



Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina



**Secretaria
de Estado da
Educação e Inovação**







ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO
FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DE SANTA CATARINA

São José, outubro de 2004.



Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Fundação Catarinense de Educação Especial, Bibliotecária responsável: Maria de Lourdes da Rosa, CRB 14/601.

Santa Catarina. Fundação Catarinense de Educação Especial.
Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. São José:
FCEE,2004.
33p.

1.Educação Especial.2.Educação sensorial.3.Educação de deficientes
auditivos.4.Surdos.5.Deficientes auditivos-Política educacional. Título

CDD 371.912



GOVERNADOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Luiz Henrique da Silveira

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Eduardo Pinho Moreira

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO
Jacó Anderle

DIRETOR GERAL DA FCEE
Salésio Manoel Bastos

DIRETOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Juares da Silva Thiesen

DIRETOR DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO
Pedro de Souza

GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
Ana do Canto Pereira

GERÊNCIA DE SUPERVISÃO DESCENTRALIZADA
Judésia Leda da Silva

COORDENADORA DAS SALAS DE RECURSOS PARA DEFICIENTE
SENSORIAL
Maria das Dores Pereira

COORDENADORA DO CENTRO DE ESTUDOS AO ATENDIMENTO A
DEFICIÊNCIA SENSORIAL
Janice Aparecida Steidel Krasniak

CONSULTORA
Dr^a Ronice Müller de Quadros



ELABORAÇÃO

Cristiane Alves Silva Rodrigues – Fonoaudióloga/FCEE
Gezieli Funcatto – Fonoaudióloga/FCEE
Ione Machado – Pedagoga/FCEE
Janice A. Steidel Krasniak – Pedagoga/FCEE
Magali Lemos Pinto Schmiedt- Pedagoga/FCEE
Márcia Helena dos Reis Ferreira- Pedagoga/FCEE
Maria das Dores Pereira- Técnica Pedagógica/SED
Ms. Helena Ferreira Maurício - Pedagoga
Patrícia Amaral - Professora
Rita de Cássia Silveira Cambuzzi- Psicóloga
Walter Nunes Filho- Instrutor de LIBRAS
Ronice Müller de Quadros - Consultora

REVISÃO TÉCNICA

Serviço de Documentação e Divulgação das Produções Científicas da FCEE - SDDPC

COLABORADORES

Diretoria de Educação Especial da FCEE
Secretarias de Desenvolvimento Regional
Gerências de Educação e Inovação
Associações de Surdos de Santa Catarina

EDITORACÃO

Agência Pólo.....



PREFÁCIO

Há muito se trabalha sobre a educação para a comunidade surda. Este processo de construção de uma política que considere e respeite as diferenças colocou, muitas vezes, em posições conflitantes, educadores, estudiosos, comunidade surda e administradores.

Componentes de cunho cultural, sociológico, conceitual e até econômico, devem ter subsidiado essas posturas divergentes.

O mundo moderno percebeu tais procedimentos e encaminha, doravante, a construção de uma sociedade inclusiva que não mais permita o preconceito preponderar sobre o direito.

Inserida neste contexto, a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e a Secretaria de Estado da Educação e Inovação - SED, juntamente com a comunidade surda, propõe uma nova política educacional para os alunos surdos. Uma política que garanta educação plena, através da disponibilização do ensino em LIBRAS nas escolas e turmas pólo, professores intérpretes, professores bilíngües e Instrutores de LIBRAS.

O resgate da cultura surda, o imaginário “mundo do silêncio”, o acesso à Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e ao Português escrito, a abertura para o conhecimento que a humanidade construiu, hão de produzir uma nova história de inclusão em Santa Catarina.

São José, outubro de 2004.

Salésio Manoel Bastos
Diretor Geral da FCEE





SUMÁRIO

1. Introdução.....	10
2. Questões teóricas.....	13
3. Objetivos.....	34
4. Detalhamento da Política de Educação de Surdos.....	34
5. Perfil dos profissionais.....	39
6. Critérios para escolha das cidades/escolas pólos e Centros de Educação Infantil.....	40
7. Providências técnicas administrativas.....	41
8. Referencial bibliográfico.....	42



1. INTRODUÇÃO

Se observarmos a história da nova ordem social mundial, nos deparamos com um cenário nacional que tem produzido movimentos de ajustamento dos diversos grupos sociais.

A palavra “inclusão” propagou-se de forma efetiva nos discursos, constituindo-se, muitas vezes, porém, em um efeito vazio de significação social. Sem descartar o importante processo histórico que a gerou, a construção deste paradigma não deve estar pautada em feixes de idéias que edificam o amenizar das diferenças e a promoção da inclusão, que têm como princípio básico o padrão de normalização que a sociedade exige.

De fato, a discussão sobre esta questão, parece sustentar-se em patamares puramente ideológicos sem uma postura científica atualizada. Parece evidente, segundo GLAT (1997) *apud* EGLER (1997), que é preciso; ... *colocarmos em segundo plano nosso ‘imaginário social’ e levarmos o foco da discussão para a ‘realidade social’ concreta, cotidiana dos portadores de deficiência em nosso país.* Não podemos imaginar que é possível, na atualidade, persistir na idéia reducionista de que basta somente, como bem explicita GLAT (1997), ... *ensinar aos deficientes habilidades e comportamentos produtivos-adaptativos, por um lado, e garantir o acesso a serviços e recursos comunitários por outro que a integração, automaticamente, ocorreria.*

Ao abordar o aspecto educativo do processo de formação dos indivíduos com deficiência, esbarramos em situações geradas por formalismos estereis das políticas educacionais, que sustentam um processo comprometido com a idéia de uniformizar o atendimento em detrimento das peculiaridades destes indivíduos. Saber considerar tal heterogeneidade é, certamente, a questão essencial para que se possa viabilizar um trabalho capaz de legitimar a autonomia, criatividade e espírito crítico dos educandos nos diversos aspectos da prática educativa.

O processo educacional na realidade brasileira está sendo permeado por experiências fragmentadas e descontínuas responsáveis pelos altos índices de evasão e repetência. Estes índices, muitas vezes, na visão social e da cultura escolar são relacionados à incompetência escolar de certos alunos (pobres e deficientes) e a exigência imposta pela estrutura da escolaridade regular.

Considerando este contexto, o aprimoramento da qualidade de ensino é de suma importância diante das peculiaridades lingüísticas e culturais do surdo.

Analisando historicamente o processo da educação dos Surdos em Santa Catarina verificam-se poucos avanços, tanto do ponto de vista acadêmicos quanto sociais, confirmados inclusive na pesquisa: **Avaliação do processo de**



integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997, realizada pela Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, sob a perspectiva dos educadores, educandos e famílias envolvidas nesse processo. Conforme os resultados obtidos nessa pesquisa, conclui-se que é preciso produzir avanços nas tentativas de inclusão como resultados da assimilação de novos valores e princípios e da construção de novos conceitos. Constatou-se, também, que muitos aspectos influenciaram negativamente o processo de apropriação do conhecimento por parte do educando surdo, dentre eles destacamos: o preconceito, a falta de capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos, a rotatividade destes profissionais e a desarticulação entre as instituições envolvidas neste processo.

A década de 90 caracteriza-se como o período de consolidação dos direitos humanos, desencadeando movimentos de emancipação nas mais diversas áreas, baseados nos fundamentos da democracia. Nessa perspectiva, as políticas educacionais desenvolvidas mundialmente continuam a articular-se, no sentido de promover ações que garantam o cumprimento dos princípios democráticos, com vistas ao exercício pleno da cidadania a que todas as pessoas, indistintamente, têm direito. Exemplo disso é o movimento organizado pela comunidade surda, buscando otimizar, com políticas sociais, a educação de surdos em Santa Catarina através do Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos.

A estrutura deste fórum propiciou a constituição de uma comissão, designada pela portaria P/11541/SED, de 18/08/00, formada por representantes da FCEE, professores, surdos e pais, com o objetivo de realizar estudos e propor soluções que efetivem o acesso dos surdos ao conhecimento e profissionalização.

Os constantes depoimentos dos professores de Salas de Recursos e do Ensino Regular, sobre a ausência de um sistema lingüístico compartilhado, capaz de transformar a atividade educativa de sala de aula em um importante processo interativo de difusão do conhecimento, levou a equipe da área da surdez da FCEE a perceber a necessidade de resignificar o atendimento dos alunos surdos matriculados no sistema regular de ensino com a organização efetiva do trabalho a partir do uso de duas línguas.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece em seus preceitos sobre a educação especial que: *O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados. Sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.*

Tomando como referência os quatro pilares do conhecimento proposto pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ver, bem como, sua proposta de educação básica na língua materna



da criança, é possível refletir sobre alguns aspectos fundamentais da educação de surdos. Entende-se como língua materna, a língua adquirida no convívio com os falantes da língua sem aprendizado sistemático. Desta forma, a língua materna dos surdos é a língua de sinais a que corresponderia, segundo a orientação da UNESCO, ... *a educação básica na língua de sinais. Esta língua assim entendida será o meio de instrução por excelência e a língua portuguesa ministrada como segunda língua.* Diante do desafio proposto pelos quatro pilares, ... *a educação de surdos deve possibilitar ao surdo o usufruto de seu direito de aprender em igualdade de condições que para ser 'igual' é preciso, antes, ser diferente.*

As questões da construção da identidade e cidadania do surdo envolvem o reconhecimento de seu modo de vida, de sua visão do mundo, bem como, das situações sociolingüísticas específicas vividas por esta comunidade. Trabalhar com essa diferença significa entender o surdo como uma pessoa que possui língua diferente, uma língua materna que não é a língua portuguesa; significa conhecer a sua língua (LIBRAS), usá-la e oportunizar a ele, surdo, a aquisição de conhecimentos nas duas línguas (primeiro na sua e depois na língua portuguesa) de forma sistemática, continuada, dialógica, para que verdadeiramente, ele possa construir sua identidade e exercer o direito da cidadania.

Neste papel da escola, como instrumento do saber, além do que já foi dito sobre o trabalho com a diferença, inclui-se informar, problematizar, debater os diferentes questionamentos sociais e preconceitos; contribuir para eliminar a seletividade social; agir rumo à transformação da sociedade, ou pelo menos, instrumentalizar o surdo para competir em iguais condições com os ouvintes.

Nesta perspectiva, apesar do atendimento educacional integrado, os serviços educacionais existentes ainda estão distantes de promover com qualidade a real inclusão do surdo no sistema regular de ensino. Esse fato decorre, sobretudo, das inúmeras dificuldades encontradas no processo educativo desse aluno, principalmente no que se refere à utilização da língua portuguesa escrita, da língua de sinais – LIBRAS, sua interpretação e recursos específicos necessários para o acesso ao saber pedagógico e, conseqüentemente, para o progresso e sucesso na educação acadêmica (MEC/SEESP: 2001).

Buscando transformar esta realidade, a Fundação Catarinense de Educação Especial junto à Secretaria de Educação e Inovação apresentam a nova Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina.



2. QUESTÕES TEÓRICAS¹

A política nacional de inclusão escolar e a educação especial

As políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) que define Educação Especial como a modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, artigo 58). Nesse sentido, os representantes do governo evocam a Declaração de Salamanca, documento elaborado por ocasião da Conferência de Salamanca realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994 com a presença de mais de 392 representações governamentais, entre elas representantes brasileiros e mais de 25 organizações internacionais com representantes da UNESCO e das Nações Unidas.

A política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da **educação para todos**. Na prática, as políticas quase ignoram, ou talvez, interpretam a palavra “preferencialmente” como “exclusivamente” na rede regular de ensino. Assim, prevê-se o atendimento dos “portadores de necessidades especiais” na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado quando necessário. Este discurso e esta prática não são contestados por parte do governo, no entanto, percebem-se vozes silenciadas de alunos e educadores evocando e/ou denunciando as contradições observadas nas políticas integracionistas. A exemplo disso, mencionam-se aqui relatos indiretos de alunos surdos e de uma professora de surdos a respeito:

Vários relatos de ex-alunos surdos integrados em escolas comuns denunciam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas. Os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa (Souza, 2000)

No começo foi muito difícil não conhecer nada sobre “necessidades especiais” que alguns alunos possuem, não sabia o que era Língua de

¹ Elaborado por Ronice Muller de Quadros com base no artigo Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão encaminhado à Revista Ponto de Vista, N.5, NUP, UFSC, Florianópolis, 2003 (no prelo).



sinais brasileira, Braille ... Com a primeira turma foi uma “jogação” em vez de “inclusão”(…). Comecei a “correr” atrás de embasamento teórico, comecei a buscar especialização na área da surdez. Nessa procura em fazer o melhor por meu aluno, comecei a concluir (com muita tristeza) que estava fazendo o pior. Hoje, trabalhando 10 anos com alunos surdos, posso afirmar que a inclusão leva os surdos à evasão escolar ou reprovação constante. Faz com que o surdo se sinta “menor” diante dos outros. (...) (Prof. Mari Luci Mantelli)

Introduzem-se aqui as reflexões de Paulo Freire sobre a “cultura do silêncio” e as discussões sobre minoria social, política, lingüística e cultural: ser o “menor”, sentir-se “menor”. A título de uma educação para todos, silenciam-se vozes e impõem-se relações de minoria-maioria representadas e validadas pelo processo educacional, fruto da cultura do oprimido. Sofrer no silêncio e sentir-se “menor” são formas de consolidação de uma política de exclusão que reproduz a idéia de *um mundo homogêneo* (Skliar, 1997), globalizado².

No entanto, surdos, cegos, deficientes físicos, negros, índios, brancos, pobres deveriam ter acesso à escola. Isso significa situar a educação especial dentro de uma perspectiva muito mais abrangente, uma vez que **todos significa incluir a todos** (globalização). Assim, a educação especial deveria passar a ser tratada dentro da educação, incluindo todas as discussões pertinentes, ou seja, princípios para a formação do cidadão brasileiro, direito e deveres, currículo, etc. Considerando essa linha de pensamento, Souza e Góes (1997) fazem uma análise da situação da educação brasileira e apresentam a realidade do fracasso escolar: a educação brasileira é situada como a pior do mundo, há uma rigorosa seleção gerando um índice de reprovação no final da primeira série que beira os 50%, os professores (mulheres) são discriminados e, assim por diante. Dentro desse contexto, vale destacar as palavras das autoras em relação à inclusão:

¹ Na verdade, poder-se-ia ampliar esta discussão dentro de um quadro teórico que analisa as relações na perspectiva colonialista, pois o objetivo do discurso colonial é representar o colonizado como um tipo degenerado de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Nesse sentido, o termo “globalização”, conforme Silva (2000:64), refere-se à *uniformização e à homogeneização cultural, sobretudo àquelas efetuadas por meio da mídia – televisão, cinema, música, jornais e revistas. Nessa perspectiva, a globalização tenderia a apagar ou a diminuir a diversidade cultural em favor da difusão de uma cultura global que reflete, sobretudo, os gostos, os valores e as características culturais da cultura de massa dos países centrais do capitalismo.*



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

(Souza e Góes, 1999:168)

A política de inclusão insiste em dar conta dos excluídos dessa forma. Em “todos” há uma subdivisão que caracteriza os “portadores de necessidades especiais” que, por alguma razão, caracterizam um determinado grupo. Skliar (1997) analisou algumas hipóteses possíveis para a categorização deste grupo:

(...) Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então se não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica (...). (...) Se é especial porque é menor, porque atua sobre sujeitos menores, então seria necessária toda uma discussão embaraçosa e improdutivo acerca do significado do oposto (...).

(Skliar, 1997: 9-10)

Na verdade, caracteriza-se a educação com base na exclusão. Se propõe uma educação inclusiva, supõem-se a existência de excluídos. Assim, a reflexão deve ser feita tendo em vista esta oposição que sustenta a política educacional nacional. Como observado por Skliar, esta discussão é *embaraçosa e improdutivo*. Dessa forma, a educação deveria estar calcada em um plano que atenda de fato as diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas, lingüísticas e culturais. Todavia, a realidade reflete a inclusão de todos visando a atender interesses políticos que têm base na homogeneidade. Os resultados dessa insistência são familiares tanto para os profissionais que atuam na educação, bem como, para os intelectuais da educação: o fracasso escolar dos silenciados, dos oprimidos. Os alunos também se dão conta do fracasso:

Estou a quinze anos na escola e não consegui concluir o primeiro grau.... (G.)

Estudo tanto quanto, talvez muito mais que meus colegas, eles conseguem, mas eu não.... (M.)

Leio, leio, leio, mas não entendo nada.... (A)



Interessantemente, a Declaração de Salamanca aponta algumas linhas de ações específicas buscando reconhecer as diferenças, entre elas, a educação de surdos, que são muitas vezes desconsideradas pelos órgãos competentes na promoção da educação para todos:

Linha de Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico:

21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

(Declaração de Salamanca, 1994)

A Declaração de Salamanca considerou uma das coisas mais peculiares da educação de surdos: a questão da língua. No entanto, ainda assim, a língua é apenas mencionada nos documentos através de recomendações, mas não de inserção e viabilização de um ensino tendo como espinha dorsal a língua de sinais. Assim como mencionado por Souza e Góes (2000), o Plano Nacional de Educação Especial de 1994 afirma o direito de uso da língua de sinais pelo surdo; mas apenas “recomenda” a utilização desta língua pelos professores e familiares. Aqui se percebe sutilmente que as representações da cultura hegemônica, ou seja, da cultura ouvinte, estão nas entranhas das propostas de inclusão³. A cultura hegemônica tende sempre a produzir populações politizadas de acordo com sua representação.

No caso dos surdos, há uma identificação com a deficiência e há dificuldade em admitir-se a existência de uma **cultura surda**⁴. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma

³ Em cultura hegemônica o termo *hegemônico* está sendo usado na concepção da teoria crítica no sentido de Gramsci: *hegemonia é o processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político na sociedade*. No caso dos surdos, está-se usando o termo cultura hegemônica para atribuir à cultura ouvinte (predomínio político). É preciso entender que há cultura surda neste caso.

⁴ Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Como diz Perlin (1998:54), *os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva*.



ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. A escola a muito tem representado o lugar em que os surdos não possuem os seus espaços, pois banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais. Assim, a coletividade surda garantiu-se através de movimentos de resistência com a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos. Em muitas dessas organizações, ouvintes não são permitidos no corpo administrativos. O que acontece aqui é o clamor pela coletividade surda com a constituição de suas regras e de seus princípios e um confronto de poderes. Nesse espaço com fronteiras delimitadas por surdos é que se constitui a cultura surda. Em alguns casos, até admite-se a existência dessa cultura, mas enquanto cultura subalterna ou minoritária, jamais como cultura diferente.

Nas propostas de inclusão se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do **ser surdo**. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que, a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocados⁵.

Percebe-se, portanto, que um dos objetivos mais almejados pela política de educação especial é a inclusão, no sentido globalizado. Em que a especificidade ainda é relegada a um plano de assistência e não de garantia de acesso à educação por todos reconhecida as suas diferenças.

As diferenças fazem a diferença

Ter-se-ia que reconhecer que as diferenças precisam ser consideradas em uma política educacional que busca garantir o acesso à educação enquanto

⁵ “Identidade” será mencionada ao longo deste trabalho no sentido explicitado por Silva (2000:69): como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. No campo dos estudos culturais, a identidade cultural só pode ser entendida como um processo social discursivo.



direito humano. Dessa forma, não está se tratando de oposições, mas de diferentes vieses que se tornam fundamentais para uma análise político educacional do sistema de ensino, da sua estrutura e de seus currículos.

As diferenças passam a fazer a diferença ao se refletir sobre a educação em cada contexto histórico-cultural nos diferentes espaços. O dito normal não mais configura a realidade, uma vez que a normalidade passa a ser relativizada perante os diferentes grupos sociais e culturais que caracterizam uma sociedade multicultural. Nesse sentido, a educação de crianças especiais passa a fazer parte de uma preocupação muito mais ampla:

A educação de crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças da rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia (...).

(Skliar, 1997:14)

Ser diferente e as conseqüências implicadas nestas diferenças é que devem ser matéria de reflexão e análise ao se pensar em educação para todos. A proposta aqui é de se pensar em uma educação possível para surdos considerando as peculiaridades das experiências visuais-espaciais. Educação para todos, então, passa a ser entendida como a educação que reconhece as diferenças.

As diferenças das pessoas surdas

Discutir sobre as diferenças que são excluídas é um desafio. Desafio sim, pois se utilizam palavras silenciosas para expressar o que nas palavras se esconde e se explicita de forma fragmentada a respeito do homem. Conforme Skliar (1997), existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Aí se pode estabelecer uma raia divisória entre a concepção clínica da surdez e a concepção sócio-antropológica. Ao contrário da concepção clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber



(de “VER”) o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a “correta”⁶.

Através das falas das pessoas surdas é possível visualizar a dicotomia estabelecida entre o que se chama de “ouvintes” e “surdos”, não no sentido de estabelecer uma oposição, mas de identificar nos discursos as representações da diferença. Quando referem tais termos percebe-se a “ouvintização” – conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte (Skliar, 1998) – e as relações ouvinte e surdo. Vale ressaltar que as representações das diferenças situam-se no campo dos estudos culturais. Em relação aos estudos específicos relacionados com a surdez, os estudos surdos podem ser contextualizados nos estudos culturais que contemplam as diferenças.

Os estudos Surdos em Educação podem ser definidos como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento sobre a surdez e os surdos. Nesses estudos, temos descrito a surdez nos seguintes termos (Skliar, 1998): uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso da deficiência.

(Skliar, 2000:11)

Ou ainda como discute Perlin (2002), a narrativa da inclusão no campo dos estudos culturais ou estudos surdos logicamente vai assumir a narrativa dos surdos. Através dos relatos, ela vai captar as formas de sofrimento, vai evocar as manifestações de resistência dos grupos de surdos diante desta *violência*. Os estudos culturais aproximando-se dos estudos surdos vão traduzir estes espaços de resistência, mas traduzir que aí sobrevive um grupo recuperando sua cultura. Nesse sentido, vale destacar que a diferença se reconhece através de processos de tradução. O ser é interpretado como diferente (ou como deficiente) dependendo da posição ou do lugar que ocupa quem define essa diferença e da posição ou do lugar que ocupa aquele que está sendo definido.

⁶ Skliar (1997, 1998) faz uma análise detalhada a respeito da visão clínica-terapêutica e a concepção sócio-antropológica da surdez. No primeiro caso, é possível identificar todas as propostas educacionais com base na recuperação e tratamento da deficiência com o objetivo de “cura”. No segundo caso, há uma tentativa de se repensar o processo educacional resgatando-se as diferenças que enriquecem e caracterizam um determinado grupo cultural, no sentido já discutido anteriormente, concebendo-se, então, uma escola com base nas experiências específicas deste grupo.



O termo ‘ouvinte’ refere a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. Interessante é que os ‘ouvintes’ muitas vezes não sabem que são chamados desta forma, pois é um termo utilizado pelos surdos para identificá-los enquanto não surdos. Houve até uma longa discussão em uma lista na Internet, em que os participantes incluíam pessoas surdas e ouvintes, sobre a necessidade de cada um se identificar enquanto ‘ouvinte’ ou ‘surdo’ ao participar das discussões. Vários ouvintes consideraram tal sugestão incompreensível, pois não achavam relevante tal identificação. Por outro lado, as pessoas que compreendiam a necessidade surda de identificarem-se enquanto surdos e ouvintes apoiaram a sugestão. Isso aconteceu porque o termo ‘ouvinte’ em oposição ao ‘surdo’ foi uma dicotomia criada pelos próprios surdos intimamente relacionada com a demarcação da diferença. Dessa forma também se preserva a identidade surda. Perlin (1998) analisa alguns pontos a respeito da identidade surda calcando seus ensaios na questão do ser igual, da proximidade enquanto necessidade da pessoa surda. A autora usa a expressão “óculos surdos”, diga-se de passagem, uma expressão especialmente visual, uma expressão essencialmente surda. A autora prossegue suas reflexões da seguinte forma:

É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. Ela se parece a um imã para a questão de identidades cruzadas. Esse fato é citado pelos surdos e particularmente sinalizado por uma mulher surda de 25 anos: aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificavam eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual. O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem.

(Perlin, 1998:54)

Skliar (1998) apresenta uma possível razão para a instituição do termo “ouvinte”:

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, a toda uma seqüência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não ser humano.

(Skliar, 1998:21)



O grupo de surdos trata como diferente àqueles que desconhecem as experiências visuais vivenciadas pelos surdos como parte de sua cultura e formação de identidade.

Em se tratando das representações que os ouvintes têm dos surdos, observa-se que as representações de surdos são “ouvintizadas”. Nesse sentido, a representação de surdez está associada ao significado de deficiência, ou seja, incapacidade, incompetência, falta, falha, insuficiência...⁷. Tais representações estão nas falas das pessoas, nos seus comentários, nas suas perguntas, nos seus comportamentos, enfim, nas suas mentes.

Os surdos passam a perceber tais representações quando começam a interagir com os ouvintes. Eles sofrem e passam por crises de identidade, pois precisam entender as diferenças existentes entre ser surdo e ser ouvinte, entre ser surdo do ponto de vista surdo e do ponto de vista ouvinte com suas representações de surdez.

Os movimentos de resistência dos grupos surdos a tais representações perpassam experiências diferentes que são visuais. A língua, uma das formas mais expressivas das culturas surdas, apresenta um papel fundamental nestas lutas. As pessoas desconhecem sua riqueza gramatical, além de seu papel enquanto elemento fundamental para consolidação das identidades e culturas surdas. As línguas de sinais, dentre elas, a língua de sinais brasileira, são línguas de fato e representam uma forma completa de comunicação das histórias surdas. Do ponto de vista lingüístico, são línguas como quaisquer outras línguas estudadas, pois apresentam todos os níveis de análise que constituem as línguas, isto é, o nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Em cada país, há pelo menos uma língua de sinais com suas peculiaridades gramaticais. A língua de sinais brasileira apresenta uma estrutura gramatical rica⁸ e é usada pelos surdos brasileiros para expressar idéias, pensamentos, sonhos, arte e estórias e reproduzem discursos, assim como qualquer outra língua. A reflexão de Wrigley (1996) menciona a importância da língua de sinais no seguinte trecho:

“Gerações de surdos sinalizadores têm demonstrado a existência de uma língua rica suficiente para ser expressa de diferentes formas, inclusive através da poesia e de estórias. Os surdos criam sistemas de

⁷ Fonte: Aurélio Eletrônico V.1.4. 1994 verbetes “deficiência” e “insuficiência”.

⁸ Ver Quadros (1999) para mais detalhes sobre a estrutura da língua de sinais brasileira.



significados para explicar como entender seu espaço no mundo. O que a cultura surda tem feito é mostrar que uma necessidade humana básica para a linguagem e para a simbolização são essenciais”

(Wrigley, 1996)

A língua de sinais é uma forma lingüística essencialmente visual, isto é, sem referência sonora. Desta forma, é uma língua que consegue captar e expressar as experiências visuais características das comunidades surdas.

As experiências visuais são as que perpassam a visão. O que é importante é **ver**, estabelecer as relações de **olhar** (que começam na relação que os pais surdos estabelecem com os seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais, ou seja, as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias...). Como conseqüência é possível dizer que a **cultura é visual**. As produções lingüísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda. Por exemplo, CODAs ao conversarem com surdos, ignoram comentários ou interrupções de outros através da fala.

O surdo se vê como uma diferença (como um sujeito que reivindica seus espaços, os quais existem independentemente de autorização ou aceitação por quem quer que seja), uma diferença entre tantas outras diferenças como, por exemplo, o “ser ouvinte” – que, na perspectiva do surdo, na sua tradução mais radical das formas de representação, significa ser incapaz de compreender o seu mundo – o mundo visual.

Pensar, então em educação de surdos é considerar pelos menos os aspectos apresentados, entre tantos outros possíveis que representam as experiências visuais das pessoas surdas. Assim, pensando no surdo, nas suas diferenças, nas diferentes traduções das representações, a seguir, serão discutidas implicações específicas na educação que podem ser consideradas ao se propor uma escola possível para surdos⁹.

⁹ A partir daqui se dá ênfase às implicações lingüísticas em relação as demais, no entanto, vale ressaltar que essas situam-se dentro de uma discussão antropológica e social. Nesse sentido, a linguagem é considerada uma das experiências visuais mais fantásticas da comunidade surda, pois representou e representa um dos cerne dos movimentos de resistência dessa comunidade. A idéia aqui é inverter as relações para discutir sobre as implicações lingüísticas do ponto de vista surdo. Obviamente que essa ênfase também reflete a minha experiência e formação na área.



Implicações lingüísticas na educação de surdos

Obviamente que as questões lingüísticas são essenciais, mas não são exclusivas ao se falar de educação. Há várias implicações de ordem social, cultural e política que fazem parte da formação educacional do indivíduo. Todos sabem que o processo educacional da forma como está organizado não é nada ingênuo. As questões relacionadas com a formação de identidade, os tipos de interações sociais, as representações existentes e os papéis desempenhados pelos surdos dentro da sociedade estão presentes na sua formação dentro da escola e na própria discussão referente às línguas e nas línguas. Vale destacar que muito da experiência visual é confundida com a experiência lingüística visual, ou seja, a utilização da língua de sinais. Assim, ter-se-á o cuidado de analisar as implicações lingüísticas sem incorrer neste reducionismo, situando sempre que possível, portanto, as questões que possam estar implicadas no processo.

Como registrado até o presente, se reconhecem as peculiaridades culturais dos grupos surdos, ou seja, os seus processos de identificação, além de regras de convivência e organização coletiva. Essa seção elege as implicações lingüísticas, mesmo porque, muito de todos os outros tipos de implicações possíveis se manifestam a partir da linguagem ou na própria linguagem através de opções lingüísticas. Inegavelmente, a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Os surdos precisam se reescrever na sua língua.

Antes de discutir sobre tais implicações, faz-se necessário esclarecer o que se entende por língua, linguagem e implicações lingüísticas. Lyons (1987) define linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Nesse sentido, linguagem é qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua. No entanto, vários estudos utilizam o termo 'linguagem' num sentido mais restrito (Chomsky, 1986; 1995; Chomsky & Lasnik, 1991): o conhecimento que a pessoa tem que a torna capaz de expressar-se através de uma língua, isto é, um sistema lingüístico com determinadas regras altamente recursivo, pois permite a produção de infinitas frases. A língua, portanto, é tratada enquanto sistema. Obviamente que estas definições são de ordem essencialmente lingüística não captando a riqueza das interações sociais que transformam e determinam a expressão lingüística. Assim, língua e linguagem podem ser compreendidos em dois diferentes níveis: (1) o nível biológico, enquanto parte da faculdade



da linguagem humana e, (2) o nível social ao interferir na expressão humana final. Nesse segundo nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais. As implicações lingüísticas a serem consideradas pelas propostas de inclusão devem incluir esses dois níveis de linguagem.

Ao se falar de implicações lingüísticas para os surdos, está-se se voltando para a questão das línguas, uma vez que a educação de surdos sempre envolveu o reconhecimento ou não da língua de sinais, a língua das pessoas surdas. Como a língua de sinais é uma das experiências visuais mais intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos, sempre foi e ainda é alvo de manifestação de tensão entre os grupos envolvidos manifestando a delimitação de fronteiras.

Assim, considerando o contexto lingüístico específico da criança surda, cabe apresentar a Declaração dos Direitos Humanos de 1954:

(...) é um axioma afirmar que a língua materna - língua natural - constitui a forma ideal para ensinar a uma criança (...) Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional (...)

(UNESCO, 1954)

Como já introduzido anteriormente pela própria Declaração de Salamanca e aqui pela Declaração dos Direitos Humanos, **os alunos surdos têm o direito de ter acesso ao conhecimento através da sua própria língua, ou seja, a língua de sinais**. Isso significa muito mais do que dizer que ao aluno é permitido utilizar a língua de sinais, ou seja, a língua é o início, o meio e o fim das interações sociais, políticas e científicas.

Há várias experiências de educação bilíngüe para surdos que visam atender a este direito da pessoa surda. No entanto, as diferentes experiências continuam reproduzindo um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda (Quadros, 1997; Skliar 1997, 1998). A língua de sinais é utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que traduz a experiência visual. As representações descritas anteriormente que tratam a língua enquanto um sistema mais rudimentar chamado de “gestos” faz parte de várias experiências educacionais. Perpassam assim, todos os estereótipos mencionados, utilizando a língua visual-espacial apenas como um recurso a mais, mas jamais a reconhecendo em sua completude lingüística.



As implicações do reconhecimento do direito lingüístico dos surdos de terem acesso à sua língua são pelo menos as seguintes:

- a) a aquisição da linguagem;
- b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vygotsky, 1978);
- d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);
- e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento)

Interessante observar que nas experiências mais avançadas relatadas pelas escolas que atendem surdos, a resistência que ainda persiste em relação à língua de sinais está relacionada com a interação científica. Os profissionais não acreditam que através da língua de sinais seja, de fato, possível discutir os avanços científicos e tecnológicos que cabem a escola trabalhar. Assim, delega-se à escrita o papel de assumir tal função. Mais uma vez, perpassa-se a sobreposição do português (língua da maioria) à língua de sinais, como aconteceu ao longo da história da educação de surdos (ver Fischer e Lane, 1993). No entanto, essa situação reflete muito mais uma realidade relacionada com o ensino da língua portuguesa no ensino regular que não deixa de ser fracassado da mesma forma, observando-se, é claro, suas peculiaridades.

O ensino da língua portuguesa enquanto língua materna atravessa um momento de crise, porque se está percebendo que a ênfase dada à escrita é total, negligenciando-se o papel fundamental da língua falada e da própria leitura (Cagliari, 1997; Bagno, 1997). Passam-se anos e anos ensinando-se normas para se escrever bem, mas não se fala da língua, sobre a língua e de todas as possibilidades que a língua apresenta na vida das pessoas. Não se instiga o aluno a manipular a língua enquanto instrumento de saber-poder das relações sociais. Como a educação de surdos prioriza da mesma forma o ensino da escrita utilizando todas as propostas de ensino do português da educação regular, obviamente o fracasso também é observado. Agrava-se o fracasso dos alunos surdos, tendo em vista que essa escrita nem sequer relaciona-se com a língua de sinais, mas sim com uma língua que a ele é totalmente estranha (situação comumente observada especialmente em classes regulares de ensino).



Ao longo da história da educação de surdos no Brasil sempre houve uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento da linguagem. As propostas pedagógicas sempre foram calcadas na questão da linguagem. Essa preocupação, não menos importante que quaisquer outras na área da educação, tornou-se quase que exclusiva, perdendo-se de vista o processo educacional integral da criança surda. Há várias razões para tal fato, dentre elas, o fato das crianças serem surdas tornava fundamental a discussão sobre o processo de aquisição da linguagem, tendo em vista que tal processo era traduzido por línguas orais-auditivas. As crianças surdas dotadas das capacidades mentais precisavam recuperar o desenvolvimento da linguagem e por essa razão, até os dias de hoje, há pesquisas que procuram um meio de garantir o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas através de métodos de oralização. “Fazer o surdo falar e ler os lábios permitirá o acesso à linguagem”, frase repetida ao longo da história e que tem garantido o desenvolvimento de técnicas e metodologia altamente especializadas¹⁰.

Entretanto, apesar de todo esse empenho, os resultados que advêm de tal esforço foram drásticos. A maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstram o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa. Todos os profissionais envolvidos na educação de surdos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem.

Muitos desses adultos surdos buscam inconscientemente “salvar/resgatar” o seu processo de aquisição da linguagem através da língua brasileira de sinais - língua de sinais brasileira. A raça humana privilegia tanto a questão da linguagem, isto é, a linguagem é tão essencial ao ser humano que, apesar de todos os empecilhos que possam surgir para o estabelecimento de relações através dela, os seres humanos buscam formas de satisfazer tal natureza. Os adolescentes, os adultos surdos, logo quando se tornam mais independentes da escola e da família, buscam relações com outros surdos através da língua de sinais. No Brasil, as associações de surdos brasileiras foram sendo criadas e tornando-se espaço de “bate-papo” e lazer em sinais para os surdos, enquanto as escolas especiais “oralizavam” ou as escolas “integravam” crianças surdas nas escolas regulares de ensino. Percebe-se, aqui, um movimento de resistência por parte dos surdos a um processo social, político e lingüístico que privilegiou o parâmetro do normal. Os surdos buscam através da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria

¹⁰ Note que aqui se percebe claramente o caráter clínico-terapêutico de tais propostas.



imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição da linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se através da interação social, cultural política e científica.

As pesquisas sobre a aquisição da linguagem avançaram muito a partir dos anos 60. Os estudos envolvendo a análise do processo de aquisição de várias crianças começaram a indicar a universalidade desse processo (Fletcher & Garman, 1986; Ingram, 1989; Slobin, 1986). O estudo da Língua de Sinais Americana - ASL - começou exatamente neste mesmo período através de uma descrição realizada por Willian Stokoe, publicada em 1965 pela primeira vez (Stokoe et alli, 1976). Esse trabalho representou uma revolução social e lingüística. A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes do estatuto das línguas de sinais (Bellugi & Klima, 1972; Siple, 1978; Lillo-Martin, 1986) culminando no seu reconhecimento lingüístico nas investigações da Teoria da Gramática com Chomsky (1995:434, nota 4) ao observar que o termo “articulatório” não se restringe a modalidade das línguas faladas, mas expressa uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual incluindo, portanto, as línguas sinalizadas.

Quase que em paralelo a esses estudos, iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos (Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987). Essas crianças apresentam o privilégio de terem acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao acesso que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva¹¹. No Brasil, a língua de sinais brasileira começou a ser investigada na década de 80 (Ferreira-Brito, 1986) e a aquisição da língua de sinais brasileira nos anos 90 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995)¹².

Todos esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais lingüísticos. O fato de o processo ser concretizado através de línguas visuais-espaciais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma

¹¹ Privilégio porque representam apenas 5% das crianças surdas, ou seja, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que, portanto, na maioria dos casos, não dominam uma língua de sinais.

¹² Para mais detalhes sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas através da ASL e da língua de sinais brasileira ver Quadros (1997).



mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos.

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição de conhecimentos, etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato das crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. **O processo educacional ocorre mediante interação lingüística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais brasileira.** Se a criança chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial¹³. Digo que a aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. Como mencionado por Góes (2000,31), *a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas (...)* através da linguagem.

Nesse sentido, **o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança**, pois a língua da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A base de todo processo educacional é consolidada através das interações sociais. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. Além desse nível de representação lingüística, os discursos vão expressar relações de poder. Ao optar-se em manter a língua portuguesa

¹³ Neste caso, poder-se-ia redefinir o papel do fonoaudiólogo nas instituições que atendem surdos. Não mais como àquele que tem a função de trabalhar com a oralização, mas como àquele que trabalhará com a linguagem e seus distúrbios gerados pelo fato das crianças terem acesso a língua de sinais brasileira tardiamente e, também, com os distúrbios de linguagem comuns às crianças que adquirem uma língua falada só que em sinais (na linha da lingüística clínica, mas com uma língua visual-espacial).



como a língua referencial da educação de surdos, já se tem indício das intenções perpassadas em função dos efeitos sociais que se observam. Assim, prestar atenção nos interlocutores dos alunos surdos, também passa a apresentar papel crucial, pois os discursos reproduzidos nas línguas utilizadas representam as relações existentes na escola.

Na linha de análise da Góes (2000), é interessante mencionar a problematização a respeito da constituição da subjetividade/identidade surda ao analisar os casos de alunos surdos adquirindo a língua de sinais com pessoas ouvintes (casos típicos em escolas especiais e escolas regulares onde há uma preocupação com a língua de sinais). A autora aponta que esse processo é constituído de forma cruzada, híbrida, em que a língua de sinais é misturada com o português.

(...) Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos sinais numa gestalt de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral.

(Góes, 2000:41-42)

Assim sendo, a atenção ao processo de aquisição da linguagem requer também a observância dos interlocutores que a criança surda terá ao interagir na língua de sinais.

Quando se reflete sobre a língua que a criança surda usa, a língua de sinais brasileira, e o contexto escolar, também se pensa em letramento¹⁴. As crianças surdas têm sido alfabetizadas através de um processo similar às crianças ouvintes que dispõem do português como língua materna. Os professores desconhecem a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua visual-espacial: a língua

¹⁴ Usamos letramento na concepção utilizada por Soares (2001:18): *letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita*. O termo letramento está relacionado, então, a habilidade em usar diferentes tipos de textos escritos, compreendê-los, interpretá-los e extrair informações deles. Por outro lado, o termo clássico “alfabetização” limita-se ao domínio da leitura e escrita e é o termo utilizado para referir à aprendizagem da leitura e escrita na série inicial.



de sinais. Vimos até aqui que as crianças surdas adquirem a linguagem passando pelos mesmos processos observados na aquisição de crianças ouvintes adquirindo uma língua falada. Em relação à aquisição da leitura e escrita, as crianças passam pelos diferentes níveis desse processo mediante interação com a escrita construindo hipóteses e estabelecendo relações de significação que parecem ser comuns a todas as crianças (Ferreiro e Teberosky, 1985).

Um dos problemas que deve ser reconhecido é que a escrita alfabética da língua portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados na língua de sinais brasileira, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresentam nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na língua de sinais brasileira, mas sim com o português falado. A língua portuguesa não é a língua possível da criança surda.

As línguas de sinais apresentam uma escrita que foi desenvolvida para representar formas e movimentos num espaço definido. No Brasil, esse sistema escrito está sendo aplicado à língua de sinais brasileira e usado por alguns surdos a partir de um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido por Stumpf¹⁵.

A escrita da língua de sinais capta as relações que a criança estabelece com a língua de sinais. Se as crianças tivessem acesso a essa forma escrita para construir suas hipóteses a respeito da escrita, a alfabetização seria uma consequência do processo. A partir disso, poder-se-ia garantir o letramento do aluno ao longo do processo educacional.

Considera-se aqui que a alfabetização e a aquisição de uma segunda língua envolvam processos diferentes, principalmente quando se trata de línguas de modalidades diferentes. Qualquer estudo sobre a aquisição da leitura e escrita em uma segunda língua pressupõe que os alunos estejam alfabetizados na forma escrita da primeira língua.

Até o momento a aquisição do português escrito por crianças surdas foi baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado naturalmente. Esse fato fica claro, quando se percebe que o que de fato ocorre é que a criança surda é colocada em contato com a escrita

¹⁵ Doutoranda Marianne Stumpf – UFRGS – no curso de Pós-Graduação em Informática na Educação. Para uma visualização desse sistema de escrita ver a página: www.signwriting.org



do português para ser alfabetizada em português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda através do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado³. Apesar de todas essas tentativas, evidencia-se o fracasso da aquisição do português por alunos surdos¹⁶.

A partir dos vários estudos sobre o estatuto de diferentes línguas de sinais e seu processo de aquisição, muitos autores passaram a investigar o processo de aquisição por alunos surdos de uma língua escrita que representa a modalidade oral-auditiva (Andersson, 1994; Ahlgren, 1994; Ferreira-Brito, 1993; Berent, 1996; Quadros, 1997; entre outros). A aquisição do sueco, do inglês, do espanhol, do português por alunos surdos é analisada como a aquisição de uma segunda língua. Esses educadores e pesquisadores pressupõem a aquisição da língua de sinais como aquisição da primeira língua e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma segunda língua. O impacto disso é muito mais significativo do que se imagina. O fato de a língua falada passar a ter uma representação secundária representa também uma inversão. Nesse sentido, capta-se uma das diferenças essenciais do ser surdo.

Uma política educacional para surdos deve considerar, entre outras questões fundamentais, essas implicações lingüísticas. Considerando o contexto de inclusão em escolas regulares de ensino, surge uma série de problemas na educação de surdos. O primeiro grande entrave é a questão da linguagem: como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da linguagem através da língua de sinais brasileira? A partir dessa questão surgem tantas outras... Quem serão os interlocutores das crianças surdas na escola comum? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais brasileira em escolas que utilizam o português como língua oficial? Como a escola regular de ensino vai garantir ao aluno surdo o seu processo de alfabetização na escrita da língua de sinais brasileira? Como será a ele garantido o acesso ao português com estratégias de ensino baseadas na aquisição de segunda língua?

¹⁶ No Brasil, os métodos artificiais de estruturação de linguagem mais difundidos são a Chave de Fitzgerald e o de Perdoncini. Português sinalizado é um sistema artificial adotado por escolas especiais para surdos. Tal sistema toma sinais da língua de sinais brasileira e joga-os na estrutura do português. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois além de desconsiderar a complexidade lingüística da língua de sinais brasileira, é utilizado como um meio de ensino do português. Para mais detalhes ver Quadros (1997).

¹⁷ Para mais detalhes sobre a produção escrita do português de alunos surdos ver Fernandes (1990, 2002) e Gões (1996).



Uma política pelas diferenças

Pensar em uma política pelas diferenças exige um olhar mais atento às especificidades e suas implicações. Mudanças profundas requerem a participação política das pessoas surdas para nos apontar o que significam as diferenças e como elas precisam ser consideradas no currículo. A experiência visual, muitas vezes, relegada a um segundo ou terceiro plano, deve passar a ser o centro das atenções, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos.

Como apontado por Ramsey (1997), nem surdos, nem ouvintes podem se desenvolver isolados de outros, nem podem eles desenvolver-se de forma neutra. Assim, a política é a que está aí definindo a forma como as crianças incluídas vão ser formadas. Ou seja, nas escolas inclusivas, as crianças surdas são definidas simplesmente como aquelas que estão exercendo seus direitos civis de acesso à educação. Em contraste, na sala de aula, elas são aquelas crianças que necessitam de atendimento específico por serem surdas concretizando, portanto, a exclusão.

Várias implicações foram consideradas apresentando-se questionamentos em relação à política de inclusão para a educação de surdos. Os contextos educacionais atuais não têm proporcionado o desenvolvimento das crianças surdas. Algumas questões precisam ser consideradas: (1) a questão da língua ao analisar-se o processo educacional mediante a proposta de inclusão; (2) a interação com outros surdos que compartilham uma língua com uma mesma história é fundamental para o desenvolvimento da cultura, da identidade surda e da própria construção do conhecimento; (3) a aquisição da linguagem e a interação com outros surdos podem garantir às crianças o acesso aos instrumentos que sua cultura oferece para pensar, aprender e manipular com o conhecimento tornando-as capazes de ser sujeitos de um grupo com identidade cultural.

Uma política que reconheça as diferenças será pensada e construída com os diferentes. Só assim será possível conceber uma educação possível para surdos.

*No mínimo um dos problemas consistentes das experiências das crianças surdas nas escolas inclusivas pode ser os problemas com a proficiência do inglês ou seu déficit auditivo; **mas um problema mais profundo** é a falta de acesso a um sistema completamente elaborado*



culturalmente que elas poderiam acessar nas atividades com as pessoas e nas relações estabelecidas com o mundo.

(Ramsey, 1997:10)

Refletindo-se a respeito da educação em si, detectam-se vários problemas com o próprio processo de aprendizagem em termos qualitativos e quantitativos, pois já se espera menos dos alunos “incluídos”. Além é claro, de o processo de aprendizagem não ser pensado de forma surda, o que exigiria uma revisão com a presença de pessoas surdas que possuem essa dimensão. O próprio currículo precisaria refletir e constituir essa forma surda, uma vez que se caracteriza enquanto dispositivo cultural e social e é fundamental no processo formador de identidade. Perlin (2000:23) observa que *se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito surdo irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais*. Perlin chama a atenção para a emergência na revisão das bases curriculares, pois esse currículo deve prever o contato do sujeito surdo para que haja manifestações culturais surdas.

A partir dessas considerações, pode-se sugerir que há uma tendência das escolas inclusivas em “homogeneizar” as produções culturais e sociais, pois não há uma política que incorpore todas as implicações surdas discutidas aqui. Não há uma preocupação com a coletividade: a força que os grupos de surdos evocam mediante a interação social e cultural. Como diz Perlin (2000), a importância crucial do estar com o outro igual para a formação da identidade surda. Cabe ressaltar ainda a falta de participação da comunidade surda na tomada de decisões quanto às políticas educacionais para surdos, tanto é assim que a política de inclusão do jeito que é persiste até os dias de hoje. Assim algumas questões são novamente formuladas ao se refletir sobre as políticas de educação inclusiva atentando-se às implicações comentadas até então: Como será promovida a interação social entre os pares surdos? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade será garantida? Como os modelos de adultos surdos estarão presentes no processo educacional enquanto referenciais para as crianças surdas e para as escolas em que atuarão?

A partir dessas considerações teóricas no campo de políticas públicas para a educação de surdos e as implicações que são apresentadas ao caracterizar-se as diferenças nesse contexto, a presente proposta é delineada buscando oferecer os elementos iniciais para estruturação da Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina na rede regular de ensino.



3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Reestruturar a política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina, garantindo a utilização da LIBRAS, de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngüe das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes proporcionando ao aluno o acesso e permanência no sistema de ensino.

3.2 Objetivos Específicos

Garantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola.

Desenvolver ações e estratégias com vista a garantir a permanência com qualidade dos educandos na rede estadual de ensino.

Desenvolver ações e estratégias visando o acompanhamento e a avaliação do processo de reestruturação da política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina.

4. DETALHAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

4.1. Quanto à estrutura escolar:

4.1.1.-Turmas com o ensino em LIBRAS

São turmas constituídas no ensino regular onde os conceitos /conteúdos das disciplinas do currículo devem ser ministradas pelo professor



bilíngüe, através da Língua Brasileira de Sinais. Nas escolas-pólo serão assim constituídas:

Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)

- Composta com o mínimo de 04 e o máximo de 10 crianças;
- Os professores regentes de cada turma serão surdos bilíngües ou professores ouvintes bilíngües com um instrutor ou monitor de LIBRAS.
- Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Educação Infantil - Pré-escola (04 a 06 anos)

- Composta com o mínimo de 04 e o máximo de 15 crianças;
- Os professores regentes de cada turma serão surdos bilíngües ou professores ouvintes bilíngües com um instrutor ou monitor de LIBRAS;
- Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Nota: Caso **não tenha** professor surdo o professor regente da Creche e da Pré-Escola deverá ser um ouvinte bilíngüe.

Séries Iniciais do Ensino Fundamental: (1ª a 4ª série)

- Composta com o mínimo de 04 e o máximo de 15 alunos;
- Os professores regentes serão surdos bilíngües ou professores ouvintes bilíngües;
- Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

4.1.2. Turmas mistas com professor intérprete (5ª a 8ª série e Ensino Médio)

São turmas constituídas no ensino regular, por alunos surdos e ouvintes onde os conceitos e conteúdos das disciplinas do currículo, devem ser ministradas pelo professor da disciplina e deve contar com um professor intérprete, que fará a interpretação em LIBRAS dos conteúdos ministrados.



Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

- Compostas com máximo de 15 alunos surdos.
- Os professores de cada disciplina curricular deverão ser preferencialmente, surdos. Caso não tenha professores surdos serão priorizados:
 - a) professor ouvinte bilíngüe
 - b) professor ouvinte com intérprete em sala de aula.
- O intérprete deverá ser contratado, preferencialmente, por áreas de conhecimento (Códigos e Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas)
- Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

4.1.3 - Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos pode ser composta por turmas com o ensino em LIBRAS e por turmas mistas com professor intérprete.

Alfabetização e Nivelamento

Turmas com o ensino em LIBRAS

- Compostas com no mínimo 05 máximo de 15 alunos.
- Os professores deverão ser preferencialmente surdos, bilíngües ou professor ouvinte com intérprete em sala.
- Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Supletivo, Módulo e Telessalas

- Os professores de cada disciplina curricular deverão ser, preferencialmente, surdos. Caso não tenha professores surdos serão priorizados:
 - a) professor ouvinte bilíngüe;
 - b) professor ouvinte com intérprete em sala de aula.
- O intérprete deverá ser contratado, preferencialmente, por áreas de conhecimento (Códigos e Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas).
- Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.



Exames Supletivos

- Contará com um intérprete de LIBRAS no local da realização da prova.

Quadro demonstrativo:

Nível / série	Número de alunos	
	Mínimo	Máximo
Educ. Infantil. – creche e pré - escola	04	10
Ensino Fundamental / séries iniciais	04	15
Ensino Fundamental / séries finais	01	15
Ensino Médio	01	15
EJA/ CEJA e NAES ¹⁸	05	15
Supletivo	01	15

Profissionais

Nível / série	Titular	Auxiliar	Professor Intérprete
Educação Infantil	Professor bilíngüe (Surdo ou Ouvinte)	Prof.º bilíngüe ou Instrutor de LIBRAS	—
Ensino Fundamental / séries iniciais	Professor bilíngüe (Surdo ou Ouvinte)	—	—
Ensino Fundamental / séries finais	Prof.º de cada disciplina curricular bilíngüe	—	Um Professor Intérprete por turma
Ensino Médio	Prof.º de cada disciplina curricular bilíngüe	—	Um Professor Intérprete por turma
EJA / CEJA / NAES	Prof.º surdo bilíngüe ou prof.º ouvinte bilíngüe	—	Um Professor Intérprete por turma
Supletivo	Prof.º de cada disciplina curricular bilíngüe	—	Um Professor Intérprete por turma

*Preferencialmente priorizar a contratação do professor surdo.

¹⁸ EJA: Educação de Jovens e Adultos; CEJA: Centro de Educação de Jovens e Adultos; NAES: Núcleo Avançado de Ensino Supletivo.



Na localidade que tenha educandos surdos que, excepcionalmente e por razões plenamente justificáveis, não estejam matriculados em turmas, cujo meio de instrução seja a LIBRAS, será garantido aos mesmos a presença do intérprete de Língua de Sinais como elo entre as duas modalidades de comunicação.

4.1.4 Salas de Recursos para Surdos

Salas inseridas em escolas-pólo somente nas localidades onde houver educandos surdos e ainda não houver turmas com ensino em LIBRAS.

Ações pedagógicas específicas:

- a) Mediar o processo de aquisição do conhecimento adotando a LIBRAS como modalidade de comunicação;
- b) Trabalhar o Português como segunda língua;
- c) Proporcionar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais a partir do trabalho desenvolvido pelo Instrutor de LIBRAS.
- d) Proporcionar estágio para o Instrutor de LIBRAS nas escolas onde existe um trabalho semelhante.
- e) Proporcionar estágio para os professores ouvintes bilíngües nas escolas onde existe um trabalho semelhante.

4.2 - Quanto à avaliação da Política de Educação de Surdos:

O processo de implantação da Política de Educação de surdos envolve questões de cunho técnico-administrativo de responsabilidade das instituições (SED e FCEE), cujas ações serão avaliadas mediante a análise de suas sistematizações.

As avaliações serão coordenadas pela equipe técnica da área da surdez do Centro de Atendimento a Deficiência Sensorial / CEADS / FCEE, responsável pela implantação da política.

Para efeito diagnóstico inicial e processual serão realizadas avaliações do desempenho pedagógico da população surda atendida pela Política de Educação de Surdos da seguinte forma:



- **Inicial:** A partir da implantação das turmas, sendo realizada pelos professores regentes das mesmas e orientando-se pela definição dos conceitos mínimos previstos para cada série (segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina).

- **Intermediária:** Uma avaliação de 6 em 6 meses, seguindo os mesmos critérios da avaliação inicial e efetuando ajustes para o sucesso da implantação desta política.

- **Final:** Após 02 anos da efetiva implantação das turmas, seguindo os mesmos critérios das avaliações inicial e intermediária.

5. PERFIL DOS PROFISSIONAIS

Professor ouvinte bilíngüe

- Curso superior na área de Pedagogia, Letras ou outras licenciaturas.
- Capacitação específica e aprovação como professor bilíngüe:
 - ✓ Curso teórico na área da Surdez;
 - ✓ Curso de LIBRAS (a partir do nível III);
 - ✓ Curso de Português como 2ª língua (L2)
- Declaração provida pela FENEIS reconhecendo a proficiência em língua de sinais.
- Fluência em Língua de Sinais.

Professor intérprete

- Capacitação específica para Intérprete de Língua de Sinais.
- Declaração provida pela FENEIS reconhecendo a função de intérprete.
- Nível superior completo ou em formação, preferencialmente, na área da educação.
- Fluência em Língua de Sinais.
- Fluência em Língua Portuguesa.
- Manter contato com surdos nas associações, escolas, etc para ampliar conhecimento da LIBRAS e da cultura / identidade surda.



NOTA: Enquanto não for criado o cargo de Intérprete de Língua de Sinais permanece a capacitação preferencial dos profissionais efetivos do Estado que apresentem o perfil para a função.

Instrutor de LIBRAS

- Professor / Instrutor de LIBRAS reconhecido pela FENEIS.
- Professor com formação ou cursando nível superior ou com nível médio.

Monitor de LIBRAS

- Declaração da FENEIS reconhecendo a proficiência em LIBRAS.
- Curso nível médio.

Professor de LIBRAS bilíngüe

- Curso superior completo ou em formação.
- Declaração de certificação emitida pela FENEIS reconhecendo a proficiência em Língua de Sinais.

6. CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DAS CIDADES-PÓLO, ESCOLAS-PÓLO E CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

6.1 - Cidades-pólo

- Apresentar a maior concentração de surdos
- Ter um instrutor ou monitor de LIBRAS

6.2 - Escolas-pólo

- Preferencialmente agregue a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.



- Tenha uma localização privilegiada e de fácil acesso.
- Comporte uma reorganização de espaço físico.

6.3 - Centros de Educação Infantil

- Tenha uma localização privilegiada e de fácil acesso. Comporte uma reorganização de espaço físico.

7. PROVIDÊNCIAS TÉCNICO/ ADMINISTRATIVAS

- Elaborar o documento para a criação dos cargos de intérprete de língua de sinais e professor de LIBRAS conforme encaminhamento dado em nível federal.
- Implementar turmas com o ensino em LIBRAS e turmas mistas com professor intérprete em escolas-pólo na Educação Básica.
- Implementar a equipe das Unidades Escolares com a contratação de Professor Intérprete nas localidades onde houver turmas com o ensino em LIBRAS.
- Reestruturar a ação pedagógica desenvolvida nas salas de recursos para surdos.
- Implementar a equipe de Educação Especial das Gerências Regionais de Educação e Inovação/GEREIs, com a contratação de Instrutores de LIBRAS para:
 - ✓ Participar do processo de aquisição da língua de sinais do intérprete e do professor bilíngüe.
 - ✓ Capacitar a comunidade escolar ministrando cursos de LIBRAS.
 - ✓ Ministrando cursos para familiares de surdos no campo lingüístico, cognitivo, social e cultural.
- Implementar a equipe da Unidade Escolar com a contratação de Instrutores de LIBRAS para atuar nas escolas na condução do processo de aquisição da língua de sinais pelos surdos da educação infantil e séries iniciais do ensino



fundamental, servindo como modelo para construção da identidade surda destes sujeitos.

- Estabelecer parcerias com instituições governamentais e não-governamentais.
- Capacitar professores bilíngües, instrutores, intérpretes de língua de sinais e professores de português como L2 (Segunda Língua).



BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, Nº 248, de 23 de dezembro. 1996.





8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHLGREN, I. Sign Language as the first language. In *Bilingualism in deaf education*. Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl. 1994. 15-36.

ANDERSSON, R. Second Language Literacy in Deaf Students. . In *Bilingualism in deaf education*. Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl. 1994. 91-102.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Edições Loyola. 2000.

BELLUGI, U. & KLIMA, E. *The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf*. Psychology Today. 1972.

BERENT, G. P. The acquisition of english syntax by deaf learners. In *Handbook of second language acquisition*. Edited by William C. Ritchie & Tej. Bhatia. Academic Press. San Diego: CA. 1996.

BRASIL. *Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, Nº 248, de 23 de dezembro. 1996.*

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Editora Scipione. 1997. (Seção: O que é lingüística?)

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language*. Praeger. New York. 1986

_____ Bare Phrase Structure. In WEBELHUTH, G. *Government and Binding and the Minimalist Program*. Blackwell. Oxford & Cambridge USA. 1995. 383-440.

_____ & LASNIK, H. Principles and Parameters Theory. *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Walter de Gruyter. Berlin. 1993.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon. Philadelphia. Adelaide. 1993.

FERNANDES, E. *Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo*. AGIR. Rio de Janeiro. 1990.

_____ *Linguagem e Surdez*. ArtMed: Porto Alegre. 2002.

FERREIRA BRITO, L. *Integração Social & Educação de Surdos*. Babel Editora. RJ. 1993.

_____ Comparação de Aspectos Lingüísticos da LSCB e do português. Conferência apresentada no *II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos*. Porto Alegre. 27 a 29 de novembro de 1986.



FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1985.

FLETCHER, P. & GARMAN, M. *Language acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge. 1986.

FISCHER, R. & LANE, H. *Looking back – A reader on the history of Deaf communities and their sign language*. Signum Press. Hamburg. 1993.

FOK, A.; VANHOEK, K.; KLIMA, E. S. & BELLUGI, U. The interplay between visuospatial language and visuospatial script. In *Advances in cognition, education and deafness*. D. S. Martin (ed.). Washington, DC: Gallaudet University Press. 1991. 127-145.

FREIRE, P. *Pedagogia Del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. 1973. 10ª edição.

G LAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1997.

GÖES, M.C.R. *Linguagem, Surdez e Educação*. Editora Autores Associados. Campinas. 1996.

_____. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? Em *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo. 2000.

INGRAM, D. *First language acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge. 1989.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 1994.

LANE, H. A máscara da benevolência, a comunidade surda amordaçada. Instituto Piaget/ Horizontes pedagógicos. Lisboa. 1992.

LILLO-MARTIN, D. C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan. 1986.

LOEW, Ruth C. *Roles and reference in American Sign Language: a development perspective*. Doctoral Thesis. University of Minnesota. 1984.

MEIER, R. *A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language*. University of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies. April. 1980.

MEIRELLES, Ângela N. de. *O papel fundamental da escola em trabalhar com a diferença e não com a deficiência*. Porto Alegre: ULBRA, [sd].



MIRANDA, W. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. Dissertação de Mestrado. UFRGS. Porto Alegre. 2001.

NOBRE, M. A. Língua Escrita e Surdez. Conferência apresentada no *GT Linguagem e Surdez - ANPOLL*. 02 a 06 de junho de 1996. João Pessoa.

O'Grady, L.; VANHOEK, K. & BELLUGI, U. The Intersection of Signing, Spelling and Script. In *SLR'87 Papers from The Fourth International Symposium on Sign Language Research*. Edmondson & Karlsson (eds.) Vol.10. Hamburg: SIGNUM-Verl. 1990.

PADDEN, C. e HUMPHRIES.. *Deaf in America: Voices from a Culture*. Harvard University Press. Cambridge, Massachussets.1988.

PERLIN, G.. Identidades Surdas. Em Skliar, Carlos (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação. Porto Alegre.1998.

_____. Identidade Surda e Currículo. Em *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo. 2000.

_____. Comentários sobre os estudos surdos. Não publicado. 2002.

PETITTO, L. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. In *Cognition*. Elsevier Science Publisher B.V. vol. 27. 1987. (1-52).

QUADROS, R. M. de. *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

_____. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. 1995.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

RAMSEY, Claire L. *Deaf Children in Public Schools: Placement, Context and Consequences*. Gallaudet University Press. 1997.

SILVA, T. T. *Teoria Cultural e Educação*. Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

SILVA, V. *A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis. 2001.

SIPLE, P. *Understanding Language Through Sign Language Research*. Academic 1 Press. New York. San Francisco. London. 1978.



SKLIAR, C. (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação. Porto Alegre. 1998.

_____ (org.) *Educação & exclusão – Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial*. Editora Mediação. Porto Alegre. 1997.

_____ Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação. Em *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo. 2000.

SLOBIN, D. I. *The crosslinguistic study of language acquisition*. Volume 1. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey. 1986.

STOKOE, William C.; CASTERLINE, Dorothy C. & CRONEBERG, Carl G. *A dictionary of American Sign language on Linguistic principles*. New Edition. Listok Press. 1976.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2001.

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. Em *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo. 2000.

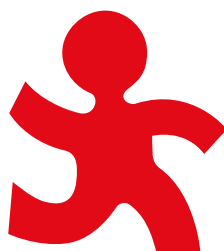
_____ & GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. Em *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Carlos Skliar (org.) Editora Mediação. Porto Alegre. 1999.

TOLCHINSKY, L. & LEVIN, I. O desenvolvimento da escrita em crianças israelenses pré-escolares. In *Os processos de leitura e escrita*. Ferreira, E. & Palacio, M. G. Artes Médicas. Porto Alegre. 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge. 1978

WRIGLEY, O. *The politics of Deafness*. Gallaudet University Press. Washington. 1996.





F C E E

**Fundação Catarinense
de Educação Especial**

Rua Paulino Pedro Hermes, 2785
Bairro: Nossa Senhora do Rosário
São José/SC • CEP 88108-500
Fones: (48) 381 1648
Fax: (48) 246 1316
gabd@fcee.sc.gov.br
www.fcee.sc.gov.br

**Secretaria
de Estado da
Educação e Inovação**

