as hipóteses de proteção à criança e ao adolescente previstas no [inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal.](#)” (NR)

[“Art. 3º](#) Sem prejuízo do prescrito no art. 2º desta Lei e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça, cor ou deficiência, as infrações ao disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

.....” (NR)

“Art. 4º

[I](#) - a reintegração com ressarcimento integral de todo o período de afastamento, mediante pagamento das remunerações devidas, corrigidas monetariamente e acrescidas de juros legais;

.....” (NR)

Art. 108. O art. 35 da [Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995](#), passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º:

“Art. 35.

.....

[§ 5º](#) Sem prejuízo do disposto no [inciso IX do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003](#), a pessoa com deficiência, ou o contribuinte que tenha dependente nessa condição, tem preferência na restituição referida no inciso III do art. 4º e na alínea “c” do inciso II do art. 8º.” (NR)

Art. 109. A [Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 \(Código de Trânsito Brasileiro\)](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º

[Parágrafo único.](#) Para os efeitos deste Código, são consideradas vias terrestres as praias abertas à circulação pública, as vias internas pertencentes aos condomínios constituídos por unidades autônomas e as vias e áreas de estacionamento de estabelecimentos privados de uso coletivo.” (NR)

[“Art. 86-A.](#) As vagas de estacionamento regulamentado de que trata o inciso XVII do art. 181 desta Lei deverão ser sinalizadas com as respectivas placas indicativas de destinação e com placas informando os dados sobre a infração por estacionamento indevido.”

[“Art. 147-A.](#) Ao candidato com deficiência auditiva é assegurada acessibilidade de comunicação, mediante emprego de tecnologias assistivas ou de ajudas técnicas em todas as etapas do processo de habilitação.

§ 1º O material didático audiovisual utilizado em aulas teóricas dos cursos que precedem os exames previstos no art. 147 desta Lei deve ser acessível, por meio de subtítuloção com legenda oculta associada à tradução simultânea em Libras.

§ 2º É assegurado também ao candidato com deficiência auditiva requerer, no ato de sua inscrição, os serviços de intérprete da Libras, para acompanhamento em aulas práticas e teóricas.”

“Art. 154. (VETADO).”

“Art. 181.

.....

XVII -

Infração - grave;

.....” (NR)

Art. 110. O inciso VI e o § 1º do art. 56 da [Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998](#), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 56.

.....

VI - 2,7% (dois inteiros e sete décimos por cento) da arrecadação bruta dos concursos de prognósticos e loterias federais e similares cuja realização estiver sujeita a autorização federal, deduzindo-se esse valor do montante destinado aos prêmios;

.....

§ 1º Do total de recursos financeiros resultantes do percentual de que trata o inciso VI do **caput**, 62,96% (sessenta e dois inteiros e noventa e seis centésimos por cento) serão destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e 37,04% (trinta e sete inteiros e quatro centésimos por cento) ao Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), devendo ser observado, em ambos os casos, o conjunto de normas aplicáveis à celebração de convênios pela União.

.....” (NR)

Art. 111. O art. 1º da [Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei.” (NR)

Art. 112. A [Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à

acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

V - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal;

VI - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VIII - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

X - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (NR)

“Art. 3º O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para todas as pessoas, inclusive para aquelas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. O passeio público, elemento obrigatório de urbanização e parte da via pública, normalmente segregado e em nível diferente, destina-se somente à circulação de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano e de vegetação.” (NR)

“Art. 9º

Parágrafo único. Os semáforos para pedestres instalados em vias públicas de grande circulação, ou que deem acesso aos serviços de reabilitação, devem obrigatoriamente estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave para orientação do pedestre.” (NR)

“Art. 10-A. A instalação de qualquer mobiliário urbano em área de circulação comum para pedestre que ofereça risco de acidente à pessoa com deficiência deverá ser indicada mediante sinalização tátil de alerta no piso, de acordo com as normas técnicas pertinentes.”

“Art. 12-A. Os centros comerciais e os estabelecimentos congêneres devem fornecer carros e cadeiras de rodas, motorizados ou não, para o atendimento da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.”

Art. 113. A Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º

.....

III - promover, por iniciativa própria e em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, programas de construção de moradias e melhoria das condições habitacionais, de saneamento básico, das calçadas, dos passeios públicos, do mobiliário urbano e dos demais espaços de uso público;

IV - instituir diretrizes para desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico, transporte e mobilidade urbana, que incluam regras de acessibilidade aos locais de uso público;

.....” (NR)

“Art. 41.

.....

§ 3º As cidades de que trata o **caput** deste artigo devem elaborar plano de rotas acessíveis, compatível com o plano diretor no qual está inserido, que disponha sobre os passeios públicos a serem implantados ou reformados pelo poder público, com vistas a garantir acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todas as rotas e vias existentes, inclusive as que concentrem os focos geradores de maior circulação de pedestres, como os órgãos públicos e os locais de prestação de serviços públicos e privados de saúde, educação, assistência social, esporte, cultura, correios e telégrafos, bancos, entre outros, sempre que possível de maneira integrada com os sistemas de transporte coletivo de passageiros.” (NR)

Art. 114. A Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesesseis) anos.

I - (Revogado);

II - (Revogado);

III - (Revogado).” (NR)

[“Art. 4º](#) São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

.....

II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

.....

Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial.” (NR)

[“Art. 228.](#)

.....

II - (Revogado);

III - (Revogado);

.....

§ 1º

§ 2º A pessoa com deficiência poderá testemunhar em igualdade de condições com as demais pessoas, sendo-lhe assegurados todos os recursos de tecnologia assistiva.” (NR)

[“Art. 1.518.](#) Até a celebração do casamento podem os pais ou tutores revogar a autorização.” (NR)

“Art. 1.548.

I - (Revogado);

.....” (NR)

[“Art. 1.550.](#)

.....

§ 1º

§ 2º A pessoa com deficiência mental ou intelectual em idade núbia poderá contrair matrimônio, expressando sua vontade diretamente ou por meio de seu responsável ou curador.” (NR)

“Art. 1.557.

.....

III - a ignorância, anterior ao casamento, de defeito físico irremediável que não caracterize deficiência ou de moléstia grave e transmissível, por contágio ou por herança, capaz de pôr em risco a saúde do outro cônjuge ou de sua descendência;

IV - (Revogado).” (NR)

“Art. 1.767.

I - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

II - (Revogado);

III - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

IV - (Revogado);

.....” (NR)

“Art. 1.768. O processo que define os termos da curatela deve ser promovido:

.....

IV - pela própria pessoa.” (NR)

“Art. 1.769. O Ministério Público somente promoverá o processo que define os termos da curatela:

I - nos casos de deficiência mental ou intelectual;

.....

III - se, existindo, forem menores ou incapazes as pessoas mencionadas no inciso II.” (NR)

“Art. 1.771. Antes de se pronunciar acerca dos termos da curatela, o juiz, que deverá ser assistido por equipe multidisciplinar, entrevistará pessoalmente o interditando.” (NR)

“Art. 1.772. O juiz determinará, segundo as potencialidades da pessoa, os limites da curatela, circunscritos às restrições constantes do art. 1.782, e indicará curador.

Parágrafo único. Para a escolha do curador, o juiz levará em conta a vontade e as preferências do interditando, a ausência de conflito de interesses e de influência indevida, a proporcionalidade e a adequação às circunstâncias da pessoa.” (NR)

“Art. 1.775-A. Na nomeação de curador para a pessoa com deficiência, o juiz poderá estabelecer curatela compartilhada a mais de uma pessoa.”

“Art. 1.777. As pessoas referidas no inciso I do art. 1.767 receberão todo o apoio necessário para ter preservado o direito à convivência familiar e comunitária, sendo evitado o seu recolhimento em estabelecimento que os afaste desse convívio.” (NR)

Art. 115. O [Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 \(Código Civil\)](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“TÍTULO IV

Da Tutela, da Curatela e da Tomada de Decisão Apoiada”

Art. 116. O [Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 \(Código Civil\)](#), passa a vigorar acrescido do seguinte Capítulo III:

“CAPÍTULO III

Da Tomada de Decisão Apoiada

[Art. 1.783-A.](#) A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade.

§ 1º Para formular pedido de tomada de decisão apoiada, a pessoa com deficiência e os apoiadores devem apresentar termo em que constem os limites do apoio a ser oferecido e os compromissos dos apoiadores, inclusive o prazo de vigência do acordo e o respeito à vontade, aos direitos e aos interesses da pessoa que devem apoiar.

§ 2º O pedido de tomada de decisão apoiada será requerido pela pessoa a ser apoiada, com indicação expressa das pessoas aptas a prestarem o apoio previsto no **caput** deste artigo.

§ 3º Antes de se pronunciar sobre o pedido de tomada de decisão apoiada, o juiz, assistido por equipe multidisciplinar, após oitiva do Ministério Público, ouvirá pessoalmente o requerente e as pessoas que lhe prestarão apoio.

§ 4º A decisão tomada por pessoa apoiada terá validade e efeitos sobre terceiros, sem restrições, desde que esteja inserida nos limites do apoio acordado.

§ 5º Terceiro com quem a pessoa apoiada mantenha relação negocial pode solicitar que os apoiadores contra-assinem o contrato ou acordo, especificando, por escrito, sua função em relação ao apoiado.

§ 6º Em caso de negócio jurídico que possa trazer risco ou prejuízo relevante, havendo divergência de opiniões entre a pessoa apoiada e um dos apoiadores, deverá o juiz, ouvido o Ministério Público, decidir sobre a questão.

§ 7º Se o apoiador agir com negligência, exercer pressão indevida ou não adimplir as obrigações assumidas, poderá a pessoa apoiada ou qualquer pessoa apresentar denúncia ao Ministério Público ou ao juiz.

§ 8º Se procedente a denúncia, o juiz destituirá o apoiador e nomeará, ouvida a pessoa apoiada e se for de seu interesse, outra pessoa para prestação de apoio.

§ 9º A pessoa apoiada pode, a qualquer tempo, solicitar o término de acordo firmado em processo de tomada de decisão apoiada.

§ 10. O apoiador pode solicitar ao juiz a exclusão de sua participação do processo de tomada de decisão apoiada, sendo seu desligamento condicionado à manifestação do juiz sobre a matéria.

§ 11. Aplicam-se à tomada de decisão apoiada, no que couber, as disposições referentes à prestação de contas na curatela.”

Art. 117. O art. 1º da [Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

[“Art. 1º](#) É assegurado à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei.

.....

§ 2º O disposto no **caput** deste artigo aplica-se a todas as modalidades e jurisdições do serviço de transporte coletivo de passageiros, inclusive em esfera internacional com origem no território brasileiro.” (NR)

Art. 118. O inciso IV do art. 46 da [Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009](#), passa a vigorar acrescido da seguinte alínea “k”:

“Art. 46.

.....

IV -

.....

[k\)](#) de acessibilidade a todas as pessoas.

.....” (NR)

Art. 119. A [Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012](#), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 12-B:

“[Art. 12-B.](#) Na outorga de exploração de serviço de táxi, reservar-se-ão 10% (dez por cento) das vagas para condutores com deficiência.

§ 1º Para concorrer às vagas reservadas na forma do **caput** deste artigo, o condutor com deficiência deverá observar os seguintes requisitos quanto ao veículo utilizado:

I - ser de sua propriedade e por ele conduzido; e

II - estar adaptado às suas necessidades, nos termos da legislação vigente.

§ 2º No caso de não preenchimento das vagas na forma estabelecida no **caput** deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas para os demais concorrentes.”

Art. 120. Cabe aos órgãos competentes, em cada esfera de governo, a elaboração de relatórios circunstanciados sobre o cumprimento dos prazos estabelecidos por força das [Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000](#), [enº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#), bem como o seu encaminhamento ao Ministério Público e aos órgãos de regulação para adoção das providências cabíveis.

Parágrafo único. Os relatórios a que se refere o **caput** deste artigo deverão ser apresentados no prazo de 1 (um) ano a contar da entrada em vigor desta Lei.

Art. 121. Os direitos, os prazos e as obrigações previstos nesta Lei não excluem os já estabelecidos em outras legislações, inclusive em pactos, tratados, convenções e declarações internacionais aprovados e promulgados pelo Congresso Nacional, e devem ser aplicados em conformidade com as demais normas internas e acordos internacionais vinculantes sobre a matéria.

Parágrafo único. Prevalecerá a norma mais benéfica à pessoa com deficiência.

Art. 122. Regulamento disporá sobre a adequação do disposto nesta Lei ao tratamento diferenciado, simplificado e favorecido a ser dispensado às microempresas e às empresas de pequeno porte, previsto no [§ 3º do art. 1º da Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006](#).

Art. 123. Revogam-se os seguintes dispositivos: [\(Vigência\)](#)

- I - o [inciso II do § 2º do art. 1º da Lei nº 9.008, de 21 de março de 1995](#);
- II - os [incisos I, II e III do art. 3º da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil);
- III - os [incisos II e III do art. 228 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil);
- IV - o [inciso I do art. 1.548 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil);
- V - o [inciso IV do art. 1.557 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil);
- VI - os [incisos II e IV do art. 1.767 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil);
- VII - os [arts. 1.776 e 1.780 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil).

Art. 124. O [§ 1º do art. 2º desta Lei](#) deverá entrar em vigor em até 2 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Lei.

Art. 125. Devem ser observados os prazos a seguir discriminados, a partir da entrada em vigor desta Lei, para o cumprimento dos seguintes dispositivos:

- I - [incisos I e II do § 2º do art. 28](#), 48 (quarenta e oito) meses;
- II - [§ 6º do art. 44](#), 48 (quarenta e oito) meses;
- III - [art. 45](#), 24 (vinte e quatro) meses;
- IV - [art. 49](#), 48 (quarenta e oito) meses.

Art. 126. Prorroga-se até 31 de dezembro de 2021 a vigência da [Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995](#).

Art. 127. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA			ROUSSEF
<i>Marivaldo</i>	<i>de</i>	<i>Castro</i>	<i>Pereira</i>
<i>Joaquim</i>	<i>Vieira</i>	<i>Ferreira</i>	<i>Levy</i>
<i>Renato</i>		<i>Janine</i>	<i>Ribeiro</i>
<i>Armando</i>			<i>Monteiro</i>
<i>Nelson</i>			<i>Barbosa</i>
<i>Gilberto</i>			<i>Kassab</i>
<i>Luis</i>	<i>Inácio</i>	<i>Lucena</i>	<i>Adams</i>
<i>Gilberto</i>	<i>José</i>	<i>Spier</i>	<i>Vargas</i>
<i>Guilherme Afif Domingos</i>			

Este texto não substitui o publicado no DOU de 7.7.2015

ANEXO 4 – Termo de Compromisso (Modelo)

Termo de Compromisso

Este termo de compromisso pretende esclarecer os procedimentos que envolvem a pesquisa e a utilização dos dados coletados. Tem o objetivo de deixar o mais transparente possível a relação entre os envolvidos e o tratamento e uso das informações que serão coletadas. As observações e anotações realizadas, por meio de entrevistas e notas de campos das aulas serão transcritas e servirão como material para pesquisas que procuram entender melhor o processo de inclusão de surdos na rede municipal de Juiz de Fora. Este material será parte integrante de um trabalho de conclusão de curso junto à Universidade Federal de Juiz de Fora. O acesso aos registros será exclusivo do grupo de pesquisa, que assume o compromisso de não divulgá-los, e os registros escritos das mesmas serão feitos preservando-se a identidade dos sujeitos em sigilo através de pseudônimos. Nas pesquisas que utilizarem o material coletado não será feita menção a instituição onde a pesquisa foi realizada para preservação da identidade do grupo.

As informações provenientes da análise dessas entrevistas poderão ser utilizadas pelos pesquisadores em publicações e eventos científicos e divulgadas a todos aqueles que se interessarem pelas pesquisas, na forma acima indicada.

Juiz de Fora, 03 de fevereiro de 2014

Orientador

Diretora da Escola

Pesquisadora

Sujeito da Pesquisa ou Responsável