

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
DAS POLÍTICAS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Simone Gonçalves de Lima da Silva

Florianópolis-SC, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS

Simone Gonçalves de Lima da Silva

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
DAS POLÍTICAS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação na Linha Educação e Processos Inclusivos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Ronice Müller de Quadros

Florianópolis-SC, 2008.

Silva, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.

SIMONE GONÇALVES DE LIMA DA SILVA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
DAS POLÍTICAS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação na Linha Educação e Processos Inclusivos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em 23 de abril de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Ronice Muller de Quadros – UFSC
Presidente e Orientadora

Prof^a Dra. Mara Lúcia Masutti – CEFET/SC
Membro

Prof^a Dra. Marianne Stumpf - UFSC
Membro

Prof^a Dra. Gladis Perlin - UFSC
Suplente

*Ao meu marido Fábio,
quem me passou o gosto de ser militante pela causa surda e
ao meu filho Rafael, nossa continuidade,
com todo amor do mundo.*

AGRADECIMENTOS

Foram muitos, os que me ajudaram a concluir este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos...

...a Deus, pois, sem sua ajuda, nada teria sido possível;

...aos meus pais *Valdir e Teka*, pela confiança e apoio;

...ao CEFET/SC - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos – NEPES, por permitir que eu dividisse meu tempo entre trabalho e estudo;

...ao Grupo de Estudos Surdos – GES pela recepção acolhedora durante o Mestrado;

...aos participantes desta pesquisa, por me permitirem adentrar no seu dia-a-dia e conhecer a realidade do ensino da Língua Portuguesa para Surdos;

...à Professora Ronice Quadros por aceitar a orientação deste estudo e conduzir seu desenvolvimento com muita sabedoria e paciência.

...à Banca Examinadora por aceitar o convite de analisar este trabalho.

...aos meus pais pelo eterno incentivo.

RESUMO

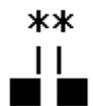
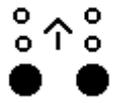
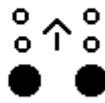
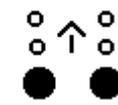
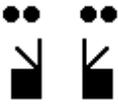
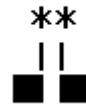
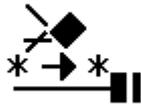
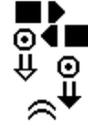
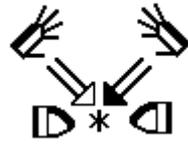
Este é um estudo qualitativo sobre as políticas educacionais para surdos e suas práticas pedagógicas no que se refere ao ensino de língua portuguesa. Trata-se deste assunto por haver considerável descompasso entre as práticas pedagógicas respaldadas pelas políticas educacionais vigentes e a realidade dos alunos surdos. Assim, na tentativa de verificar como os saberes surdos estão presentes nas aulas de língua portuguesa, a qual é uma segunda língua para os surdos, realizou-se a presente pesquisa numa Escola denominada como Pólo, pela Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina (2004), observando-se as aulas de língua portuguesa nos dois semestres de 2007. Sendo a língua portuguesa uma segunda língua para os surdos, observou-se que em nenhum momento foi levado em consideração tal fato, apesar já terem se passado três anos de implantação da Política de Educação de Surdos e das últimas mudanças não terem afetado o caráter de segunda língua da língua portuguesa para surdos, ainda não houve capacitações suficientes para os professores da rede regular de ensino e nem mesmo das Escolas escolhidas como Pólos em Educação de Surdos. Os saberes surdos que se esperava encontrar nas aulas de língua portuguesa não foram constatados, a cultura surda, o jeito visual dos surdos de apreender o conhecimento, o uso da lingüística contrastiva português-libras, não foram evidenciados e nem são conhecidos pelo professor da disciplina. Analisou-se também que há maiores dificuldades para ao ensino do português nas classes mistas (onde se misturam alunos surdos e ouvintes), devido à diferença metodológica de ensino e ao choque lingüístico (língua portuguesa nativa e estrangeira/como segunda língua). As análises demonstram que são necessários estudos mais profundos sobre o ensino da língua portuguesa a partir de uma concepção de segunda língua e levando-se em conta os saberes surdos e principalmente a língua de sinais como primeira língua. São necessárias mudanças curriculares (criação das disciplinas de língua de sinais e de língua portuguesa como segunda língua) e a desconstrução de que inclusão educacional de surdos é pôr alunos surdos e ouvintes lado a lado numa sala de aula sem atentar para como acontece a aquisição de conhecimentos de cada aluno.

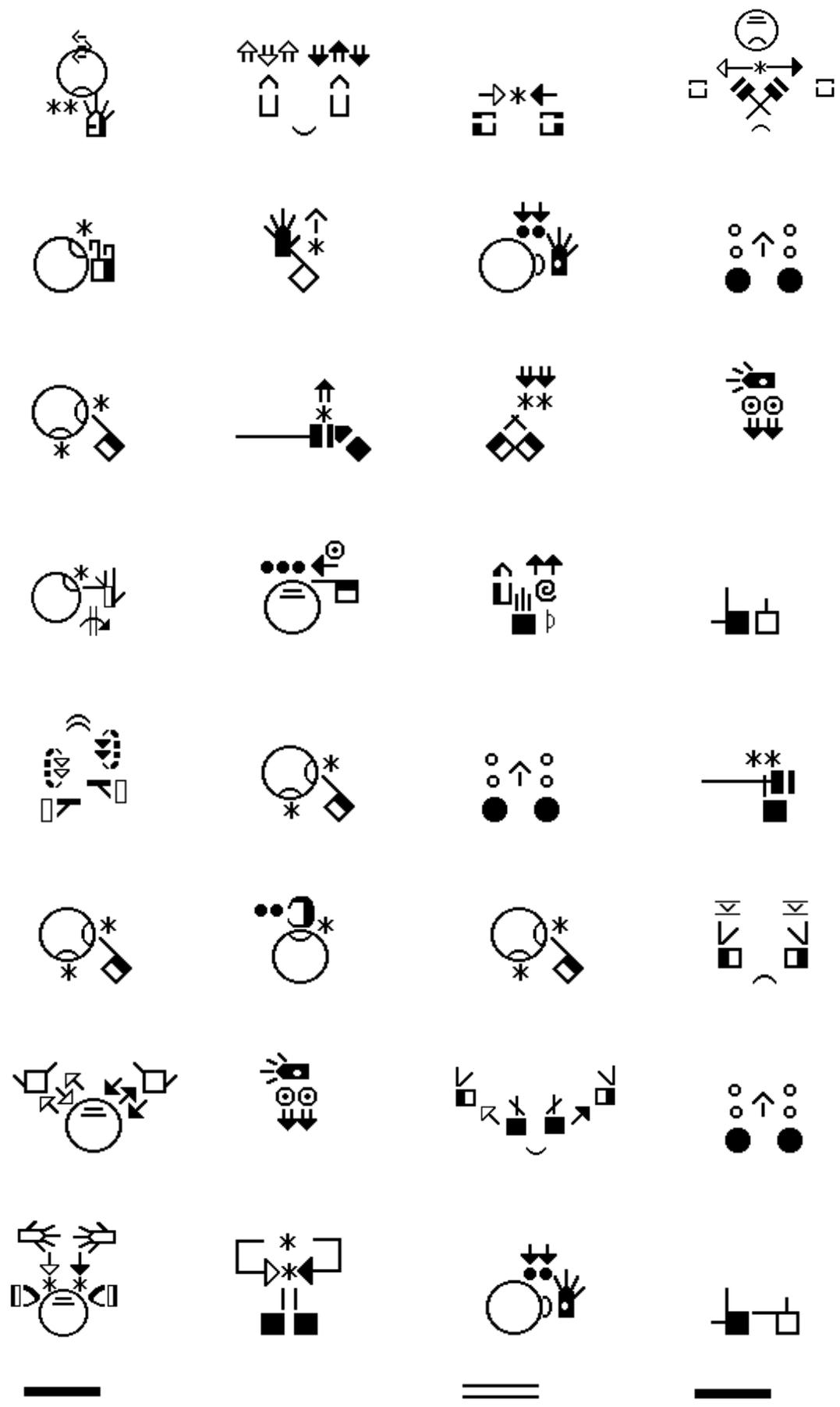
Palavras-chave: Português como Segunda Língua - Educação de Surdos – Políticas Educacionais – Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

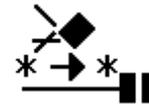
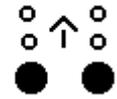
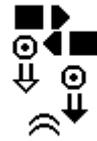
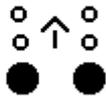
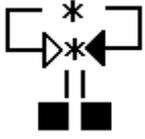
This is a qualitative study on the educational policies for the deaf and their teaching practices with regard to the teaching of English language. This is because this matter considerable imbalance between teaching practices supported by the existing educational policies and the reality of deaf students. Thus, in an attempt to see how the deaf are present knowledge of English language in class, which is a second language for the deaf, was held on this search in a school known as Pole, the Policy Education of the Deaf of the State of Santa Catarina (2004), observing classes in the Portuguese language in the two halves of 2007. As the English a second language for the deaf, it was observed that at no time was taken into consideration this fact, despite already have passed three years of implementation of the Policy on Education of the Deaf and the latest changes have not affected the character of second language of the Portuguese language for the deaf, although there was sufficient training for teachers of the network of regular teaching and not even the schools chosen as Poles in Education of the Deaf. The knowledge that deaf expected to find the classes of Portuguese were not observed, the deaf culture, the way of perceiving the visual knowledge, the use of the Portuguese language contrastiva-pounds, and have not been shown or are known by the teacher's discipline. It was also analyzed that there are greater difficulties for the teaching of Portuguese in mixed classes (where students come together deaf and listeners), due to the difference of teaching methodology and the shock language (English native and foreign / as a second language). The analyses show that more studies are needed depth on the teaching of Portuguese language from a conception of second language and taking into account the knowledge deaf and mainly the language of signs as a first language. Curricular changes are necessary (establishing the disciplines of language of signals and English as a second language) and deconstruction that included education of the deaf and deaf students is to put listeners in a side by side without the classroom to look like the acquisition of knowledge for each student.

Keywords: Portuguese as a Second Language - Education of the Deaf - Educational Policy - Practice Pedagógicas









SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	22
2.1 – Estudos Surdos e Estudos Culturais: territórios de possibilidades surdas.....	22
2.2 – Uma questão de Língua(s): os diferentes contextos em que a língua de sinais e a língua portuguesa entram em cena na educação de surdos.....	26
a) Iluminismo – Os surdos são “incapazes”.....	26
b) Modernidade – O culto à língua oral em detrimento ao uso da língua de sinais.....	27
c) Pós-modernidade – Para além da língua oral, a possibilidade bilíngüe.....	28
2.3 – Pedagogia Surda e o Ensino da Língua Portuguesa.....	34
2.4 – Primeira e Segunda Língua na Educação de Surdos.....	40
3. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	48
3.1 – A Metodologia.....	48
3.2 – Contextualização sobre o Ensino da Língua Portuguesa para Surdos e os Achados da Pesquisa.....	50
3.3 – Política da Língua: Bilingüismo na Educação de Surdos.....	69
3.4 – Intérprete nas Aulas de Língua Portuguesa: quem é o professor?.....	75
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUESTIONAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SANTA CATARINA E AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	79
Referências.....	83
ANEXOS.....	90

1. INTRODUÇÃO

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou refletir.

(Foucault, 1998, p.13)

A presente pesquisa é fruto de minhas inquietações perante a educação de surdos, como pedagoga, professora e também como pessoa surda, e principalmente como militante que tem lutado por uma vida digna ao nosso povo surdo.

Inquietações que partiram da minha chegada à comunidade surda. Nasci e cresci na comunidade ouvinte e nem se quer me dei conta que de ouvinte passei a ser surda, pensava que era apenas um “problema” que eu tinha. Quando cheguei à Santa Catarina e fui descoberta por alguns surdos tudo mudou de foco. Senti que encontrei a solução para aquele “problema” e a parte que faltava para ser eu mesma.

Até então ainda não tinha conhecimento da língua de sinais, da cultura surda, dos movimentos surdos e etc., fui sendo apresentada a tudo isto na Graduação (2002) em Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC que a partir dos movimentos surdos e muita articulação com a Secretaria Estadual de Educação criou um projeto que deu oportunidade a 35 surdos de cursarem a faculdade, e eu estava aí incluída. Adquiri a língua de sinais com uma voracidade de quem tinha acabado de nascer, fui adentrando na cultura e na comunidade surda através da participação no Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos¹.

As principais razões de nos movimentarmos era a busca de uma educação de qualidade e a defesa da língua de sinais em todas as esferas da vida. Como estudante de pedagogia, fui me aprofundando cada vez mais na educação de surdos e, dentro da própria

¹ O Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos foi constituído pela Portaria P/11541/SED, de 18/08/2000, tendo como princípios reconhecer e estimular a concretização das prioridades estabelecidas pela comunidade surda. Composto por surdos, pais, professores, profissionais e intérpretes, tinha como objetivos congregar as representações dos surdos no Estado de Santa Catarina; propor e acompanhar as políticas públicas no Estado e encaminhar as prioridades da comunidade surda aprovadas pelo Fórum. (SCHIMIT, 2003, p. 228).

graduação, percebia os comentários dos ouvintes sobre o desconhecimento dos surdos da língua portuguesa, o que muito me intrigava e acabou por me instigar a uma investigação no Curso de Pós-Graduação.

Que o mundo muda todo mundo sabe, mas ultimamente as mudanças têm ocorrido num ritmo nunca visto antes, pelo menos no que se refere à educação de surdos em Santa Catarina, uma vez que as mudanças estão sendo rápidas e também profundas.

No momento atual a educação de surdos na capital catarinense está em meio a uma desconstrução de conceitos arraigados sobre o Ser surdo², as propostas de educação estão sendo desconstruídas e re-construídas pelos professores surdos - pedagogos culturais - que através de movimentos de resistência têm marcado seu espaço numa sociedade que só comportava aqueles que seguiam o ‘modelo’ de homem / mulher editados pela mídia.

Os surdos estão se fazendo ouvir e serem vistos, estão trazendo outros olhares – olhares surdos – sobre temas como o ensino da língua portuguesa para surdos que geralmente tem sido abordado a partir de uma concepção de educação centrada no som e não na experiência visual dos surdos mesmo que implicitamente.

Ao longo da história da educação de surdos a língua portuguesa vem sendo imposta aos surdos tanto em sua modalidade oral como escrita (Souza, 1998; Goldfeld, 2002; Karnopp, 2004) como se fosse a única forma de inclusão social das pessoas que não utilizam o canal oral-auditivo para comunicação social. Esta idéia está centrada na filosofia antiga (Lulkin, 2000; Wrigley, 1996; Kuchenbecker, 2006) que exaltava a oralidade como porta de entrada para a sabedoria, conseqüentemente aquele que não usava a fala oral era considerado um ser sem valor, indigno e impossível de ser ensinado. Tal pensamento perdurou por séculos, a despeito dos resultados das pesquisas psicológicas e lingüísticas enfatizando a capacidade de aprender dos surdos, o mito da oralidade permanecia enraizado nas concepções vigentes.

Acontecia o que Costa (1998) propõe:

² Refiro-me á identidade surda, à alteridade surda e à subjetividade surda que, quando presentes com toda a sua força, gera uma política - a política da identidade surda que hoje faz transparecer essa cultura rica, particularmente com a presença de língua própria, um de seus pontos mais fortes (PERLIN, 2004, p. 81). Ser surdo é, para alguns, fundamentalmente não escutar, estar desconectado do mundo, sofrer o isolamento e ser o objeto de uma reparação. Ser surdo, para outros, é antes de mais nada, expressar-se em língua de sinais e ter uma cultura própria, ser fruto de uma singularidade cultural (BENVENUTO, 2006, p.246).

Para ter direito a existir, sem ser idêntico [ao colonizador], é preciso encontrar brechas, praticando a política cultural da representação. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos (COSTA, 1998, p.40).

Esta forma colonialista³ em relação à língua começa a tomar novos contornos no meio acadêmico brasileiro quando na década de 90 do século passado foram realizadas algumas pesquisas sobre educação de surdos (Brito, 1993; Gesueli, 1988; Fernandes; Góes, 1996; Quadros, 1997; Skliar, 1998; Perlin, 1998) rompendo com os paradigmas da modernidade, passando a discutir a educação de surdos a partir de outras perspectivas que se situam no campo da pós-modernidade rompendo com as certezas, verdades e valores fixos, estáveis e universais. Pesquisas essas que passaram demonstrar a cientificidade da língua brasileira de sinais⁴ e seu inestimável valor na formação cultural, política e de identificação de cidadãos surdos.

Apesar de estarmos caminhando para uma pedagogia surda, concepções como o oralismo, comunicação total e o bilingüismo continuam a fazer parte do nosso cotidiano, considerando o aprendizado leitura, escrita e oralidade da língua portuguesa como o primordial objetivo a ser alcançado. Não podemos pensar numa política cultural para educação de surdos sem reconhecer que as políticas colonialistas ainda se fazem presentes no contexto escolar, principalmente no ensino da língua portuguesa.

Se por um lado o colonialismo ainda se faz presente na educação de surdos, por outro, a resistência surda em relação a sua língua sempre se fez presente por meio dos encontros surdo/surdo e das associações de surdos. A língua de sinais, ao longo da história surda tornou-se objeto político/cultural, firmando os surdos como grupo lingüístico que reivindica a sua forma de ser na sociedade ouvinte.

³ Colonialismo aqui utilizado se refere ao que Wrigley (1996) descreve como uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual “um não só controla e domina o outro como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)”. Este colonialismo, em relação de coerção, é produzido numa economia de identidades disponíveis à dominação.

⁴ A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é uma língua viso-gestual. Seus principais parâmetros são: configuração de mãos (formas definidas das mãos); movimentos (que são fundamentais no processo de significação dos sinais); expressões manuais; pontos de articulação e direção das mãos. Para maiores detalhes consultar Quadros e Karnopp, Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Art Med, 2004.

A posição dos surdos como cidadão de direitos existente hoje se deu a partir de 1834 com o aparecimento dos Banquetes de surdos-mudos⁵ em homenagem ao abade L'Épée⁶, encontros que marcam o início dos movimentos surdos.

Quero convidá-lo a registrar o ano de 1834 como uma das grandes datas da história dos surdos. Com o primeiro banquete comemorando seu nascimento (1834) começa o culto ao Abade L'Épée. Para mim é a data de nascimento da nação surda. É o ano em que pela primeira vez os surdos-mudos se outorgam uma espécie de governo. Isto nunca havia acontecido (MOTTEZ, 1992, p.7).

Os movimentos de resistência surda de Santa Catarina, desde 1954, vêm lutando por outra forma de educação (Silva, 2001). Após anos de oposições, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida⁷ como língua própria das pessoas surdas, mas nem por isso a educação alcançou a qualidade prevista.

É possível observar os resultados dessas práticas de exclusão a partir da análise de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos Surdos⁸, os quais não tiveram a oportunidade de adquirir uma língua natural quando crianças. Verifica-se que alguns desses alunos apresentam dificuldades tanto no que se refere à aquisição da Língua de Sinais como na escrita de uma segunda língua, pois não possuem um suporte lingüístico efetivo.

Silva (2001, p.48), escreve sobre estas dificuldades.

os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural, ou seja, “estar insertos no contexto social”, só assim

⁵ É importante apontar que estes banquetes e a fundação da primeira associação de surdos do mundo quatro anos depois, colocam os surdos e sua língua em outra posição; a de sujeitos de instrução. A reivindicação do direito à língua de sinais, para além do seu aspecto utilitário, permitiu aos surdos tomar a palavra no espaço público e intervir no campo político (Benvenuto, 2006, p.243).

⁶ Charles-Michel Lespée (1712-1789) entrou para a história dos surdos quando encontrou duas gêmeas surdas e dedicou-se a ensiná-las religião, seu método de ensino ia do escrito para o oral com o diferencial de utilizar sinais dos surdos e adaptá-los à gramática da língua francesa. O abade de L'Épée cria a primeira escola gratuita para surdos – Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris – por volta de 1760, utilizando a língua de sinais como língua de instrução.

⁷ Lei Estadual de Santa Catarina nº 11.869 de 06 de setembro de 2001, Lei Federal n.º 10.436 de 24 de abril de 2002.

⁸ Percebi este fato quando atuava como professora de alunos surdos no Curso de Educação de Jovens e Adultos Bilíngües, em nível de Alfabetização, no Centro Educacional Municipal Interativo, em São José - SC (2004-2005).

poderão entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as outras.
(grifos no original)

Desde 1955 com a criação do Círculo de Surdos-Mudos⁹ de Santa Catarina, vem ocorrendo negociações entre surdos e secretarias de educação, a última delas ocorreu no ano de 2004 culminando na “Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina”¹⁰. A qual possui o seguinte objetivo:

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 acesso e permanência no sistema de ensino. (FCCE, 2004, p.34)

A Política de Educação de Surdos sustenta que a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua (FCCE, 2004, 42), entretanto, será que na prática desta proposta, há uma pedagogia que viabilize os saberes surdos nas aulas de língua portuguesa? A experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem tem sido respeitada, conforme indica o objetivo da proposta presente nas escolas regulares?

Mas o que são saberes¹¹ surdos? Aqui a expressão saberes surdos não se constitui como o saber verdade ou como produto das forças de opressão que geram mecanismos que

⁹ O Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina foi um dos mais importantes passos dados pelos líderes surdos, surgido de um movimento iniciado pela Associação de surdos de São Paulo com uma expedição nacional de unificação dos surdos brasileiros nas principais capitais do Brasil. A meta era unir e fortalecer a língua de sinais, evidenciando a capacidade dos surdos no trabalho, no esporte, na educação e principalmente na administração das associações com diretores surdos. Em Santa Catarina a criação do Círculo se a partir dos movimentos surdos e teve como importante articulador o Professor Surdo Francisco Lima Júnior, primeiro professor surdo de Santa Catarina, na organização e na fundação da Associação de Surdos de São Paulo, assim no dia 15 de agosto de 1955 a comunidade surda catarinense inicia uma política que coloca em primeiro lugar o bem estar do cidadão surdo, o que inclui a defesa da educação, trabalho e lazer.

¹⁰ Para conhecer a proposta na íntegra <http://www.fcee.sc.gov.br/edinclusiva/politicassurdos.htm>.

¹¹ O caminho que nos propomos percorrer aqui pretende reafirmar o caráter de produção que constitui a razão como força hegemônica no mundo ocidental, determinante das verdades, a partir de saberes dominantes, qualificados como científicos, competentes, pois racionais (Foucault, 1966/1987). Em oposição, os outros saberes que se encontram presentes no mundo passaram a ser caracterizados como não científicos, ligados às sensações, sendo, portanto, marginalizados e desqualificados. Nas palavras de Foucault “[...] que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem 'é uma ciência'? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem 'menorizar' quando dizem: 'eu que formulo esse discurso, enuncio um discurso científico e sou um cientista'? Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar para separá-la de todas as numerosas, circulantes e descontínuas formas de saber?” (Foucault, 1988, p. 172)

consolidam a dominação (Costa, 2002b), e sim como legado histórico pertencente a cultura dos surdos, é o que caracteriza as identidades e formas de ser e estar dos surdos no mundo. Tratando-se do ensino de uma segunda língua os saberes surdos confrontam – no sentido de estar em paralelo – duas línguas e suas culturas.

A pedagogia que viabiliza os saberes surdos é aquela que vê o surdo como sujeito e não como deficiente¹², como ser capaz, como aquele que lê o mundo com os olhos e não como aquele que tem dificuldades de ler e escrever a língua oral majoritária, enfim reconhece o sujeito surdo com suas próprias características e não a partir de uma generalização conceitual.

A questão do ensino-aprendizagem da língua portuguesa há muito vem sendo tema de estudos, pesquisas, debates e propostas. No entanto, existem ainda lacunas sobre metodologias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que abranjam as perspectivas dos valores surdos.

Esta pesquisa a fim de preencher um destes espaços pretende lançar outros olhares, olhares não ouvintistas¹³ sobre os saberes surdos nas aulas de língua portuguesa. Não se tem a pretensão de indicar soluções e muito menos um manual de como ensinar a língua portuguesa aos surdos. Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para que professores e professoras não se acanhem em questionar e buscar respostas sobre como os surdos aprendem e as suas formas de se relacionar com as línguas e linguagens. E ainda contribuir para que não se silenciem ou se acomodem diante da imposição do discurso dominante da generalização disfarçada de igualdade.

Para realizar esta pesquisa, transito por espaços fronteiraços que podem ser ora entendidos como zonas de conflitos e ora entendidos como espaços de negociações. Ao adentrar nos espaços de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa

¹² A palavra deficiente aqui impressa segue o significado do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – um dos mais utilizados no Brasil – o qual é **Deficiente** [Do lat.deficiente] Adj. 2g.1. Em que há deficiência; falho, imperfeito. **Deficiência** [Do lat.deficientia] S.f. 1. Falta, falha, carência. 2.Imperfeição, defeito.(DIC. AURÉLIO, 1999, p.614). Devido à estes significados amplamente difundidos grande parte da comunidade surda não utiliza tal termo. Importante frisar que neste século, o termo deficiente tem sido discutido e ganho outros significados de valorização pessoal, mas que ainda não foram publicados.

¹³ A expressão *não ouvintista* se refere ao movimento de resistência surda, à resistência ao domínio do colonizador que neste contexto são os ouvintes impondo sua experiência como a “única que vale”; refere-se também ao que Skliar (1998) define como ouvintismo, ou seja, “um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse um ouvinte [...] e é neste olhar-se e neste narrar-se que acontecem as percepções do ser ouvinte; percepções que legitimam práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p.15).

Catarina e fazer parte do Grupo de Estudos Surdos – GES muitas proposições me foram apresentadas para realização de uma pesquisa voltada a políticas e práticas pedagógicas na educação de surdos. Sendo assim, optei pelos Estudos Surdos, pois são estudos que apresentam caminhos teóricos com possibilidades de focalizar também *as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas Surdas a partir de sua diferença de seu reconhecimento político.* (SKLIAR, p. 5, 1998).

A apresentação deste estudo está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo apresento as bases de minhas idéias de pesquisadora, onde e como tudo começou, afinal “são as opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do *corpus empírico*, mas também nos induz a trilhar certas sendas de investigação e não outras” (COSTA, 2002b, p.16/17); no segundo capítulo clarifico os caminhos que arrisquei seguir para atingir os objetivos desta pesquisa; no terceiro capítulo exponho meus pensamentos e descobertas sobre o ensino da língua portuguesa no contexto pesquisado e por fim no quarto capítulo concluo este estudo com alguns questionamentos sobre a Política de Educação Especial de Santa Catarina e as Práticas de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

2. O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 – Estudos Surdos e Estudos Culturais: territórios de possibilidades surdas

Os Estudos Surdos, enquanto programa de pesquisa em educação, pode ser considerado também como um legado que nos dá sustentação para expor sobre os surdos de um modo culturalmente surdo. Ou seja, através dos Estudos Surdos temos a liberdade de dizermos o que somos e não o que os outros dizem sobre nós, como por exemplo, as teorias iluministas que situam os surdos em espaços clínico-terapêuticos.

A história da educação de surdos vem acompanhando também as transições teóricas das ciências desde a concepção mitológica de que surdos eram surdos por castigo dos Deuses passando pelo período laico e entrando na modernidade positivista, para a qual a ciência era a solução para todos os problemas, incluindo a cura da surdez, seja por meio de intervenções clínico-cirúrgico-terapêuticas ou das demais tecnologias de correção (KUCHENBECKER, 2006).

Em síntese, o projeto da modernidade visava assegurar o bem-estar total do ser humano, entretanto, “o que a humanidade conseguiu formar como resultado de tantos “avanços” foram pontos luxuosos [...] rodeados de pobreza e miséria”. Acrescentando-se a exclusão sociocultural (SÁ, 2006, p. 35).

Com esta crise de perspectiva novas idéias e posturas foram se configurando, ou como explica Sá: “assim surge, uma nova forma de pensar e entender o mundo aparece um novo clima sociocultural, uma atitude de suspeita e de crítica, decorrente deste desencantamento com a modernidade e suas utopias” (ibidem). Emergem deste cenário os *Pós* (o Pós-moderno, o Pós-colonial, o Pós-estruturalismo...) que gradativamente estão contornando também a educação de surdos com outras visões (SÁ, 2006).

A Pós-modernidade desconstrói aquilo que antes era definido como verdade objetiva, única e absoluta. Desconstrói a categorização coletiva e passa a pensar no sujeito a partir da sua individualidade e subjetividade enfatizando sua diferença. O surgimento da pós-modernidade não apaga a modernidade, mas desvia seu centrismo para uma nova maneira de pensar e se movimentar no mundo.

No mesmo ritmo, os sujeitos surdos estão se narrando de outro jeito, como cidadãos de direitos e dignos de respeito à sua identidade. Além disso, as políticas de educação de surdos estão desconfigurando as tradicionais concepções que caracterizam os surdos como pessoas incapazes, dependentes e sem meios de subsistência social. Emergem os territórios nos quais as pessoas surdas são reconhecidas a partir de sua diferença cultural. Territórios onde é possível percorrer fronteiras sem o perigo do colonialismo, pois novas estratégias são lançadas a partir das fissuras existentes.

Os Estudos Surdos nos permitem aproximar e apartar de diferentes concepções teóricas. Uma destas aproximações se refere à Teoria Cultural ou Estudos Culturais¹⁴ por se tratar de um referencial teórico que nos “possibilita uma leitura e o entendimento das diferentes estratégias culturais em relação as posições de poder nos campos de luta” (REIS, 2006, p.31).

Nesta concepção teórica o termo Cultura(s) ganha uma nova significação diferente do tradicionalismo que define cultura como algo universal, hierarquizante e excludente. Costa, Silveira e Sommer nos mostra esta mudança de entendimento:

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo de erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentidos. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *Techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta. (COSTA et al, 2003, p.36)

É através desta luta que os Estudos Surdos rompem com os paradigmas da educação especial, ainda, focados na normalização / reabilitação do sujeito surdo, se definido como um território que se constitui a partir de múltiplas perspectivas, possibilitando a visibilização dos saberes surdos.

¹⁴ Os Estudos Culturais (Mattelart e Neveu, 2004; Hall, 2003; Bhabha, 1998; Giroux, 1995; Silva, 1995) pode m ser entendidos como uma linha de pesquisa inovadora, com manifestações desde 1950. Uma de suas principais características é a inexistência de um objeto central de pesquisa, os EC são *antidisciplinares, seu compromisso maior está com as populações culturalmente marginalizadas.*

Nesse espaço, evidenciam-se as relações entre poder e práticas culturais que são entendidas, aqui, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns (COSTA, 2005, p.109).

A aproximação entre Estudos Surdos e Estudos Culturais são ainda mais claras nas palavras de Costa (2005), ao explicar o surgimento dos Estudos Culturais:

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. (COSTA, 2005, p.108)

Ao apropriar-nos deste instrumental teórico, gradativamente, estamos valorizando nossos saberes surdos (línguas de sinais, escrita de sinais, artes surdas, pedagogia surda etc.). Os movimentos de resistência surda vêm chamando atenção para sua causa, evidenciando suas culturas, seu modos próprio de ser e estar, sua forma de se apropriar do mundo, e lutam por uma pedagogia que valorize seus saberes. Temos ainda a liberdade de “... criar sendas, refazer passos, buscar saídas, sempre que necessário, já que não se tem compromissos com uma metodologia preestabelecida, com estratégias ossificadas, com um trajeto fechado” (COSTA, 2002b, p.30).

A organização política dos surdos pode ser visualizada nos espaços surdos - as associações de surdos, as casas de famílias surdas, as escolas próprias para surdos, os clubes desportivos, as organizações não-governamentais que discutem os direitos e deveres dos surdos - espaços em que há a negociação de sentidos e significados que permitem a constituição do povo surdo. Tal organização se dá a partir do encontro com a alteridade através da cultura, a qual Bhabha (1998, p. 180) destaca como:

O momento da presença na teoria do *différence*. O destino da não satisfação se encontra preenchido pelo reconhecimento da alteridade como um símbolo (e não signo) da presença da significância do *différence*. A alteridade representa ponto de equivalência ou identidade num currículo no qual o que necessita provar os limites é assumido. Nega-se qualquer conhecimento da alteridade

cultural enquanto um signo diferencial, implicando condições especificamente históricas e discursivas solicitando uma construção de práticas e leituras diferentes.

Para Perlin, pesquisadora surda sobre Identidades Surdas, Cultura e Pedagogia Surda, o encontro com a alteridade pode ser considerado como o encontro surdo-surdo, ou seja, o momento de “transição para as identidades surdas. A identidade surda é marcada por uma falta de relação ao outro surdo. Ela é reproduzida através de representação” (PERLIN, 1998, 32).

Aqueles que se definem politicamente como surdos não querem um mundo a parte, a existência do povo surdo também se dá em zonas de contato¹⁵ com o mundo-ouvinte, cujos espaços de negociação, geralmente, são engendrados a partir da lógica da normalização e da homogeneização juntamente com a nossa resistência pela generalização, visto que grande parte dos surdos é proveniente de famílias onde os pais são ouvintes com poucas ou nenhuma, informações sobre o lado cultural da surdez.

A educação de surdos se situa nesta luta permanente pela não-normalização e homogeneização.

¹⁵ O termo “zona de contato” é utilizado segundo a definição dada por Pratt (1999, p. 31-32) *apud* Masutti (2007, p. 14) que se refere aos *espaços dos encontros coloniais, no qual as pessoas geográfica e historicamente separadas entram em contato umas com as outras e estabelecem relações contínuas, geralmente associadas a circunstâncias de coerção, desigualdade radical e obstinada*. Ainda sobre o termo, Masutti (2007) coloca que Pratt (1999) *esclarece que uma proposição de zona de contato segue uma ótica que tira a comunidade do centro, bem como a questão de identidade, e passa a examinar a maneira como os laços sociais vão se fazendo em meio as diferenças, a hierarquias, a pressupostos conflituosos ou não compartilhados. A segregação, sob este prisma, não consistiria apenas em um isolamento ou separação grupal, mas em uma forma de agrupamento que assumiria uma co-presença social e estruturada dentro de um espaço: uma zona de contato*. (MASUTTI, 2007, p. 15).

2.2 – Uma questão de Língua(s): os diferentes contextos em que a língua de sinais e a língua portuguesa entram em cena na educação de surdos

a) Iluminismo: os surdos são “incapazes”

A partir dessa lógica, a principal imposição feita aos surdos ao longo da história da educação se refere ao ato de comunicar, o qual deveria de igual para igual, ou seja, através da fala oral. Para ser um cidadão era preciso dentre outras coisas saber emitir sons articulados, segundo Lulkin (2000), mesmo sem um conhecimento preciso sobre a relação entre fala e audição, os gregos acreditavam que as pessoas nascidas surdas eram mudas e semelhantes aos animais, pois a incapacidade de articular uma fala compreensível era a principal distinção entre humanos e animais, “o que significaria uma mente desprovida de inteligência e de alma” (LULKIN, 2000, p.49).

Nos debates filosóficos dos séculos XVII ao XIX, a surdez aparece como um dos paradigmas da questão dos limites entre humanidade e animalidade. Os surdos colocaram em questão o caráter fonológico da linguagem e o fonocentrismo aristotélico que lhe é inerente. Antes que a ciência e a filosofia reconhecessem outra modalidade da linguagem que a oralidade, os surdos foram percebidos como seres desprovidos de linguagem e como tais, associados a uma animalidade que rompia com a ordem do vivente. Contudo, a referência ao caráter bestial dos surdos não tem sido monolítica e o reconhecimento mais ou menos explícito do estatuto comunicacional dos sinais utilizados pelos surdos variou ao longo dos séculos (BENVENUTO, 2006, p.230).

O filósofo grego Aristóteles é a principal referência à negação dos surdos como pessoas capazes, devido as suas referências sobre a relação entre a fala e o pensamento. “Para Aristóteles, a audição, dentre todos os sentidos, era o que mais contribuiria para a inteligência e o conhecimento, já que o som da fala servia como o veículo do pensamento” (Lane, 1989 *apud* Lulkin 2000, p. 49).

Mesmo havendo um momento em que pessoas surdas deixaram de ser consideradas ineducáveis conquistando-se assim a liberdade de expressão, que para os surdos está nas mãos, nas expressões da face e do corpo e na intensidade do olhar e dos movimentos como

um todo, resultando num código coletivamente combinado que segundo Saussure¹⁶ é o que se define como língua¹⁷. Novamente impuseram-se limites na comunicação utilizada pelos surdos com a proibição da língua de sinais e a ênfase na oralização por conta dos avanços clínico-terapêuticos e sentimento político pela língua.

No Brasil desde a criação do primeiro espaço escolar para surdos (INES - 1857) a oralidade foi a principal meta a ser alcançada, os surdos deveriam aprender a falar, ler e escrever a língua portuguesa através de diversas técnicas de correção do corpo, dos sinais e alfabeto manual. A criação do Instituto foi também positiva, pelo fato de favorecer o encontro surdo-surdo possibilitando a construção da língua de sinais brasileira, das culturas e identidades surdas, organizações políticas regionais e desportivas.

Os surdos reagrupados falando a língua de sinais num espaço institucional, ocupam, a partir deste momento um espaço de visibilidade pública até então desconhecido. Estas instituições transformaram-se em dispositivos de exclusão e, ao mesmo tempo, em lugares onde o visível é compartilhado e demarcado sob uma nova configuração (BENVENUTO, 2006, p. 229).

b) Modernidade: o culto à língua oral em detrimento ao uso da língua de sinais

A modernidade é marcada pela proibição da língua de sinais decretada pelo congresso de Milão¹⁸, repercutindo profundamente no Brasil e acarretando tamanha desvalorização da língua de sinais e dos surdos, tal momento pode ser comparado à colonização dos índios, nos

¹⁶ Ferdinand Saussure (1857-1913) é considerado um dos fundadores da lingüística moderna. A obra de Saussure enfoca, sobretudo, o signo lingüístico e estabelece uma classificação que permite distinguir diversos aspectos da linguagem.

¹⁷ Masutti (2007) destaca em sua tese “Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes”, que a partir dos estudos de Jacques Derrida, a reformulação do conceito língua por Saussure, o qual acaba por reconhecer a inexistência de qualquer essência naturalmente fônica na língua. Elucida também que Derrida deu ênfase no exemplo utilizado por Saussure, referente ao que denominou “linguagem dos surdos-mudos”, para comprovar que o lingüista foi obrigado a reconhecer que a substância fônica da língua não é imprescindível ao funcionamento de uma língua, mas é um elemento secundário, sobe pena de perder o rigor e a distinção que estabeleceu entre língua e fala. (MASUTTI, 2007, p. 41).

¹⁸ Em 1880, foi realizada uma conferência internacional em Milão para discutir o futuro da educação para os surdos e para avaliar os méritos de três métodos de educação: o sistema manualista, baseado em gestos e sinais; o oralista, baseado na forma escrita de uma linguagem-fonte principal, acompanhada de "leitura labial" e da fala articulada; e a bilíngüe ou mista, que envolve tanto a linguagem dos sinais como a fala. No dia 11 de setembro de 1880, o Congresso de Milão votou, por 160 votos contra 4, a favor da exclusividade dos métodos oralistas na educação dos surdos decretando a proibição de outros métodos.

tempos do descobrimento do Brasil, quando crianças e adultos indígenas eram obrigados a falar somente a língua do colonizador, e quando ousavam falar sua própria língua eram cruelmente castigados. Ou seja, o mesmo que atar as mãos dos surdos para obrigarem-no a falar oralmente.

Assim seguiu o ensino da língua portuguesa oral, obrigatória e através de metodologias que em nada alcançavam a realidade dos surdos, este momento pode ser denominado como o império do oralismo, apoiado principalmente pelo desenvolvimento da medicina e da tecnologia. Anos de terapia oralista eram despendidos e surdos continuavam a não falar, raros conseguiam e outros apenas balbuciavam.

Com os trágicos resultados do oralismo na educação de surdos novas tentativas iam sendo defendidas até emergir a filosofia da Comunicação Total, onde a comunicação se dava de várias formas contemplando todas as possibilidades (fala oral, movimentos corporais, expressões, uso de gestos e sinais da língua de sinais). De filosofia, transformou-se em método de ensino através de uma pseudolinguagem (falsa linguagem) a qual serviu como escudo para os movimentos surdos divulgar a língua de sinais. Apesar de incluir o uso de sinais, não se tratava da utilização da língua de sinais em si, os objetivos continuavam sendo os mesmos: a aquisição da fala e da escrita da língua oral majoritária.

Assim prevalecia a concepção de correção / normalização, os surdos continuavam sendo negados em sua identificação política (como povo), cultural (na sua identidade como sujeito autônomo) e lingüística (no uso de sua língua natural como principal meio de comunicação).

c) Pós-modernidade – Para além da língua oral, a possibilidade bilíngüe

A pós-modernidade é caracterizada pela construção de discursos de saber em torno dos surdos – por um lado, o discurso da deficiência, de natureza médico-pedagógica, constituído no século XIX, centrado na falha da audição e no ensino da palavra oral; por outro, o discurso sócio-antropológico da diferença, centrado na língua de sinais e na cultura surda, que começou a se constituir no século XIX e conheceu um novo impulso na segunda metade do século XX – que tem coexistido continuamente.

O discurso, mais recente, que apresenta os surdos como membros de uma comunidade lingüística e cultural, nasceu como um “contra-discurso” e um novo olhar sobre o que a surdez pode produzir como constituição de si e na relação dos surdos com o mundo. Este discurso tem produzido efeitos radicalmente opostos àqueles do discurso da anormalidade. Alguns destes efeitos são: o surgimento de programas de educação bilíngüe com professores surdos na sala de aula, a promulgação de leis sobre a oficialidade da língua de sinais, garantia do direito dos pais a escolher a educação de seus filhos, e as investigações sociológicas, antropológicas, educativas e lingüísticas em torno da língua e da comunidade surda (BENVENUTO, 2006).

Os estudos sobre a língua de sinais brasileira iniciaram-se na década de 1980 com pesquisas lingüísticas de Lucinda Ferreira de Brito¹⁹, afirmando a língua de sinais brasileira como língua de mesmo *status* que outras línguas orais. Paralelo aos movimentos surdos e as pesquisas lingüísticas de 80, a concepção de língua de sinais como língua natural dos surdos e também como primeira língua, a ser aprendida desde a mais tenra idade, foi sendo propagada nas propostas pedagógicas e nas políticas públicas de ensino no âmbito da educação de surdos. Como desdobramento, disso, a língua portuguesa, mesmo sendo a língua oficial do país, a partir do Decreto nº 5.626²⁰ passou a ser reconhecida como uma segunda língua. Isso se configura dentro de uma abordagem do bilingüismo, a qual foi incitada a partir das pesquisas de William Stokoe²¹, o “pai da lingüística da língua de sinais”.

Os surdos podem ser considerados bilíngües quando possuem a oportunidade de aprender tanto a língua de sinais – língua de acesso e emissão, mais rápido, às informações – como a língua portuguesa escrita como uma segunda língua que, inclusive, está presente de várias maneiras no cotidiano do surdo brasileiro. No entanto, dificilmente crianças surdas têm

¹⁹1982 - Elaboração em equipe de um projeto subsidiado pela ANPOCS e pelo CNPQ intitulado "Levantamento lingüístico da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) e sua aplicação na educação". A partir desta data, diversos estudos lingüísticos sobre LIBRAS são efetuados sobre a orientação da lingüista L. Brito, principalmente na UFRJ. A problemática da surdez passa a ser alvo de estudos para diversas Dissertações de Mestrado.

²⁰ O Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei 10.436/02, também denominada Lei de Libras, tratando dos aspectos relativos à inclusão de Libras nos cursos superiores, à formação de professores para o ensino de Libras, à formação de tradutores e intérpretes de Libras, à atuação do Serviço Único de Saúde - SUS, à capacitação de servidores públicos para o uso da Libras ou sua interpretação e à dotação orçamentária para garantir as ações previstas no mesmo Decreto.

²¹ William Stokoe (1919-2000), considerado o “pai da lingüística da língua de sinais” professor de Inglês, interessou-se pela ASL, publicando muitos artigos sobre o tema, convenceu a comunidade científica dos EUA que a ASL é uma língua natural, como qualquer outra língua. De 1955 a 1970 trabalhou como professor e presidente do departamento de inglês na Universidade Gallaudet. Publicou a estrutura da língua de sinais e foi co-autor do dicionário da língua americana de sinais: princípio lingüístico (1965).

acesso à língua de sinais como uma primeira língua, e à língua portuguesa como uma segunda língua. Conseqüentemente, a proposta de uma educação bilíngüe para surdos também deveria ser constituída considerando tais fatores além das diferenças culturais, políticas e lingüísticas deste grupo.

O bilingüismo escolar poderia, então, ser enfatizado como a oferta de ensino em duas línguas (língua de sinais e a(s) língua oficial do país) sendo a Libras a primeira língua e a segunda a língua portuguesa. Acontece que o credo lingüístico enfatizando a oralidade como marca imprescindível para uma língua ter *status* de língua e para um indivíduo ser considerado culto acarreta, ainda, grande desvalorização e pré-conceitos sobre a língua de sinais nos primeiros anos escolares resultando em diferentes interpretações sobre o bilingüismo na educação de surdos.

Quadros (1997) cita duas boas experiências internacionais de educação de surdos bilíngüe, Suécia e Venezuela. Nos dois países a língua de sinais tem lugar incontestável como língua de instrução, tanto o sueco como o castelhano são evidenciados como segunda língua, importando a concepção de leitura e escrita. A oralidade fica a critério da vida particular de cada um, em virtude de suas especificidades. As duas experiências enfatizam também a importância da garantia da construção de uma teoria de mundo por parte do surdo, através da convivência entre adultos surdos e ouvintes bilíngües, onde será possível questionar coisas e obter respostas em sua própria língua. Destaca-se ainda, o acesso aos conteúdos curriculares de mesma dimensão dos conteúdos de outras escolas de ouvintes e a inserção do ensino da língua de sinais como parte do currículo escolar.

No Brasil, existem propostas semelhantes, porém enfrentam dificuldades de toda ordem, como a inserção, mas não aceitação da língua de sinais como meio de aquisição do conhecimento pelos surdos; idéia equivocada de que surdos podem aprender estando apenas em contato com ouvintes na sala de aula, sem a mediação da língua de sinais; falta de programas de formação pedagógica e lingüística para professores; rotatividade destes professores entrando profissionais sem experiência e saindo aqueles já capacitados e ainda a ausência de uma política educativa focada nos surdos.

Neste sentido, para se construir uma educação de surdos bilíngüe o primeiro passo seria a aceitação e internalização da língua de sinais pelos profissionais e não apenas encapar o bilingüismo mantendo seu conteúdo com práticas contrárias e a definição de uma política de educação de surdos consistente.

Investigando sobre a questão do bilingüismo na educação de surdos apresenta-se quatro faces do bilingüismo, ou seja, quatro diferentes interpretações:

1 – **Bilingüismo Conservador** – Apresenta uma visão colonialista sobre a surdez. Impera o ouvintismo e a identidade incompleta dos surdos. Os professores continuam com sua formação nos modelos da educação com idéias clínicas. Este tipo de bilingüismo tende à globalização da cultura.

2- **Bilingüismo humanista e liberal** – Considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos. A desigualdade, no entanto, mostra a existência de uma limitação de oportunidade social aos surdos. Isso se constitui numa pressão para aqueles que vivem a situação de desigualdade histórica e são forçados a alcançar certa igualdade.

3 – **Bilingüismo liberal e progressista** – Tende a aproximar-se e a enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, porém essencializa e ignora a história e a cultura. Assim, seriam Surdos (com S maiúsculo), porém não comprometidos com seus aspectos políticos.

4 – **Bilingüismo crítico** – Sublinha o papel que *desempeñan La lengua y las representaciones en la construcción de significados y de identidades sordas* (SKLIAR, 1998).

O bilingüismo crítico pode ser considerado a postura política e cultural que mais se aproxima do projeto de educação de surdos a partir de uma pedagogia surda. No entanto, o que se observa atualmente na educação de surdos no estado de Santa Catarina é uma abordagem bilíngüe conservadora pautada numa pedagogia ouvintista que coloca a surdez como limitação e negação. Outra observação é a confusão que muitos professores, pedagogos e secretarias de educação fazem acerca utilização da libras como método de ensino e não como língua de instrução.

Um pequeno recorte desta face do bilingüismo é fato que presenciei numa visita a uma classe de primeira e segunda série (as duas séries estavam juntas por serem poucos alunos) de uma escola estadual escolhida como escola pólo²² em educação de surdos. A língua de sinais ainda em fase de interlíngua pela professora era utilizada como meio para chegar a palavra tida como mais importante e não ao seu significado.

²² Escola Pólo é a denominação das escolas estaduais catarinenses imersas na proposta política de educação de surdos. Estas escolas podem ter classes mistas (alunos surdos e alunos ouvintes com intérprete de língua de sinais) e/ou classes específicas (composta apenas por alunos surdos com professores bilíngües e/ou intérprete.

Eram cinco alunos surdos, a professora não dominava a libras e desenhara no quadro uma árvore, um ovo de páscoa e um coelho, depois de um longo tempo esperando as crianças copiarem. Em seguida ela apontava para o desenho e fazia o sinal de NOME, querendo saber como se escrevia o nome da figura apontada. Ninguém respondia. Então ela soletrava o alfabeto manual e escrevia a letra no quadro e as crianças copiavam no caderno. (diário de observação, abril de 2007).

Para este fato as considerações de Robert J. Hoffmeister (1999) são críticas e esclarecedoras, pois apesar de estar documentada uma proposta de educação bilíngüe [...] “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” [...] (FCCE, 2004, p.34), o objetivo ainda não está sendo atingido.

Na instrução bilíngüe, temos duas estratégias principais; em uma, usamos uma língua para ensinar sobre outra língua; em outra, usamos uma língua para ensinar informações/conteúdo. Precisamos separar o aprendizado de conteúdo do aprendizado de língua. Ao usarmos uma língua para aprender uma segunda, uma vez que a segunda língua é aprendida e operante, temos agora a escolha de como acessar as informações/conteúdo. Podemos usar a primeira para acessar as informações/conteúdo ou podemos usar a segunda língua para acessar essas informações. Quando o acesso às informações se torna impedido, como quando as informações na segunda língua se tornam muito complexa ou além de nosso alcance, podemos nos voltar a primeira língua para *compreender*. (HOFFMEISTER, 1999, p. 121 – grifos do autor).

Essas considerações se aplicam também à nova Política Nacional de Educação Especial - PNEE que prevê uma educação bilíngüe para surdos, no entanto ainda não está claro como tornar a educação bilíngüe uma prática na educação de surdos (PNEE, 2008, versão completa no anexo I).

Para a inclusão dos alunos surdos, na escola regular, a educação bilíngüe (Língua Portuguesa e LIBRAS) desenvolve-se por meio do ensino escolar na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa, do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, dos serviços de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa e do ensino da Língua de Sinais para todos os alunos da escola. O atendimento

educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na Língua de Sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (Política Nacional de Educação Especial, 04/01/2008).

A língua é um meio e não pode ser tratada como fim na educação. No caso da educação de surdos, a língua de sinais é o meio de acessar as informações dos conteúdos da educação e da vida e a língua portuguesa é um meio de acessar a leitura e a escrita do que é escrito nessa língua. Como Hoffmeister (1999) analisa no parágrafo anterior, a língua de sinais pode ser usada para compreender aspectos da língua portuguesa, assim como é usada para compreender quaisquer outros conteúdos. Por outro lado, o ensino dessas línguas apresenta outras dimensões, exigem organização e sistematização para que sejam aprendidas. Há uma diferença entre as funções desempenhadas entre a língua de sinais e a língua portuguesa, pois o ensino da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa irão apresentar diferenças no contexto de uma proposta bilíngüe.

Um ensino pautado numa filosofia bilíngüe requer o estudo e observação de duas línguas que estão sendo usadas pelo indivíduo bilíngüe e, sobretudo observar duas diferentes formas de organizar o pensamento. Além disso, ao oferecer um ensino bilíngüe para surdos deve-se atentar para a questão de estarmos diante de duas línguas de modalidades diferentes, uma espaço-visual e outra oral-auditiva, e sendo os sujeitos de aprendizagem não-usuários do canal auditivo, o ensino da língua oral deve ser oferecido a partir de visão de língua diferenciada. (FERNANDES, 2005).

O bilingüismo implica em profundas mudanças não só no sistema educacional, mas também na visão que se perpetua sobre a surdez como uma patologia que deve ser primeiramente curada.

Implica ainda mudanças de concepção e atitudes, visto que não basta apenas que se normatize a aquisição da Libras como primeira língua, é preciso por em prática, fazer acontecer através da conscientização familiar, pois é neste espaço que a capacidade congênita da linguagem começa a adquirir forma com a aquisição de uma língua. Neste sentido se uma criança surda não possui uma língua ao seu alcance para dar forma aos seus pensamentos no ambiente familiar, conseqüentemente sofrerá um atraso de *input* lingüístico e um *feedback* comprometido (Quadros, 1997).

No ambiente educacional, as mudanças se dão na contratação de professores surdos e profissionais habilitados, conhecedores da cultura surda, pois o aluno em contato com outros surdos passa por um processo de identificação subjetivo profundo que futuramente será a raiz de sua identidade. Entende-se que a partir da internalização da língua de sinais seremos bi(multi)lígües, por crescermos em um ambiente linguisticamente rico e acessível. Bilingüismo para surdos atravessa a fronteira lingüística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela numa perspectiva cultural. A educação de surdos deve ser pensada em termos educacionais e não mais em termos de línguas, é preciso traçar a educação de surdos a partir de uma pedagogia surda. (Skliar e Quadros, 2005; Quadros, 2005).

2.3 – Pedagogia Surda e o Ensino de Língua Portuguesa

Na educação de surdos temos presente continuamente duas línguas, a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa. Ambas são constituidoras dos saberes surdos, mas é preciso esclarecer pedagogicamente como estas duas línguas convivem e sobrevivem no processo educacional. Assim, proponho discutir sobre a Pedagogia Surda para situar a questão das línguas.

A palavra pedagogia vem do grego *paidós* (criança) e *agogé* (condução). Na antiga Grécia eram assim chamados os pedagogos aqueles que conduziam as crianças aos locais de estudos para terem aulas com os filósofos.

Para o Professor José Carlos Libâneo (2002), a pedagogia transcorre toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal abrangendo ambientes mais amplos da educação informal e não-formal. Já o professor e escritor Paulo Ghiraldelli Jr., define que a pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber, preocupando-se com os meios, com as formas e maneiras de como levar o indivíduo ao conhecimento.

Hoje a pedagogia pode ser entendida como ciência da educação e do ensino, abrangendo o processo de aprendizagem, os métodos de ensino, a didática, o sistema de avaliação da aprendizagem e o sistema educacional como um todo. A pedagogia é algo que está em contínuo crescimento, abrangendo novos espaços na sociedade, primando pelo desenvolvimento dos métodos e práticas educacionais. Em decorrência do uso de métodos e

práticas educacionais que não conduzem o aluno surdo ao conhecimento, instaurou-se a pedagogia surda.

A pedagogia surda, que Perlin (2006) chama de pedagogia da diferença surda, nos faz refletir além das concepções tradicionais do ato de ensinar, ela apresenta um possível modo de visualizar tal pedagogia.

Esse conceito exprime acontecimentos não essenciais e relativos a situações vividas, politizadas pelos grupos sociais, como no nosso caso em que a pedagogia dos surdos se impõe para o resgate, a necessidade em vistas à subjetividade do sujeito surdo e à consistência do povo, uma necessidade estratégica a um “devir outro”. Uma pedagogia que vise um ato inaugural do surdo, o outro, surdo no seu ser surdo, que mantenha na diferença. (PERLIN, 2006, p.2).

A pedagogia surda é uma nova perspectiva de educação que surge a partir dos próprios surdos através de movimentos de resistência. Luta cultural²³ contra um processo de dominação que visa à igualdade, a partir do padrão daqueles que se julgam certos. Nós Surdos queremos igualdade de oportunidades, de direitos e também de deveres, mas a partir de nossa diferença cultural.

A educação de surdos, em seu sentido mais profundo, ainda é algo recente, até meados dos anos de 1980 para os surdos o único caminho existente era o da reabilitação fonocêntrica para então se medir as possibilidades de entrada num sistema educacional regular focado num modelo de educação totalmente oralista.

Neste século XXI, com o desenvolvimento intelectual dos surdos, em decorrência da língua de sinais ter sido infiltrada em alguns espaços educacionais há alguns anos atrás, os surdos têm sido notados. No Brasil existe uma legislação extensa a respeito dos direitos de cidadãos surdos, principalmente no que se refere à questão de língua, em decorrência da resistência dos movimentos surdos que lutam incansavelmente pelo respeito cultural, político e lingüístico. Nas palavras de Masutti (2007):

²³ Vale destacar o que Tomaz Tadeu da Silva enfatiza a luta cultural como um dos pontos fortes dos Estudos Culturais. *A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos* (SILVA, 1999, p. 133-134).

Romper com uma tradição logofonocêntrica, que nos constitui enquanto sujeitos ouvintes atravessados pelo “olhar do som”, pode ser apenas uma utopia que circunscreve o desejo em uma instância de liberdade dos sentidos. Entretanto, a constatação de que estar preso a determinadas leituras sensoriais amordaça os campos de significação, impulsiona a movimentos de resistência. Essa desconstrução pressupõe o duplo movimento para perceber como olhamos e somos olhados pela língua que falamos e que somos falados por ela (MASUTTI, 2007, p. 42).

Existe ainda e bem presente a ameaça dos sentido(s) da palavra inclusão. A política nacional de educação especial do Brasil afirma que:

O movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. (MEC/SEESP, 2007, p.3)

O entrave ocorre na forma a qual acontece esta inclusão. Como fazer com que se exerça o “direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação?” Nós surdos, temos a necessidade de ter uma pedagogia que nos oriente ao caminho do conhecimento, que nos faça ler o mundo com a língua de sinais. Não se trata de querermos construir um mundo a parte, mas sim de queremos ter nossas diferenças respeitadas, por isso, é importante que se atente para o como acontece o processo de inclusão.

A metodologia de ensino para alunos surdos não é a mesma aplicada ao ensino de alunos ouvintes. Existem diferenças que ultrapassam o uso da língua, logo não se resolveria apenas disponibilizando intérpretes nas salas de aula. Pensar a pedagogia que o ensino para alunos surdos requer é o primeiro passo para fazer acontecer o processo de inclusão.

Não quero ficar anos e anos indo para escola normal e depois ir para aula de reforço, porque os ouvinte não precisam, eles têm escola própria para eles. Mas nós surdos não! Surdos precisam fazer tudo em dobro, estudar e sofrer em dobro. Quero uma escola própria para surdos, para aprender tudo lá. (Depoimento de um Surdo, Diário de observação, junho de 2007).

Queremos ter a escola... Mas não como a escola do ouvinte, mas como a escola do adulto surdo (...). Na escola do adulto surdo (...) precisa que se ensine Libras. O português tá bom, professor, mas a Libras é melhor. Na escola do surdo precisa que haja um professor surdo, para que as mulheres aprendam tudo sobre beterraba... Na escola do surdo precisa ter intérprete e curso de Libras para os ouvintes. Queremos também computador, intercâmbio com as comunidades surdas, teatro, arte, jogos, geografia, história, português, festas, churrasco e passeios... E se a escola oferecer tudo isso, nem precisa ter férias no mês de fevereiro, porque ficar em casa sem os amigos surdos é mesmo muito chato professor. (Recorte dos relatos dos estudantes surdos - KARNOPP, 2004, p. 110)

Na pedagogia surda o ato de ensinar envolve situar o aluno na sua cultura, elevar seu sentimento de pertencimento. Quando um pedagogo(a) Surdo(a) entra em cena o aluno se sente em território conhecido, o que não quer dizer que nos fechamos num mundo à parte, pelo contrário, nos encontramos dentro da história. Vemo-nos dentro dos principais acontecimentos mundiais, participamos da revolução industrial, da revolução francesa, das artes ruprestes, acompanhamos a crise de 1929, a revolução tecnológica, estamos dentro da globalização tecnológica, torcemos pela bolsa de valores, fazemos políticas, estamos por toda parte.

Não é preciso fugir aos conteúdos curriculares, mas é preciso situar o surdo nestes conteúdos.

A relação professor-aluno na pedagogia surda é uma relação direta, sem intermediários, logo a língua de sinais é o fio condutor de todo o processo pedagógico. Ao contrário quando numa classe onde a maioria são alunos ouvintes, a relação professor-aluno (surdos) se distancia, cria-se uma barreira pedagógica, mesmo que haja um intérprete da língua de sinais²⁴. A inclusão fica ao lado de fora da sala de aula.

A pedagogia surda vai ao encontro aos saberes surdos, saberes que estão embutidos nas histórias de vida, nas relações com o mundo e com o outro, é o que vai nos possibilitar interagir socialmente. O que na prática significa que haver na formação específica para professores de surdos, devido à diferença lingüística de grupo. A língua é a expressão da cultura.

Atualmente, se por uma via, a questão do aprendizado da língua portuguesa é um dos temas mais discutidos no contexto da educação de surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades dos surdos em relação à leitura e à escrita em português. Por outra, cada vez mais

²⁴ Mais adiante abordarei sobre a atuação do profissional Intérprete de Libras na sala de aula.

a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e inclusive como língua base no aprendizado da língua portuguesa.

Apesar dos avanços nas políticas lingüísticas e educacionais quanto ao uso da língua de sinais, como a recente publicação do Decreto n.º 5.626 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º10.436 de abril de 2002, a meta das políticas públicas na área da educação de surdos continua a mesma: alfabetizar o surdo em português junto com os ouvintes e não a partir de sua língua e cultura²⁵.

Quadros (2005, p.31) delinea claramente a “quase-aceitação” da libras como língua de *status*.

A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao *status* das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a ser devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão. (QUADROS, 2005, p.31).

É consenso que o ato de escrever não depende da fala, contudo, admite-se a existência de conexões entre a audição, leitura, escrita e vocalização. Logo uma pessoa que não utiliza o canal auditivo terá a necessidade de aprendizagem diferenciada para compreensão da língua oral. Nós surdos, além de não utilizarmos a audição, como os ouvintes, temos uma língua que nos possibilita a construção da comunicação e das relações simbólicas necessárias ao desenvolvimento do pensamento, a qual é dada de forma diferente das línguas orais. Somos “pessoas visuais”.

Usando essa palavra [visual] eu me coloco na posição das coisas que eu posso fazer ao invés das que não posso fazer. Identificando-me como uma pessoa visual, isso explicaria tudo ao meu redor: os aparelhos TDDs, os

²⁵ É importante destacar que quando se trata de aprendizagem de uma segunda língua oral por ouvintes a tese de que estar entre nativos da língua alvo facilitaria o processo de aquisição/aprendizagem. Já no caso de pessoas surdas existe a diferença de que a língua portuguesa é uma língua oral não acessível em sua completude pelos surdos, pelo fato de terem o canal auditivo diferenciado dos ouvintes. Por isso, defendo a tese de que a aquisição/aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos, sinalizantes da Libras, se dará de forma sistemática em ambiente artificial, observando metodologias de ensino.

decodificadores, as campainhas luminosas, a leitura labial e a emergência de uma língua visual, a língua de sinais americana (WILCOX, 2005, p.17).

Karin Strobel (2008), pesquisadora surda, apresenta em sua obra (no prelo) os Artefatos Culturais do Povo Surdo e dentre eles cita a experiência visual.

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: deste os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corporeo-facial bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge; deste modo complementam autores surdos Perlin e Miranda: (2003, p.218)

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura. (STROBEL, 2008, p.37 [no prelo]).

Neste sentido, a questão do aprendizado da língua portuguesa se torna diferenciada, a partir de um foco mais pedagógico do que lingüístico. Ou seja, o ensino da língua portuguesa para surdos poderá ter outros resultados se estiver levando em conta as características culturais e a influência da língua de sinais como primeira língua nestes alunos.

Quando entrei na sala do primeiro ano vi uma intérprete e pensei que era outra professora que ali estava fazendo gestos e então me falou:

_ Oi professora, sou intérprete de libras e estes alunos do canto são surdos.

Ela começou a fazer gestos com as mãos, e aqueles alunos também. Meu Deus! Fiquei me perguntando o que era aquilo? Fui dando minhas aulas normalmente, ia fazer o quê? O governo joga pra cá. Eu não conheço nada de surdez. Vou dando minhas aulas... (Professora de Língua Portuguesa – Ω – Escola Pólo – diário de observação, junho de 2007).

Este é um pequeno recorte do que se tem visto sobre a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, após três anos de implantação Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina²⁶ ainda não alcançou os objetivos propostos.

Imaginar que pessoas surdas possam aprender ler e escrever, num mesmo contexto que pessoas ouvintes, denotam tamanho desconhecimento sobre quem são os surdos. A pedagogia surda enfoca o aprendizado da língua portuguesa como uma segunda língua importando-nos aprender aquilo que iremos utilizar em nosso dia-a-dia, importando-nos mais ainda como nos vai ser ensinada esta língua.

2.4 – Primeira e Segunda Língua na Educação de Surdos

Os surdos são pessoas que não adquirem a língua oral de seu país espontaneamente como uma primeira língua, por isso, terapias fonoaudiológicas persistem na exploração de um elemento não-essencial aos surdos, a audição, buscando a todo custo a cura da surdez, como se fosse uma doença. A aquisição da língua de sinais, desde os primeiros anos de vida, possibilita competências comunicativas fundamentais. Através dela surdos podem organizar e expor pensamentos, usar criatividade com todos os tipos de linguagem (poesia, metáforas, piadas, gírias, etc.) logo, maiores são as possibilidades do desenvolvimento da faculdade da linguagem²⁷ dos sujeitos surdos.

Quadros (1997) demonstra que os estágios de aquisição da linguagem em crianças surdas, apresentam etapas similares vivenciadas por crianças ouvintes. Os estágios passam a se diferenciar quando os balbucios são interrompidos iniciando a pronúncia de palavras nos bebês ouvintes e a intensificação da apontação/gesticulação nos bebês surdos.

O grande entrave na aquisição da língua de sinais pelos surdos é o fato da maioria ser filhos de pais ouvintes que não têm conhecimento prévio da língua de sinais, logo não há um

²⁶ Nova política educacional elaborada em outubro de 2004 pela Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE e pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação – SED, juntamente com a comunidade surda [...] “visando garantir educação plena, através da disponibilização do ensino em Libras nas escolas e turmas pólo, professores intérpretes, professores bilíngües e Instrutores de Libras”. (BASTOS, p.7, 2004).

²⁷ Quadros (1997) explica que a faculdade da linguagem, postulada por Chomsky (1986, 1991, 1993, 1995), deve ser entendida como um componente da mente / cérebro do ser humano [...] que é responsável pela linguagem. Em outras palavras, é o dom de (re)criar e manipular os sistemas de comunicação (LUFT, 2007, p.20).

ambiente natural de aquisição. Em decorrência deste fato, as creches e escolas tornam-se importantes locais para a aquisição de primeira língua para surdos, em razão disso, os movimentos surdos, se mobilizam com reivindicações e debates para a conquista de um espaço propício ao desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural para os surdos. Espaço, esse almejado, repleto de profissionais surdos, nativos da língua de sinais, conhecedores da cultura surda.

Outra grande preocupação da comunidade surda é com o ensino da língua oficial do país, a língua portuguesa, que na Política de Educação de Surdos de Santa Catarina enfatiza seu ensino como uma segunda língua em sua modalidade escrita. Apesar do recente reconhecimento ainda são incipientes as pesquisas sobre como acontece tal processo de ensino-aprendizagem com concepções de ensino de segunda língua que sejam diferenciadas das pesquisas de aquisição de línguas orais-auditivas.

Sem a língua de sinais o processo de aquisição / aprendizagem²⁸ da língua portuguesa como segunda língua fica comprometido. Sobre a aquisição da língua de sinais como uma língua natural, Rodrigues (1993) *apud* Quadros (1997, p.80) apresenta uma análise de um ponto de vista biológico, assim sintetizada:

- a) Se a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado através de pesquisas) então as línguas de sinais são línguas naturais;
- b) Se as línguas de sinais são línguas naturais, então seu aprendizado tem período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível (Lenneberg, 1967);
- c) Se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado;
- d) Se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas há competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral em vez da língua de sinais.

Surgem destas considerações problemas mais complexos relacionados ao aspecto familiar, já que maior parte dos surdos são filhos de pais ouvintes e não possuem um

²⁸ Há que se estabelecer diferenças entre aquisição e aprendizagem. Aquisição se refere à internalização inconsciente do conhecimento, enquanto a aprendizagem se refere ao consciente aprendizado de regras explícitas (QUADROS, 1997).

ambiente lingüístico adequado. Interligando-se a isso, destaca-se o aspecto educacional, pois estas crianças ao entrarem na escola não possuem um sistema de comunicação comum e dependendo da instituição de ensino não há professores surdos e bilíngües, o que acarreta a elas numa vida escolar sem êxitos.

Então, no caso da comunidade surda, a L1 é essencial – as crianças surdas precisam ter acesso a uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento – e a L2 é necessária – as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte. (QUADROS, 1997, p. 85).

A aquisição de segunda língua pelos surdos brasileiros, geralmente é uma aquisição de forma sistemática, não-espontânea, num ambiente artificial por meio de metodologias de ensino que, na maioria das vezes, estão centradas em perspectivas de pessoas ouvintes e se vales de poucos recursos visuais. Os surdos, apesar de no seu dia-a-dia estarem expostos a diversos tipos de informações na escrita da língua portuguesa, não a adquirem espontaneamente.

Para qualquer criança, ouvinte ou surda, a língua é alguma coisa usada – e adquirida – em contextos sociais, servindo a uma necessidade imediata de comunicação. A fala e a leitura labial para a criança surda não serve como um veículo de comunicação, pois os fragmentos percebidos pela criança surda via visão e sensação auditiva, se for o caso, podem não representara linguagem para a criança. Os movimentos dos lábios podem ser entendidos pela criança pequena como um tipo de comportamento comunicativo, mas, certamente, como um comportamento estranho e enigmático. A forma escrita, por outro lado, é completamente percebida visualmente pela criança surda, mas não como uma linguagem real. (SVARTHOLM *apud* QUADROS, 1997, p. 88).

[...] a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam (Ahlgren, 1992). É uma linguagem silenciosa. [...] A escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem. Dessa forma, os surdos precisam dominar língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto. (QUADROS, 1997, p. 99)

De acordo com Mello (1999), pesquisadores sobre aquisição de segunda língua em termos orais-auditivos como Krashen (1981); Figueiredo (1997); Dulay (1982); Beebe (1988), consideram que qualquer pessoa para aprender uma segunda língua necessita de motivação, contato e atitudes e que a idade é um fator importante, mas de ordem secundária. A aquisição de segunda língua está mais ligada a elementos subjetivos, à motivação, as oportunidades de interação, aos aspectos da personalidade, à ansiedade e à atitude do indivíduo em relação à língua.

Mello (1999), acompanhando as pesquisas de Krashen (1981) sobre bilingüismo, salienta que motivação, ansiedade, interação, atitude e personalidade são variáveis que “controlam” o nível do filtro afetivo.

O filtro afetivo é, segundo Krashen (1985, p.3), “um bloqueio mental que impede o indivíduo de utilizar totalmente o *input* compreensível que ele recebe para a aquisição da língua”. O filtro afetivo estará alto se o indivíduo estiver sob tensão ou em estado de ansiedade, insegurança etc, ou ainda se estiver desmotivado para aquisição de L2. Ao contrário, o filtro afetivo estará baixo se as condições sociointeracionais e emocionais forem favoráveis. Assim, dependendo do nível do filtro afetivo, a aquisição pode ou não ocorrer, pois, quando alto, o filtro funciona como uma barreira ao *input*, impedindo a aquisição.

A partir dessa abordagem técnica sobre aquisição é importante considera-se que para a aquisição da língua portuguesa, como uma segunda língua para surdos, seria necessário considerar aspectos de motivação, personalidade e empatia.

Motivar é despertar o desejo de estar à par das informações que veiculam na sociedade, permitindo, assim que uma maior quantidade de *input* seja assimilada. O surdo que está motivado não se sentirá ameaçado ou inseguro, naturalmente estará aberto para uma aprendizagem receptiva e não defensiva. A motivação dos surdos em aprender português acontece principalmente quando o professor que ministra as aulas é um professor bilíngüe, conhecedor das especificidades dos surdos (MELLO, 1999).

A personalidade é importante, pois pessoas emocionalmente seguras, extrovertidas e que possuem boa auto-estima tendem a apresentar um filtro afetivo baixo facilitando a aquisição. Quando há insegurança o filtro afetivo aumenta, pode ocorrer de haver entendimento, mas não aquisição. Importante destacar, que comumente os surdos costumam

ter apatia pela língua portuguesa, devido a restrição ao ensino da língua de sinais, e as pressões para sua oralização que quando não atingida os caracterizam como inferiores aos ouvintes tornando-os defensivos a aprendizagem do português.

Na escola (regular) o surdo sempre roda, por exemplo, professor faz prova, surdo não sabe ler (comparou com a proficiência dos ouvintes), a nota é zero porque português é diferente de libras. O governo bota o surdo junto com o ouvinte, aí o surdo não consegue passar. Essa é a inclusão, é? (...) Por exemplo, na prova, trabalho, o surdo escreve, escreve, faz coisas erradas. Então o professor vai lá e coloca nota zero porque a cultura não é própria dele. A cultura é diferente, outra língua. E o ouvinte não tem conhecimento. Ai o surdo roda, roda, não passa, fica triste(...). (Depoimento P3 – MACHADO, 2002, p.92-93)

Para superar este impasse o trabalho em sala de aula deve ser dialógico, a interação professor-aluno e aluno-aluno são imprescindíveis para haver segurança e auto-estima.

Mello (1999) aponta que as noções de déficit cultural e de déficit lingüístico nos remetem a um sentido negativo que distorce o próprio conceito antropológico de cultura, admitindo a existência de culturas e línguas superiores.

Mas, na realidade não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas [e línguas] **diferentes e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea** (SOARES, 1994, p. 14, grifo da autora).

Quanto ao aspecto de empatia, Mello (1999) explana que a empatia com pessoas que falam a L2, faz com que o filtro afetivo fique baixo e flua uma melhor interação facilitando a aquisição. No caso dos surdos, para que este elemento tenha efeito o professor, mesmo que trabalhando com o intérprete em sala de aula deve tentar estabelecer um contato direto com o aluno criando empatia e confiança.

Tais fatores demonstram ser indispensável que o professor se aprofunde também na aquisição da língua de sinais, mesmo que este não venha ser proficiente e trabalhe com o intérprete em sala de aula. Somente conhecendo a língua do aluno irá conseguir realizar uma

mediação de conhecimentos, ou seja, executar ações no sentido de orientar a aprendizagem dos alunos.

Conhecer a língua neste contexto significa ir além da própria língua - língua aqui traduz as marcas culturais, questões implicadas na identidade, nas questões políticas e nas formas de estabelecer relações com o outro que usa a mesma língua e com o outro que não usa a mesma língua. No caso específico dos surdos, alunos de língua portuguesa, o professor precisa conhecer a língua de sinais e ir além dela própria, ou seja, conhecer o ser surdo. Shirley Vilhalva, professora surda, em seu artigo *Pedagogia Surda* (2004) destaca também que,

Não é suficiente conhecer a Língua Brasileira de Sinais para poder atuar eficazmente na escola com o aluno Surdo. É também necessário conhecer a Cultura Surda através da participação e vivência na comunidade Surda, aceitação da diferença e paciência para inteirar-se nela (VILHALVA, disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=977>, acessado em 25/03/2008)

Perlin (2000) ressalta a reivindicação de práticas culturais no currículo pelos surdos, no que se refere à proposta de educação bilíngüe. Dentre as quais menciona:

- Presença do professor surdo na sala de aula para contato com a representação de identidade surda, o que gera uma atitude positiva para com essa identidade;
- Professor ouvinte com domínio de língua de sinais e capacitado para ensino de português como segunda língua, participante do movimento da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, a experiência cultural presente;
- Contato do surdo com a cultura surda, movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes. (p. 27-28)

O status da língua portuguesa como segunda língua para os surdos está reconhecido legalmente, pois a Lei de Libras 10436/2002, o Decreto 5626/2005 e a Política Nacional de

Educação Especial asseguram a língua de sinais como primeira língua dos surdos brasileiros. Veja os trechos destes documentos que asseguram este status:

Lei Nº 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.

Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - CAPÍTULO IV - DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

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

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. (grifos meu)

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores. [...] O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras, como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino

regular visando a inclusão de alunos surdos (Política Nacional de Educação Especial, 04/01/2008).

Diante da política lingüística instaurada legalmente no Brasil, a educação bilíngüe precisa ser garantida aos surdos, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, independentemente dos espaços físicos. A Política Nacional de Educação Especial reforça que esta educação bilíngüe aconteça na rede regular de ensino, porém, nas observações realizadas nesta pesquisa, percebeu-se o quanto é complicado garantir isso nas turmas em que a língua a primeira língua não é a língua de sinais, mas sim a língua portuguesa devido a diferença lingüística dos surdos, à alta rotatividade dos profissionais e falta de uma política mais específica à questão da educação dos surdos.

3. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.1 – A metodologia

Dentre as leituras de Mestrado pude descobrir que pesquisar compreende uma prática social que ultrapassa seguir normas científicas para produzir textos. Nas palavras de Costa (2002a) sobre pesquisa como prática social:

Parece que para muitos de nós – não estou segura de que sejamos maioria –, pesquisadoras e pesquisadores sociais envolvidos com processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimento é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual. (COSTA, 2002a, p.14).

Em suma, destaco que as metodologias não se resumem em ser empírica ou explicativa, mas em clarificadoras dos caminhos a serem trilhados. Afinal, “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (COSTA, 2002a, p.16).

Sendo assim, o presente estudo se constitui em uma pesquisa qualitativa, pois “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE, 2005, p. 11). Utilizou-se também ferramentas como a Observação e coleta de narrativas.

Sendo o foco da pesquisa o questionamento de como os saberes surdos tem sido viabilizado nas aulas de língua portuguesa em escolas que adotam a atual proposta política de educação de surdos do Estado de Santa Catarina – onde a língua portuguesa deve ser ensinada como uma segunda língua – selecionou-se para observação e coleta de dados uma turma do 2º

ano do nível médio constituída por 8 alunos surdos proficientes em libras e 31 alunos ouvintes. Nesta turma há também um profissional intérprete que realiza a tradução da disciplina de língua portuguesa e das demais disciplinas.

Antes da escolha desta instituição, várias outras escolas foram procuradas, no entanto, quando se trata de uma pesquisa observação em sala de aula, muitos professores sentem-se sendo avaliados (o que não é o objetivo desta pesquisa). Conseqüentemente longas negociações em várias escolas foram feitas até que uma aceitou sem por menores.

Foram observadas 30 aulas (abril a setembro/2007) durante 45 minutos cada. Sendo um período de entrosamento com duração de 7 aulas, tempo que arrisquei como o suficiente para que os alunos, professor e intérpretes deixassem de estranhar minha presença e agissem naturalmente, além de neste período ser propício para aproximação dos conteúdos ministrados. Junto a observação utilizou-se também a coleta de narrativas dos alunos e professor em momentos de informalidade, não se tratando de uma entrevista e sim de conversas sobre o dia-a-dia dos surdos durante as aulas de língua portuguesa.

Observar, narrar, coletar discursos são algumas das formas de dar significação coletiva ao objeto de estudo. Sobre dar significação coletiva Costa (2002b, p.106) afirma que:

Há vários exemplos mencionados na literatura atual dos Estudos Culturais em que práticas coletivas de significação foram permitindo a identificação de atributos diferenciais que possibilitaram novas alianças e deram origem a novas identidades afirmadas mediante relatos que contestam a tendência homogeneizante e essencialista de certas narrativas, e contam histórias de experiências compartilhadas de silenciamento e exclusão. Os sujeitos coletivos identificados como “Mulheres do Terceiro Mundo nos Estados Unidos” ou como “mulheres de cor” resultaram de práticas desse tipo que se exerceram no próprio interior dos movimentos feministas pra desconstruir a identidade feminina essencialista produzida pelos relatos das mulheres brancas da Europa e da América do Norte (Santos, 1995).

De modo semelhante acontece com os Estudos Surdos que a partir desta maneira de fazer pesquisa – práticas de significação coletiva – puderam desconstruir narrativas homogeneizantes sobre a educação de surdos e seguir por novos territórios.

Trilhando pelos caminhos da Observação, a qual pode possibilitar maior probidade dos dados, menor estranhamento entre o pesquisador e o objeto de estudo, delimitando-se um

período de entrosamento e estabelecendo-se um foco, utilizou-se um diário²⁹ de campo semi-estruturado, no qual se registra o conteúdo da aula, destacando sua relevância para a realidade dos surdos; as atividades, dando ênfase ao modo de como eram feitas: em grupos ou individualmente, entre surdos ou surdos e ouvintes paralelamente. Observou-se também a interação do professor com o aluno e vice-versa, além da participação do Intérprete durante as aulas – tradução/explicação ou apenas tradução.

As narrativas coletadas neste estudo são os discursos considerados de valor proeminente para a pesquisa, traduzidos da língua de sinais para a língua portuguesa escrita pela própria pesquisadora. Tal modo de coletar dados remete a um dos obstáculos enfrentados no momento de pesquisar, o uso de instrumentos como filmadora, câmera digital e gravador de voz foram considerados inadequados para esta pesquisa, uma vez que não foram autorizados pela direção da escola e pela professora sob a alegação que poderia atrapalhar as aulas chamando atenção dos alunos.

A pesquisa foi realizada numa sala de aula mista³⁰ do segundo ano do ensino médio, de uma Escola Estadual da Capital de Santa Catarina, a qual desde 2005 mantém a proposta de educação de surdos estadual.

3.2. Contextualização sobre o Ensino da Língua Portuguesa para Surdos e os Achados da Pesquisa

Em 2005, deu-se a implantação de uma nova política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina. Proposta que define a estrutura, a avaliação, os profissionais, onde e como deve acontecer a educação de surdos catarinense. O documento inicia com um longo texto sobre questões teóricas das políticas de inclusão e educação especial situando a educação de surdos nestes espaços e confirma a decadência do ensino de surdos no Estado:

²⁹ Os diários das observações realizadas encontram-se no anexo II.

³⁰ De acordo com o documento Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina, as classes de 5ª a 8ª e Ensino Médio serão formadas por turmas mistas com professor intérprete. *São turmas constituídas no ensino regular, por alunos surdos e ouvintes onde os conceitos e conteúdos das disciplinas do currículo, devem ser ministrados pelo professor da disciplina e deve contar com um professor intérprete, que fará a interpretação em LIBRAS dos conteúdos ministrados.* (FCEE, p.35, 2004).

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, educando 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. (SANTA CATARINA, 2004, p. 10, 11).

A Educação de Surdos é um desses novos valores que precisam ser assimilados, a experiência visual dos surdos, a forma como estabelecem contato o mundo e extraem o conhecimento dele. Ficou evidenciada também a urgência de uma política de educação que não generalize os vários grupos sociais sob o adjetivo especial. Além destes resultados, Paterno (2007, p.55/56) aponta que:

O Estado de Santa Catarina tinha como desafio a educação da população surda que freqüentava a rede estadual de ensino e que em sua grande maioria evadia ou permanecia um período muito grande de tempo, pois as reprovações eram constantes. Também dos alunos que concluíam os seus estudos vários deles tinham um aproveitamento muito baixo do que haviam aprendido.

Foi então, proposto:

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 acesso e permanência no sistema de ensino. (FCCE, 2004, p.34)

Para que tal proposta fosse efetivada estabeleceram-se os seguintes critérios (FCCE, 2004, p.35-37):

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.

Tal reestruturação conta também com avaliações – Inicial, Intermediária e Final³¹ – da atuação pedagógica dos alunos surdos atendidos pela Política de Educação de Surdos, no entanto nenhuma destas avaliações foi disponibilizada para conhecimento público sobre o sucesso ou fracasso de tal Política.

Neste sentido, a fim de obter maiores informações sobre o andamento da Política de Educação de Surdos, visitei a Fundação Catarinense de Educação Especial/ FCEE, a qual é a Instituição responsável pela Educação Especial – e de surdos inserida nesta – no Estado de

³¹ **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 da avaliação inicial e intermediária.

Santa Catarina. Procurei mais especificamente a equipe técnica da área da surdez do Centro de Atendimento a Deficiência Sensorial /CEADS/ na FCEE, responsável pela implantação da Política.

Não houve informações concretas (documentos ou entrevista) sobre o andamento da Política, no entanto, no site da Fundação Catarinense de Educação Especial há o documento Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina (2006)³², substituindo o documento Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina (2004). As especificações feitas nesta nova Política sobre o ensino de surdos são:

3. NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

3.1. EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1.1. Serviço de Educação Especial

3.1.1.1. Deficiência Auditiva

Educação Infantil – de 0 a 5 anos de idade

A criança matriculada nesta etapa será atendida em SAEDE/DA, disponibilizado, preferencialmente, na rede regular de ensino objetivando a aquisição de LIBRAS como primeira língua. Quando apresentar atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deverá ser encaminhada para o atendimento de estimulação essencial oferecido no SAESP (Serviço de Atendimento Especializado).

O SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado) e ou SAESP serão oferecidos em horário oposto à frequência da criança na educação infantil. Dependendo das condições desta e da família poderá ser ofertado no mesmo período. Nas regiões onde não houver SAEDE/DA, esse serviço será ofertado pelas congêneres conveniadas com a FCEE.

O professor do SAEDE/DA deverá orientar tecnicamente a creche e a pré-escola na qual a criança está matriculada e frequentando regularmente.

Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Jovens e Adultos e Educação Profissional

Nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) e na Educação de Jovens e Adultos – alfabetização e nivelamento, o atendimento será realizado em turmas bilíngües. Nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série), no ensino médio, na educação de jovens e adultos – supletivo, módulos e telessalas e, na educação profissional, o atendimento será em turmas mistas com professor intérprete. Os alunos matriculados em turmas mistas e que necessitarem aquisição de língua de sinais e português como segunda língua, terão atendimento no SAEDE/DA. Este Serviço deve ser ofertado,

³² Documento completo em <http://www.fcee.sc.gov.br/edinclusiva/politicainclusiva.htm>.

preferencialmente na rede regular de ensino ou pelas congêneres conveniadas com a FCEE.

Na região onde não está implantada turma bilíngüe ou disponibilizado professor intérprete, o atendimento será realizado pelo SAEDE/DA para a aquisição da língua de sinais – LIBRAS, como primeira língua e língua portuguesa como segunda. O professor do SAEDE/DA deverá orientar tecnicamente a escola da rede regular de ensino. O SAEDE e ou SAESP será oferecido em horário oposto à frequência do aluno no ensino regular. (SANTA CATARINA, 2006, p.32).

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006) marca o retrocesso dos trabalhos desenvolvidos junto a comunidade surda, o documento não menciona a importância de profissionais surdos e bilíngües, não há preocupação com um espaço propício para aquisição de primeira e segunda língua além do desenvolvimento cultural que o ensino deve promover.

Para aquisição da língua de sinais como uma primeira língua a convivência com um professor surdo se torna fundamental, pois,

(...) a questão da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações com as crianças e alunos surdos. Sendo a língua de sinais brasileira a língua de instrução, os professores (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua. Quando são professores, são mais indicados para garantir o processo da língua (QUADROS, 2005, p.31)

Deste modo a relação professor surdo e ensino é uma questão de identificação e constituição de identidade subjetiva. Sobre a importância de termos professores surdos Perlin (s/d) destaca que,

Em termos pedagógicos, o professor surdo em sala de aula é muito importante, porque quando a criança surda mira o professor surdo, ela se sente refletida nesse professor, ela sabe que, se esse professor chegou lá, ela também pode chegar. Com relação ao professor ouvinte, a criança surda tem uma grande dificuldade de se identificar numa perspectiva de futuro. Então essa criança se sente excluída no processo de formação de sua própria identidade. O professor de surdo pode ser o modelo de como nós, surdos, precisamos ser, em termos lingüísticos e culturais (PERLIN, disponível em <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/gladis.pdf>, acessado em 08/04/2008).

Na educação infantil é de suma importância a participação da família no processo de aquisição da libras pela criança surda, sendo que o ideal seria que ao ingressar no sistema de educação a criança já trouxesse sua bagagem lingüística de libras, logo medidas diferenciadas poderiam ser tomadas em função da preparação familiar.

Nas séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a série), no ensino médio, na educação de jovens e adultos e na educação profissional, o atendimento será em turmas mistas com professor intérprete. Não se leva em conta nesta proposta a especificidade dos surdos quanto à apreensão do conhecimento, as metodologias de ensino para surdos e ouvintes são radicalmente distintas pelo grau de visualidade e modalidade de língua, o que não seria resolvido com a presença do *professor intérprete*, pelo contrário, gera um conflito de saberes e papéis pedagógicos.

Os alunos matriculados em turmas mistas e que necessitem aquisição de língua de sinais e português como segunda língua, terão atendimento no SAEDE/DA. Este Serviço deve ser ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino ou pelas congêneres conveniadas com a FCEE. (SANTA CATARINA, 2006, p.32).

A aquisição da Libras como primeira língua e do português como segunda língua são direitos amparados pelo Decreto n.º 5.626 de 22/12/2005., e pela Lei n.º 10.436 de 24/04/2002, o oferecimento de serviços educacionais extras não garante a sintonia da aprendizagem com o ensino regular, seria importante uma mudança curricular inserindo a Libras e a Língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar.

Ensinar a língua portuguesa para alunos surdos envolve um processo de entrada na cultura desses alunos, alguns dominam a língua de sinais, outros possuem uma língua de sinais caseira e outros apenas uns gestos e poucas palavras articuladas sem conexão, e ainda alguns oralizados com boa fala oral, mas sem domínio da escrita. Seria possível trabalhar a língua portuguesa numa classe de alunos ouvintes e alguns surdos de maneira que todos se desenvolvessem dentro do seu potencial? Numa classe de 31 alunos ouvintes e 8 alunos surdos, com a presença de um intérprete de Língua de sinais?

Arrisco-me a dizer que não seria possível, pois estaríamos “igualando condições e não garantido igualdade de oportunidades” (ZAMPIERI, 2006). Ser surdo ou ouvinte não se constitui como problema, mas, as metodologias de ensino são totalmente avessas em se

tratando destes dois sujeitos. A língua portuguesa é uma língua oral que exige a capacidade de reconhecer e utilizar, com a associação som/sentido, unidades de extensão variada, como morfemas palavras, sintagmas, frases, assim como a língua de sinais em sua estrutura³³, o processo ensino-aprendizagem dessas duas línguas se torna intrincado, pois não se trata de um processo análogo que pode ocorrer simultaneamente.

Contudo, os surdos brasileiros vivem num país onde a língua principal é a língua portuguesa – língua oral-auditiva e escrita – pela qual são divulgados as notícias do dia-a-dia, sobre economia, saúde, política, educação, esporte, entretenimento e outras, sendo imprescindível que para ter estas informações em tempo hábil saibam esta língua.

A questão se torna ainda mais complexa pela dificuldade dos sistemas de educação compreender o como se dá a aquisição da escrita de uma língua oral-auditiva pelos surdos – há um grande vazio de pesquisas neste sentido³⁴ – ainda resiste a idéia equivocada que antes de tudo pessoas surdas devem ouvir e oralizar para então aprender a língua oral, em sua modalidade escrita, de seu país. Apesar do fracasso desta idéia ser claro e visível para quem trabalha com o ensino de surdos em uma perspectiva cultural, ela persiste pela força do modelo, da chamada alta cultura³⁵, do enquadramento iluminista moderno, de uma razão unitária e principalmente pela força do capitalismo onde surdos são materiais de propaganda para vender ilusões do ouvintismo.

Neste século, as tecnologias vêm ganhando espaço em todos os ambientes – no lar, no trabalho, na escola – um fato, porém vem se destacando e ganhando consenso: para se garantir um lugar na sociedade “as habilidades de leitura e expressão são requisitos essenciais ao êxito escolar dos alunos, pois elas alicerçam e alimentam continuamente o crescimento educacional e cultural das sociedades” (AZEREDO, 2007, p.31).

O ensino da leitura e escrita da língua portuguesa sempre teve um lugar de destaque na educação de surdos (Goés, 1996; Ferreira-Brito, 1997; Friães, 1999; Almeida, 2000; Botelho,

³³ As obras de FERREIRA-BRITO (1990, 1993, 1995) e QUADROS (2004) apresentam detalhadamente sobre a estrutura lingüística da língua de sinais (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, etc.).

³⁴ Quadros (1997, p.67) argumenta que [...] os conhecimentos sobre o processo de aquisição de segunda língua não podem ser transferidos diretamente para o ensino da língua portuguesa para surdos. A razão dessa impossibilidade é o fato de as pesquisas trabalharem exclusivamente com línguas em uma única modalidade, ou seja, oral-auditiva.

³⁵ Segundo Costa (2002b, p.107) alta cultura é um conceito de uso corrente construído e consolidado a partir de distinções arbitrárias de cultura que colocam em patamares hierarquicamente diferenciados a cultura dita erudita e a cultura dita popular.

2002; Fernandes, 1990, 2003; Sanchez 1999; Silva, 1999, 2001; Karnopp, 2002, 2004), mas nem por isso temos visto bons resultados no processo de aprendizagem.

Aprender uma segunda língua implica saber uma primeira, entretanto como fica o caso dos surdos que somente têm acesso a uma língua na sua totalidade num período mais avançado de idade e classe escolar? Sendo que durante este tempo ele só via a língua passar sem senti-la, sem presenciá-la. Seria coerente ensinar o português da mesma forma que uma primeira língua num contexto totalmente fora da realidade deste grupo? Creio que não, mas é isto que acontece e foi observado durante este estudo.

Na classe que observei havia 8 diferentes alunos surdos:

K e Y – filhos de pais ouvintes que se comunicam em libras; com passagem em escola de surdos.

W, V, M e N – filho de pais ouvintes que não se comunicam em libras. Não são oralizados e somente se comunicam em libras.

X e P – filhos de pais ouvintes que não se comunicam em libras. São oralizados, fazem leitura labial e utilizam libras.

Logo no primeiro dia de observação, a professora deixou claro que não sabia libras e muito menos conhecia a cultura dos surdos, justificando que suas aulas eram iguais para todos. A professora deu o seguinte depoimento.

Quando entrei na sala do primeiro ano vi uma intérprete e pensei que era outra professora que ali estava fazendo gestos e então me falou:

_ Oi professora, sou intérprete de libras e estes alunos do canto são surdos.

Ela começou a fazer gestos com as mãos, e aqueles alunos também. Meu Deus! Fiquei me perguntando o que era aquilo? Fui dando minhas aulas normalmente, ia fazer o quê? O governo joga pra cá. Eu não conheço nada de surdez. Vou dando minhas aulas... (Professora de Língua Portuguesa – Ω – Escola Pólo – diário de observação, junho de 2007).

A fala da professora evidencia a falta de informação nos cursos de formação e capacitação continuada de professores. Aponta o silenciamento diante do que lhe foi apresentado – “Eu não conheço nada de surdez. Vou dando minhas aulas...” – e ainda que o caminho para inclusão precisa ser revisto.

Neste contexto as aulas aconteciam sem distinção de método, a única diferença era na realização de trabalhos que quando eram individuais para os ouvintes eram para ser feitos em grupo e/ou em dupla pelos surdos. Os conteúdos não sofreram alterações, utilizava-se o livro didático como principal instrumento. No momento de realizar tarefas o intérprete sentava-se junto ao grupo para auxiliá-los enquanto a professora auxiliava os ouvintes.

<i>Observação 01 de junho de 2007</i>	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Redação “O mais importante é ter e não ser. Você vale o que você tem e não o que você é”.</i>
ATIVIDADES	<i>Discuta com seus colegas os valores de hoje, o que a sociedade pensa e como age, como ou TV influência no comportamento das pessoas cheguem a uma conclusão e escreva o que você pensa em no mínimo 15 linhas. Atenção aos parágrafos, pontuação e não repita muitas vezes a mesma palavra.</i> <i>Trabalho individual para os ouvintes surdos fazer um texto só.</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Professora explica o que é para fazer (igualmente para todos) e pede ao intérprete para avisar aos surdos que é para eles discutirem e fazer um texto só.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>O intérprete traduz a fala do professor e senta-se com o grupo. Os alunos perguntaram a todo o momento que palavra corresponde ao sinal “X” até construírem o texto o intérprete lê o texto faz pequenos reparos e entrega a professora.</i>

Observando a atividade proposta, verifica-se a minimização dos surdos, enquanto os ouvintes fazem a atividade individualmente os surdos devem fazer em grupo. Mas o que leva a professora a esta idéia? A participação do intérprete vai além do seu papel de traduzir as informações no contexto atuando também ora como auxiliar ora como professora, os alunos em suas dúvidas se dirigem ao intérprete e não à professora.

<i>22 de junho de 2007</i>	
CONTEÚDOS	<i>Leitura e Literatura.</i>

DO DIA	
ATIVIDADES	<i>Ler o poema do livro, Lira XIV, e retirar do texto pelo menos duas características sobre Arcadismo. Responder que tipo de competição havia entre Dirceu e Glaucosto.</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Professora avisa para ler e fazer as atividades. Pede ao intérprete para avisar ao grupo para fazer juntos.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>Intérprete traduz e pede a professora para ler o texto para ela traduzir para Libras.</i>

Mais uma vez o interprete vai além e solicita à professora um meio de traduzir o texto a ser lido em sala de aula. As observações colhidas e dispostas acima demonstram claramente a inexistência de um ensino sob o enfoque de segunda língua, o despreparo do professor acarreta a delegação de responsabilidade para o intérprete. O ensino fica comprometido, os surdos ficam excluídos dentro da sala de aula, os ouvintes fecham-se de um lado e os surdos de outro.

Numa das aulas³⁶ um aluno surdo pergunta a professora o significado das preposições “perante, sob, sobre e trás” ela pede que primeiro pesquisem no dicionário. Fato que sob a minha ótica causa uma quebra de curiosidade e atenção, seria um momento de aproximação entre professor e aluno, já que estavam sempre se dirigindo ao intérprete para esclarecer dúvidas. A postura do intérprete também foi a de não responder voltando ao seu papel de tradutor/intérprete.

27 de abril de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Preposições (condizente com a realidade dos surdos, mas a professora não faz relação com a língua de sinais).</i>

³⁶ Nesta aula a professora se dirigiu a mim e perguntou como eu responderia a questão, como resposta elaborou-se um material ilustrativo (anexo III ilustrações acessadas através do site de busca de imagem www.google.com.br em 03/05/2007.) para que os alunos refletissem sobre a imagem, comparassem a escrita correspondente e pensassem como seria enunciado na Libras, seria necessário primeiramente a introdução de um português instrumental devido ao nível de conhecimento dos alunos para então inseri-los no contexto utilizado.

ATIVIDADES	<i>Circular as preposições nas frases e procurar significados (das preposições) no dicionário. Atividade individual, mas os surdos consultam-se entre si.</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Ocorreu um fato o aluno perguntou o que era (perante, sob, sobre e trás) professora pediu para que pesquisassem primeiro e trouxessem na próxima aula.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>O intérprete sempre muito preocupado traduzia e quando tinha dúvida perguntava a professora para então continuar traduzindo. Durante as atividades os alunos fazem perguntas para o intérprete, este se limita e pede que chamem a professora para perguntar para ela.</i>

Observou-se que as atividades passadas aos alunos, não os fizeram refletir sobre suas produções. Não foi avaliado se as atividades de leitura trouxeram compreensão ou apenas decifração. Seria fundamental que os professores de língua portuguesa para surdos refletissem sobre os processos cognitivos envolvidos na compreensão da leitura pelos surdos, para então direcionar sua prática pedagógica.

18 de maio de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Leitura e interpretação.</i>
ATIVIDADES	<i>Ler o texto do livro “Ovelha Negra” e responder as perguntas do livro.</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Professora propôs atividade, aguardou e corrigiu. Professora pediu que o grupo de surdos fizesse uma folha só de respostas. Os ouvintes responderiam individualmente.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>Intérprete pediu para professora ler o texto para então traduzi-lo para os alunos surdos. Intérprete também traduziu as perguntas.</i>

A interação professor-aluno mostra, mais uma vez, a visão da professora sobre os surdos, como se não fossem capaz de realizar a tarefa individualmente como os ouvintes. Observou-se também, mais uma vez, a necessidade do intérprete em traduzir o texto e as perguntas para a língua de sinais a fim de reforçar o entendimento do texto pelos alunos.

Sobre os trabalhos com leitura Fernandes (2006, p.12) supõe alguns procedimentos simples que podem influir significativamente na leitura.

- a) A leitura inicial envolve apenas palavras ou expressões que o aluno conheça, independente da ordem em que apareçam no texto (na seqüência ou em trechos distintos).
- b) O estímulo à ampliação do “zoom” do olhar do aluno da palavra isolada para unidades de significado mais amplas (ex. “colher de pau” em vez de “colher”, “abrir a janela, a porta, a conta” em vez de “abrir”, e assim por diante).
- c) A eliminação da apresentação de textos no quadro de giz. Todo texto proposto para a leitura deve ser apresentado tal como ele é, ou como ele circula socialmente.

Tais procedimentos parecem ser mais adequados nas séries iniciais onde se inicia o aprendizado da leitura e escrita, desde que a língua de sinais esteja presente como disciplina e como língua de instrução. No entanto, no contexto pesquisado, talvez, tais procedimentos fossem válidos, pois a língua portuguesa em sala de aula não se configura como uma segunda língua e a língua de sinais aprendida pelos alunos é aquela adquirida através de adultos surdos sem intervenção escolar.

Observando os conteúdos ministrados durante a pesquisa, todos tinham alguma relevância sobre a realidade dos surdos, porém não foram associados a uma metodologia de segunda língua e muito menos aos saberes surdos. Por exemplo, em aulas de literatura³⁷ seria importante introduzir a literatura surda, os escritores e artistas surdos relacionando-os com os momentos históricos. Seria um momento ideal para que os alunos se sentissem motivados a pesquisar, explorar o tema e fazer descobertas. Existem muitas possibilidades, mas antes de tudo é necessário conhecer e explorar a cultura surda através da busca da visualidade e

³⁷ Aulas em anexo: 10 de maio/ 11 de maio/ 22 junho/ 10 de agosto/ 24 de agosto/ 21 de setembro de 2007.

compreensão epistemológica de uma língua gesto-visual, motivo pelo qual é imprescindível que haja a interação professor-aluno e vice-versa.

10 de maio de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Revisão Barroco. (A professora não estabeleceu relação com a história dos surdos. Não deu exemplos mais visíveis sobre o que é Barroco).</i>
ATIVIDADES	<i>No livro para a próxima aula características do Barroco (5).</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Sem interação. A aula terminou quando os alunos ainda nem haviam terminado de copiar do quadro.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>Tradução apenas.</i>

11 de maio de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Revisão Arcadismo.</i>
ATIVIDADES	<i>Características do Arcadismo.</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>A professora colocou o conteúdo no quadro aguardou alguns minutos e explicou o conteúdo.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>Traduziu o conteúdo.</i>

Nas duas aulas que se passaram abordando temas literários a interação professor-aluno se mostra nula pedagogicamente, não se estabeleceu nenhuma relação com a realidade dos alunos e a temática trabalhada. Se motivar, segundo Mello (1999), é despertar o desejo de estar a par das informações que veiculam ao redor de si, constituindo-se também como um dos elementos básicos para aprendizagem de uma segunda língua, durante estas aulas a motivação não foi alcançada. Haveria muito mais interação se o professor lesse o material proposto antecipando e explicando a linguagem utilizada, o léxico e as estruturas que posam

causar dificuldades e, também, determinando uma finalidade para a leitura do texto, estabelecendo um contexto, uma relação com a realidade em volta. “Na verdade, é uma questão de oferecer um *input* compreensível” (QUADROS, 1997, p.95).

Os alunos não tiveram a oportunidade de mostrar sua compreensão através de produções na língua de sinais, não houve o *feedback* do conteúdo.

É comum nas pesquisas sobre língua portuguesa enfatizar a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua (Quadros, 1997; Souza, 1998; Goldfeld, 2002; Karnopp, 2004). No entanto, atualmente para a maioria dos surdos em idade escolar de ensino fundamental, médio e superior a libras tem *status* de primeira língua, mas não foi adquirida como uma língua materna, o que compromete o aprendizado do português nos moldes de primeira língua em salas mistas, com profissionais despreparados e sem uma política firme como se tem constatado.

Sobre o ensino do português Quadros e Schmiedt (2006) destacam que,

A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem do português. A idéia não é simplesmente a transferência de conhecimentos da primeira para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 24).

As autoras apontam também que, “ao fazer a análise explícita entre as duas línguas, estamos utilizando a lingüística contrastiva, ou seja, estamos comparando as semelhanças e diferenças entre as línguas em seus diferentes níveis de análise” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 24). Tudo indica que um professor de língua portuguesa para surdos de qualquer nível de ensino deve ser necessariamente bilíngüe – ter proficiência nas duas línguas – (libras / língua portuguesa). Ainda sobre o uso da lingüística contrastiva no ensino da língua portuguesa para surdos, Quadros (1997) enfatiza que,

Parece ser uma alternativa metodológica positiva para adolescentes e adultos. Não parece ser uma proposta adequada para crianças pequenas, porque trabalha com o conhecimento explícito das línguas. Apesar disso, a lingüística contrastiva pode contribuir indiretamente para o processo de aquisição das crianças, pois o professor pode usar o seu conhecimento das diferenças entre

línguas para proporcionar interações com a língua que favoreçam inferências das próprias crianças sobre as diferenças sistemáticas. O domínio das diferenças entre a L1 e L2 pode favorecer a interferência do professor no processo de aquisição da L2 pelo surdo. Além disso, na medida em que o aluno tem condições de lidar com o conhecimento explícito, ele pode ser conscientizado das mesmas, a fim de monitorar a sua própria aquisição (QUADROS, 1997, p.103).

Durante a pesquisa pude observar que durante as aulas em nenhum momento foi usado algum método de lingüística contrastiva, nem mesmo nos momentos em que o intérprete saia do seu papel de intérprete para tentar explicar de forma mais clara algum tema como aconteceu na aula apresentada no quadro sinóptico abaixo:

03 de abril de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Verbos abundantes / Participio.</i>
ATIVIDADES	<i>Complete com o participio (individual).</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Professora colocou o conteúdo no quadro explicou para turma e passou uma atividade e corrigiu. Ao final perguntou ao grupo de surdos se haviam entendido. Responderam que sim.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>Tradução e explicação dando dicas para entender melhor como perceber o participio.</i>

Durante um dos intervalos, perguntei aos alunos sobre suas dificuldades de aprender português.

Pesquisadora - O que é difícil na hora de aprender português? **Aluna Y** – Eu tenho vontade de aprender português, mas o vocabulário é muito extenso; **Aluno W** – Português me parece difícil, é próprio de quem ouve. Já a Libras é próprio de quem é surdo; **Aluno K** – A professora não usa nada visual então fica difícil de aprender, a Libras é visual então é muito mais fácil; **Aluna V** – Eu não sei português, mas a professora também não sabe Libras; **Aluna M** – Se a professora soubesse Libras seria mais fácil de aprender português; **Aluna N** – Seria melhor aprender quando criança, agora em idade adulta é mais difícil aprender português; **Aluno P** – A professora não conhece Libras e não

sabe como ensinar português ao surdo; **Aluno X** – O Português é bom, importante, trás muita informação, mas para nós surdos é mais difícil. (Diário de observação, agosto 2007).

Importante perceber que na fala dos alunos surdos a língua portuguesa tem papel importante, mas não está acessível devido, principalmente, a não utilização da língua de sinais pelo professor. A **aluna Y** possui vontade de aprender português, o que já é uma motivação interna que poderia ser aproveitada pelo professor. O interesse em aprender a língua portuguesa sugere a existência de um língua disponível e compartilhada entre professor e aluno, que neste caso deveria ser a língua de sinais.

Buss (2007), uma professora bilíngüe que atua numa escola-pólo, ressalta que

Cabe ao professor bilíngüe proporcionar atividades atraentes e desafiadoras, motivando os alunos na busca pelo conhecimento da língua portuguesa, da leitura, da escrita, valorizando sempre as produções dos alunos, apontando caminhos para novas descobertas e avanços no aprendizado do português. O material escrito em português utilizado pelo professor: textos, histórias, piadas, devem estar relacionados a temas atuais e contextualizados com as atividades desenvolvidas em sala de aula, fazendo sentido tanto para os estudos escolares como também para a vida dos alunos surdos. (BUSS, 2007, p.31).

O **aluno W**, precisa baixar seu filtro afetivo, ou seja, a barreira emotiva que se forma dificultando a aprendizagem / aquisição, pois demonstra resistência e um conceito pronto de que português é coisa de ouvinte e Libras é coisa de surdos. É imprescindível a mediação do professor desconstruindo tais conceitos, criando meios de motivação, buscando estratégias de ensino que possibilite o desenvolvimento da língua portuguesa como uma segunda língua.

Aluno K nos remete a escolha do material mais apropriado, ao aproveitamento da maior habilidade dos surdos, sua experiência visual³⁸, ou seja, utilização da leitura e escrita da

³⁸ Wilcox (2000) *apud* Farias (2006, p.270) afirma que “pessoas surdas usam seus olhos pra propósitos funcionais além do que os usam os ouvintes”. Neste sentido, a “visão” é o apoio contextual, por excelência, da cultura surda, como motivação à construção que os surdos fazem do sentido dos textos em Língua Portuguesa. Conhecer o mundo pela visão significa ainda, desenvolver um código visual com o qual os surdos associam significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio. [...] percebe-se claramente que a construção de sentido dada por surdos a textos escritos em Língua Portuguesa é orientada por um “olhar surdo” para o mundo, preponderantemente visual.

língua de sinais criando subsídios para leitura e escrita na língua portuguesa. Antes tudo é preciso alfabetizar os surdos em língua de sinais, fazendo-os perceber a complexidade desta língua. Cabe ao sistema educacional explorar toda a capacidade criativa do aluno que pode ser expressa por meio de sua língua e tornar possível o amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender uma segunda língua. Quadros (2006) elucida que as relações cognitivas que são principais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade dos surdos de organizar suas idéias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais.

Aluna V possui auto-estima, valoriza sua língua e se põe de igual para igual ao professor dizendo que não sabe o português, mas a professora também não sabe libras. Seria uma oportunidade para o professor trabalhar a questão dos contatos entre culturas, no caso entre cultura surda e ouvinte, uma vez que cultura e língua são indissociáveis. Strobel (2008) apresenta uma das tentativas de definir a Cultura surda.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p.22, no prelo)

Neste sentido o ensino da língua portuguesa como uma segunda língua deveria abranger os aspectos culturais, políticos e sociais pertencentes aos surdos, envolveria assim a realidade em que vivem tornando o aprendizado muito mais atraente. Contudo, estas relações irão requerer do professor, além da formação, sua interação na comunidade surda.

Aluna M evidencia a característica bilíngüe que um professor de língua portuguesa para surdos deveria ter argumentando que se a professora fosse bilíngüe (soubesse também a língua de sinais) seria mais fácil aprender a língua portuguesa. Uma educação bilíngüe depende também da presença de professores bilíngües, o professor que assumir a tarefa de ensinar uma segunda língua, a qual implica a presença de uma primeira língua, estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (QUADROS, 2006).

Aluna N coloca a idade como barreira para aprendizagem, mais uma vez a mediação do professor é fundamental para desconstruir este tipo de pensamento. A idade é um fator,

mas não é o principal. Acontece que a maioria dos surdos não teve acesso à língua de sinais nos primeiros anos escolares, dominando a concepção de que surdos deveriam ser oralizados, para então obter conhecimentos sobre o mundo que os cerca. Com a expansão dos surdos docentes gradativamente esta visão tende a ser mudada, porém é preciso discutir estes assuntos com os alunos.

Aluno P assim como a aluna **M** destaca a importância do professor conhecer a primeira língua dos alunos para ensinar-lhes uma segunda. E por fim o **Aluno X** ressalta a importância de se aprender a língua portuguesa, porém sua estíma gira em torno de que por ser surdo é mais difícil aprender português o que também funciona como impedimento emocional para aprendizagem/ aquisição de uma segunda língua. Para superar a consideração de que para surdo é mais difícil aprender português tem-se que trabalhar no fortalecimento da cultura surda e abordando os papéis das línguas (libras e língua portuguesa), fazendo os alunos refletirem sobre seus conhecimentos de língua.

De modo geral pode-se observar que como Quadros (1997) observou, a aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa é para os surdos um dos principais objetivos a ser alcançado.

A aquisição da leitura e da escrita é enfatizada no processo de ensino de L2 para pessoas surdas porque atende à necessidade do aluno de forma mais autêntica perante a sua própria comunidade e a sociedade de forma geral. Essa razão é observada pelos próprios surdos. O registro apresenta um valor social muito grande e para a pessoa surda o valor é ainda maior, pois a leitura e a escrita são as possibilidades de ter acesso à informações de forma independente em uma sociedade onde ela faz parte de uma comunidade diferente. Os surdos captam essa necessidade e manifestam o interesse pelo domínio da leitura e escrita. Todo o processo deve ser significativo para o aluno, isto é, deve apresentar significação social. Aprender o português deve ser importante para o aluno e não somente para o professor. (QUADROS, 1997, p.116).

O fracasso do ensino da língua portuguesa para surdos continuam a acontecer por este ensino continuar sendo baseado no processo de ensino de língua portuguesa para ouvintes, e a partir de uma visão fonocêntrica da língua. A língua portuguesa tem de ser trabalhada a partir da realidade dos surdos, buscando sua função na vida destes cidadãos. As atuais propostas de inclusão não estão levando em consideração a diferença lingüística dos surdos, urge novas movimentações e reivindicações frente às políticas de ensino traçadas no Estado de Santa Catarina.

Neste sentido, é importante esclarecer que neste contexto não cabe juízo de valor do senso comum e culpabilizar o professor pelos insucessos no ensino de língua portuguesa para surdos. O que retrato nesta pesquisa sobrecai diretamente sobre uma política de preconceito lingüístico que ignora o processo de aprendizagem dos surdos quando os coloca em espaços limitados não abrangendo sua realidade, ou seja, salas mistas.

Uma vez que, a Política de Educação de Surdos de Santa Catarina (2004), apesar de ter sido substituída pela Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006), continuou nas escolas pólos possibilitando experiências inovadoras como a apresentada por Buss (2007), quando relata as atividades de letramento com uma turma de 14 alunos surdos, idade entre 11 e 13 anos, que já freqüentavam as turmas de surdos desde 2004, ano da implantação da Política de Educação de Surdos de Santa Catarina.

Uma das propostas de trabalho com o grupo investigado referia-se ao tema do projeto de educação ambiental. Para mediar os conhecimentos referentes ao tema do projeto, foram utilizados textos e imagens de lugares sem saneamento básico, coleta de lixo, tratamento de água e esgoto. Num primeiro momento os alunos levantaram hipóteses sobre as imagens relacionando o contexto visto com suas residências e bairros. Na primeira tentativa de interpretar o texto, os alunos destacaram as palavras e expressões que não conheciam e procuraram interpretar o texto com a leitura das imagens e das palavras conhecidas. Após a primeira leitura, os alunos expressaram as suas conclusões, debateram as diferentes opiniões, relacionando com outros temas já estudados [...]. Em seguida os alunos destacaram as palavras desconhecidas, que foram trabalhadas com a mediação da professora, explicando o significado de cada uma dentro do contexto estudado. Também, foi solicitada aos alunos uma pequena produção textual, mostrando o uso destas mesmas palavras em outras situações. Alguns alunos realizaram esta tarefa no português escrito, outros, que ainda não conseguiam se expressar através da escrita, realizaram a tarefa em língua de sinais. Neste momento o objetivo era perceber se os alunos haviam se apropriado dos conceitos estudados, expondo os seus pensamentos de forma clara e organizada. (BUSS, 2007, p.47-48).

Este é um exemplo claro de que quando o professor bilíngüe, atuante nos territórios lingüísticos e culturais do surdo, entende e valoriza a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como uma segunda língua, respaldado pela política que garante um espaço de aprendizagem levando em consideração a realidade do educando surdo, gera experiências bem sucedidas.

3.3. Política da língua: bilingüismo na educação de surdos

A constituição de 1988 declara que “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (p. 15, art.13). Na Lei Federal nº 10.436 de 2002, lê-se em seu último parágrafo que “A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. A Política de Educação de Especial assegura que a libras deve ser ensinada como primeira língua e o ensino do português como segunda língua. No entanto, cobra-se dos surdos que oralizem, leiam ou escrevam como um falante natural da língua portuguesa, o que traz conseqüências para a subjetividade e até o exercício da cidadania.

O momento clama por uma educação de surdos bilíngüe, mas é importante ter claro o que se entende por bilingüismo.

Há aproximadamente trinta anos, por exemplo, o bilingüismo era considerado um a espécie de distúrbio cognitivo capaz de comprometer o desenvolvimento escolar das crianças que faziam uso regular de duas ou mais línguas. [...] Hoje se sabe que tal hipótese era apenas reflexo de um preconceito contra o bilingüismo, ou melhor, contra os imigrantes em geral e suas condições sociais, culturais, econômicas etc. (MELLO, 1999, p.18).

Ainda sobre o bilingüismo Mello (1999) esclarece que:

Para muitas pessoas, o bilingüismo é uma exceção e o falar bilíngüe é, freqüentemente, associado à noção de perfeição, ou seja, bilíngüe seria uma espécie rara que fala, lê, escreve e compreende duas ou mais línguas de maneira igualmente fluente, sem sotaque e sem quaisquer outros traços que permitam distingui-lo do monolíngüe, quando fala uma de suas línguas. No entanto, a realidade não é bem assim: estima-se que o bilingüismo está presente em quase todas as nações do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias e sua aquisição ocorre em diferentes fases da vida. (MELLO, 1999, p.18).

Uma educação de surdos bilíngüe seria aquela que incluísse em seu currículo a língua de sinais e a língua portuguesa como uma segunda língua em sua completude, incluísse métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos no momento de apreensão do conhecimento. Para tanto são necessários profissionais habilitados e com consciência da diferença lingüística e cultural dos surdos, além de uma política lingüística aditiva.

A Declaração de Salamanca deveria ser o documento chave para constituição da Política de Educação de Surdos de Santa Catarina, apesar de ser citada tem-se feito um caminho inverso quando se trata de inclusão nas escolas regulares.

Linha da 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 de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem dos sinais do seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-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).

Retornando a Declaração de Salamanca que configura uma abordagem que reconhece a heterogeneidade dos processos de ensinar e aprender, a inclusão deve acontecer em consonância com esta diferença, no caso da educação de surdos, estes deveriam ter professores capacitados na língua de sinais e conhecedores do processo de sua aprendizagem podendo ser inseridos em classes específicas dentro das escolas regulares, ou ainda, ter escolas regulares específicas ao ensino de surdos.

Como se dar o processo pedagógico em classes mistas onde ouvintes têm a língua portuguesa como primeira língua e os surdos como segunda? É controverso. Alguns professores numa situação desta sentem-se angustiados e, muitas vezes, não sabem como proceder. Cito aqui um depoimento de um professor de uma Escola-Pólo retirado de Hubner (2006).

Eu trabalhava numa turma de surdos e a tarde numa turma de ouvintes com surdos só que eles perdiam muito porque assim, quando tu começa a explicar

ou tu fala primeiro e depois tu fala em sinais o problema é que o ouvinte nunca te da sossego nessa hora e o surdo nem vai perguntar primeiro porque ele não entendeu ainda, porque tu apressem começou a explicar e daí o ouvinte já que saber outra coisa daí tu sai daquele que tu estava explicando e passa para outro sem ter dado a devida explicação para o surdo daí eu me perguntava esses surdos não deveriam estar aqui eles estão perdendo e eles vão estar sempre perdendo. (PEDRO, entrevista, 2005). (HUBNER, 2006, p.69).

Fato semelhante foi observado neste estudo. Todas as vezes que a professora se dirigia aos alunos surdos e lhes perguntava se havia alguma dúvida, eles nunca tinham dúvidas para perguntar a professora, afinal já estava no fim da aula e não restava mais tempo.

03 de abril de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Verbos abundantes / Participio.</i>
ATIVIDADES	<i>Complete com o participio (individual).</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Professora colocou o conteúdo no quadro explicou para turma e passou uma atividade e corrigiu. Ao final perguntou ao grupo de surdos se baseiam entendido. Responderam que sim.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>Tradução e explicação dando dicas para entender melhor como perceber o participio.</i>

10 de abril de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Revisão do dia</i>
ATIVIDADES	<i>Completar com o verbo e o tempo verbal entre parênteses (6 frases). Circular os verbos e indicar a que conjugação pertence (3 frases).</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Professora colocou conteúdo no quadro explicou como fazer, aguardou e corrigiu. No final da correção perguntou aos surdos se tinham dúvidas. Responderam que não.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>Traduziu e explicou para olharem no caderno a matéria para fazerem o</i>

	<i>exercício.</i>
--	-------------------

19 de abril de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Atividades Advérbios.</i>
ATIVIDADES	<i>Circular os advérbios e as locuções indicando as circunstâncias. (7 frases) (individual).</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Professora colocou o conteúdo no quadro e corrigiu. Ao final perguntou se alguém tinha dúvida incluindo os surdos. Responderam que não.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>Traduziu. Alunos surdos fizeram atividades sozinhos perguntaram apenas alguns sinais de palavras nas frases.</i>

25 de maio de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Atividades correção.</i>
ATIVIDADES	<i>Correção das atividades Barroco e Arcadismo.</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Professora pergunta se há dúvidas para o grupo de surdos. Eles respondem que não.</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>Traduz</i>

29 de junho de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Atividades sobre conjunções.</i>
ATIVIDADES	<i>Circule as conjunções e indique as idéias. 10 frases.</i>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Professor colocou conteúdo no quadro, aguardou, bateu o sinal e fim da aula. Perguntou ao grupo de surdos se haviam dúvidas, responderam que não.</i>
PARTICIPAÇÃO DO	<i>Fez as traduções da fala da professora. Alunos fizeram a atividade individualmente com os dados do caderno.</i>

INTÉRPRETE	
-------------------	--

Nos cinco quadros de observações apresentados os alunos não tiveram dúvidas para perguntar a professora, apesar de procurarem o intérprete para perguntas corriqueiras como o que significa esta ou aquela palavra. Não se assistiu nenhuma aproximação entre professor e aluno, fato que interrompe a mediação dos conhecimentos oferecidos pela disciplina de língua portuguesa.

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina dispõe que aos alunos matriculados em turmas mistas e que necessitem de aquisição de língua de sinais e português como segunda língua terão atendimento no Serviço de Atendimento Especializado-SAEDE³⁹. Sendo assim foi oferecido aos alunos tal atendimento:

21 de junho de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	-----
ATIVIDADES	-----
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	-----
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	-----
OBSERVAÇÃO	<i>Neste dia não houve aula, foi feita uma reunião com representantes da FCEE sobre o SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado) de caráter reabilitatório e de atendimento pedagógico específico.</i>

³⁹ A partir da implantação da Política, as Salas de Recursos e os Serviços de Apoio Pedagógico deverão ser compreendidos como Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEDE, que passarão a ser denominado em sua especificação pela área de atendimento: SAEDE/DA - para deficientes auditivos; SAEDE/DV - para deficientes visuais; SAEDE/DM - para deficientes mentais; SAEDE/Autistas; SAEDE/Altas Habilidades, SAEDE/Hipercinéticos e SAEDE/surdocego. (http://www.diaadiaeducacao.sc.gov.br/portal/educadores/educacao_especial)

Objetivo da reunião foi oferecer aos alunos atendimento extraclasse de Língua Portuguesa e Língua de Sinais (quando necessário). Apenas um aluno teria disponibilidade, pois os outros sete trabalham no período vespertino. Percebe-se que da mesma forma que a sociedade tem seu ritmo os surdos estão dentro dela, precisam de trabalho e *status* social. Além de disponibilizar um serviço de apoio escolar, seria importante a realização de adequação pedagógica e curricular para melhor aproveitamento das aulas regulares.

Hubner (2006) analisou a formação dos professores ouvintes da escola pólo Estadual de Educação para Surdos na regional de São José em Santa Catarina. O estudo envolveu dois professores e o processo de formação destes, com base na Política de Educação para surdos do Estado de Santa Catarina. Foi constatado que a formação destes professores data do período em que as políticas neoliberais de educação passaram a ser globalizadas e a abordagem teórica histórico-cultural era fortemente apropriada dentro dos cursos de formação de professores em educação especial, sendo a inclusão a palavra de ordem neste contexto. Inclusão no sentido de fazerem todos estarem juntos no mesmo lugar, como se isso fosse resolver todos os problemas de aprendizagem.

Um dos resultados desta pesquisa demonstra que ainda temos um longo caminho de mudanças políticas educacionais para surdos.

4. A nova política de educação dos surdos, em Santa Catarina, é uma proposta recente, é um processo em construção e há alguns pontos a serem refletidos, tais como: a formação destes professores para compreenderem as especificidades inerentes aos surdos como cultura surda e identidade surda, conceitos fundamentais na educação de surdos; Aspectos na avaliação destes alunos; A sobrecarga de responsabilidades em cima dos docentes, não lhes permitindo tempo para buscarem um aprofundamento em sua formação juntamente com o acúmulo de funções ocasionado pela falta de profissionais na área da surdez. 5. Os professores aqui inseridos sentem-se “abandonados” dentro desta nova política, como se percebe na fala do professor: (HUBNER, 2006, p.90).

Eu vejo estas salas da nova política para os surdos como salas de pesquisa para ver se essa política vai dar certo ou não e nós não estamos tendo nenhuma orientação enquanto formação continuada para entender melhor esta política eu me sinto eu e os outros professores também abandonados num laboratório estamos sem pai e sem mãe estamos soltos por conta própria. Se nós ficarmos esperando por orientação estamos ferrados. Nós somos profissionais que amamos o que fazemos somos comprometidos com o nosso trabalho e não podemos ficar esperando pela boa vontade dos outros não quero aqui achar culpados para esse abandono, mas eles têm um compromisso conosco e não estão cumprindo, eu tenho um compromisso

assumido comigo e com meus alunos e vou ir até o final! (Pedro) (HUBNER, 2006, p.90).

Entretanto, apenas em 2006 com o Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005 que outros cursos de formação de professores receberam a determinação de ter em seu currículo conhecimentos sobre o sujeito surdo e sua língua.

CAPÍTULO II DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR, Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (Decreto nº 5.626 de, 22 de dezembro de 2005).

A aprovação do Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei de Libras em nível Federal, Lei nº 10.436 foi uma grande conquista da comunidade surda, mas tem sido ignorado pela Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006).

3.4 – Intérprete nas Aulas de Língua Portuguesa: Quem é o professor?

Assim como foi observado neste estudo, pesquisas (LACERDA, 2000; 2002; 2003a; 2004 e SOARES, 2000) a respeito da presença do intérprete da LIBRAS na sala de aula demonstram que é ele quem acaba assumindo funções docentes, dificultando aos alunos surdos estabelecerem quem é o professor da turma, ocasionando uma confusão de papéis porque em alguns momentos eles são mantidos (professor e intérprete exercendo suas funções), em outros o professor delega ou o intérprete assume por decisão própria a função do professor.

As análises dos episódios indicam que em alguns momentos o professor assume a relação pedagógica com o aluno surdo integralmente; em outros deixa de exercer sua função, omitindo-se e em outros momentos delega sua função ao intérprete. Tais aspectos indicam a necessidade do professor ouvinte de alunos surdos apropriar-se do conhecimento da LIBRAS e se aproximar das peculiaridades da vida surda. Considerar que o processo ensino-aprendizado ocorre numa relação dialógica e buscar caminhos para uma relação pedagógica mais consistente e, propícia à realidade desse aluno. (ZAMPIERI, 2006, p.7).

O intérprete de língua de sinais é o profissional que interpreta certa língua de sinais para outra língua ou desta outra língua para uma dada língua de sinais. (Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2002, p.7). Quando o professor não domina a língua de sinais, a presença do intérprete na sala de aula pode possibilitar ao aluno surdo ficar a par das informações veiculadas, o que é fundamental, mas por outro lado, não se assegura outras necessidades como a metodologia de ensino e a adequação curricular visando incorporar aspectos significativos ao cotidiano dos surdos.

Durante este estudo, focado nas aulas de língua portuguesa, foi observada em grande parte das aulas a acomodação do professor por ter presente um intérprete. A metodologia continuou a mesma para ensino de primeira língua e nada direcionado aos saberes surdos, nenhuma relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa, nem exercícios, as poucas mudanças observadas⁴⁰ se relacionaram as aplicações de provas – ouvintes fazem prova e os surdos vão para biblioteca – e resolução de atividades – ouvintes fazem as tarefas individualmente enquanto os surdos, quase sempre, realizam a mesma atividade em grupo.

03 de maio de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	<i>Ir à biblioteca escolher algo para ler enquanto os ouvintes faziam prova.</i>
ATIVIDADES	<i>Ninguém leu ficaram conversando os 45 minutos.</i>

⁴⁰ Em anexo se encontra o quadro de observações de todas as aulas.

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<i>Não houve!</i>
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	<i>Tentou estimular para que lessem algo. Mas foi em vão.</i>

O intérprete neste contexto fica submetido a sua consciência, pois por ter maior conhecimento sobre os surdos e mais contato no dia-a-dia acaba por deixar que ou o professor tome acordo do seu trabalho que é apenas interpretar; assumir alguns momentos explicando de outra forma o conteúdo ou solicita ao professor maior atenção para com os surdos argumentando sobre suas diferenças no aprender português.

Apesar da Política de Educação Especial utilizar a terminologia *professor intérprete* sem explanar as responsabilidades em sala de aula deste profissional, verificou-se que no contexto da pesquisa o mesmo não tinha formação pedagógica para ser considerado como professor, outro ponto é que este para ser considerado um *professor intérprete* deveria ter várias formações para então realizar a interpretação de todas as disciplinas.

Quando perguntado aos alunos sobre a presença do intérprete na aula de língua portuguesa, um deles respondeu e todos concordaram.

Intérprete é bom, mas na aula é melhor se dirigir diretamente ao professor. As explicações ficam mais claras e também é melhor para perguntar quando temos dúvida. (Diário de observação – conversas no intervalo, setembro 2007- Aluno K).

É fácil perceber que a melhor alternativa, não só nas aulas de língua portuguesa, mas também em outras disciplinas, o professor fosse profissionalmente bilíngüe. Além de que estarem em jogos duas línguas: o português para ouvintes como uma língua nativa e o português como segunda língua para surdos, tem-se também culturas e histórias de vida muito diferentes. Algo precisa mudar urgentemente, não há proposta que dê bons resultados com práticas avessas à realidade. Farias (2006, p. 276) enfoca que “aprender libras, para o professor ouvinte, é dar visibilidade à complexidade subjacente a cada articulação da libras.

Em contrapartida, aprender língua portuguesa, para o surdo, é despir-se do caráter de sobreposição da libras para encontrar o caráter sequencial da língua portuguesa”.

Pode-se afirmar que uma aula de LP [Língua Portuguesa] para surdos é sempre um encontro marcado entre duas culturas lingüísticas, uma vez que professores de LP para surdos são, na maioria, ouvintes. Nesse encontro, o professor de LP chega munido das estruturas morfológicas sequenciadas de “sua” LP, ao passo que o aluno surdo chega munido da sobreposição de informações morfológicas de “sua” LSB [Língua de Sinais Brasileira]. Nesse contexto dicotômico, o professor de LP, nem sempre proficiente na LSB, nem sempre consciente de estratégias eficientes ao ensino, acaba por desenvolver um ensino que fragmenta a LSB, descontextualizando-a e impossibilitando seus alunos de verem a cadeia semântica e pragmática da LP. Um professor de LP – desavisado, sem domínio de estratégias adequadas às aulas de leitura – leva seus alunos surdos a lerem textos em Português sinalizado, o que acarreta uma interpretação fragmentada que reforça o mito da interpretação ao pé da letra. (FARIAS, 2006, p.275-276).

Enquanto não há professores de língua portuguesa/língua de sinais, a presença do intérprete é de suma importância, mas não se pode acomodar neste ponto. O intérprete pode atuar como intermediário, mas não como mediador das relações pedagógicas entre professor e aluno, valendo para qualquer disciplina. Eis um grande desafio para os próximos anos: formar Professores Bilíngües em Libras em todas as licenciaturas, inclusive de língua portuguesa/língua de sinais para surdos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Questionamentos sobre a Política de Educação Especial de Santa Catarina e as Práticas de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos

O que as pesquisas da Fundação Catarinense de Educação Especial apontaram (de 1988 a 1997) – falta de capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos – persiste por mais de dez anos. Não podemos nos acomodar quando algo que nos é estranho nos é apresentado. Sabemos que as condições profissionais dos professores não são favoráveis, mas nem por isso deixaremos de ser comprometidos com as mudanças que nos são propostas. Não podemos nos silenciar diante das políticas educacionais que buscam a todo custo impor um modelo de humanidade excluindo aqueles que não se enquadram no modelo.

O espaço dos professores não se limita a sala de aula e sua atuação não se restringem aos conteúdos de sua disciplina. Professores são formadores sociais. Vale lembrar-se dos ensinamentos de Paulo Freire em *Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*.

Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não pode estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. (FREIRE, 1996, p.77).

Nós educadores surdos e de surdos precisamos agir, para que nossos alunos não sejam mais vistos de cima para baixo, e sim no mesmo patamar que outros grupos, cada qual com suas diferenças e ainda que não sejam ignorados pelos sistemas de ensino enquanto somente passam de séries sem internalização dos conhecimentos precisos para vida em sociedade.

A comunidade surda anseia por uma escola que não seja adjetivada de especial, uma escola regular que tenham o máximo de alunos surdos para compartilhar saberes lingüísticos,

culturais e políticos, onde a língua de sinais seja a língua da escola, dos professores e funcionários. Que seja um ensino público e de qualidade como em qualquer outra escola, de onde saiam seguros de seus conhecimentos, aptos à cidadania e preparados para o trabalho e para a inclusão social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, porém poucas ações são realmente concluídas neste sentido, ficando por conta das instituições de educação especial a responsabilidade pelos alunos inseridos nas turmas do ensino regular.

O estudo revelou que uma inclusão escolar de surdos de qualidade seria aquela onde o professor bilíngüe estivesse presente em todas as disciplinas, em classes em língua de sinais⁴¹ onde os saberes surdos são evidenciados. O ato de ensinar é bastante complexo para ser exclusivamente traduzido em tempo real. A tradução compromete a qualidade do ensino, a relação de mediação entre professor e aluno e conseqüentemente a apreensão do conhecimento por parte do aluno, não basta traduzir é preciso interagir com o aluno.

Westphal (1995) *apud* Quadros (1997, p.87) apresenta duas questões pedagógicas bastantes comuns no ensino de língua para surdos.

(a) se desconhecemos qual é a ordem natural de aquisição, como fazemos para determinar quais as estruturas lingüísticas que devem aparecer no *input* de que necessitam os estudantes na sala de aula?; (b) se desconhecemos exatamente em que nível lingüístico os alunos estão (e na sala de aula encontramos diferentes níveis), como fazemos para cobrir eficientemente as estruturas lingüísticas que devem aparecer no *input*?

Para buscar as respostas destas questões os professores devem estar embasados teoricamente no que vem a ser a educação de surdos e quem são os surdos. Além das metodologias utilizadas é preciso atentar para a questão dos conteúdos. No ensino de uma segunda língua utilizar situações do dia-a-dia é fundamental para se oferecer um *input* compreensível obtendo respostas.

⁴¹ Classes onde, preferencialmente, tenham em maioria alunos surdos e professores bilíngües.

Com base em Willians (1991) *apud* Quadros (1997, p.90), apresentam-se alguns pontos importantes a serem observados durante a preparação das aulas de língua portuguesa como segunda língua para surdos, analisando-os com os apontados pelo autor.

Critérios apontados por Willians (1991) <i>apud</i> Quadros (1997, p.90) para preparação das atividades propostas pelo professor:	Pontos apontados por este estudo para preparação das aulas de língua portuguesa como segunda língua para surdos:
(a) <i>o interesse dos alunos;</i>	(a) o interesse dos alunos;
(b) <i>a idade dos alunos (aumento do grau de dificuldade);</i>	(b) o nível de linguagem (detectado pelo professor através da interação e sondagem);
(c) <i>a iniciativa das crianças;</i>	(c) a iniciativa dos alunos;
(d) <i>o uso da linguagem pelas crianças (recepção e produção);</i>	(d) o uso da linguagem pelos surdos (onde, quando, como);
(e) <i>o input lingüístico (escrito e oral);</i>	(e) o <i>input</i> lingüístico (escrito e visual – dado pelo professor na língua de sinais);
(f) <i>o domínio conceptual (habilidades conceituais das crianças);</i>	(f) o conhecimento de mundo do aluno;
(g) <i>a promoção do processo de aprendizagem.</i>	(g) a promoção do processo de aprendizagem.

É mais do que necessário que se invista em formação profissional na educação, as mudanças curriculares devem começar nos cursos de formação de profissionais da educação. É certo que tal necessidade demandará tempo e ações concretas, contudo haveria possibilidades mais legítimas de mudança.

Sendo o objetivo desta pesquisa o de contribuir com os profissionais da educação de surdos e também com as políticas educacionais para um melhor ensino de língua portuguesa para surdos, além do investimento em formação profissional na educação de surdos, levantaram-se as seguintes estratégias (algumas que já são reivindicadas há anos na educação de surdos) para serem tomadas enquanto não há professores bilíngües suficientes:

- a) Classes em língua de sinais nas escolas regulares (sem minimização do número de alunos);
- b) Implantação no currículo escolar da disciplina de língua portuguesa como segunda língua para os alunos surdos ao invés de aulas de língua portuguesa ensinada como

língua materna ou aulas extra-classes, ministrada exclusivamente por professores bilíngües.

c) Implantação no currículo escolar da disciplina de língua de sinais como primeira língua para os alunos surdos, em todos os níveis de ensino e como segunda língua para os alunos ouvintes em algumas das séries do ensino fundamental.

d) Formação de quadro de professores de educação de surdos evitando a rotatividade e investindo em capacitação continuada.

e) Trabalho conjunto com secretarias de educação e saúde buscando orientar famílias com filhos surdos desde o nascimento.

g) Criação de uma Secretaria de Educação de Surdos, onde seriam elaboradas as políticas educacionais e o controle qualitativo do ensino no Estado.

As possibilidades não se esgotam aqui, há muito que pesquisar sobre o ensino da língua portuguesa como uma segunda língua para alunos surdos, pesquisas experimentais que demandam tempo e recursos, mas que são parte dos alicerces para construção de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- AZEREDO, José Carlos. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BENVENUTO, Andrea. O surdo e o *inaudito*. À escuta de Michel Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BUJES, Maria Isabel. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. In: Costa, Maria Vorraber. (org); Alfredo Veiga Neto. *Descaminhos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUSS, Márcia Maiza Leite. **Educação de surdos: ensino dentro de um contexto bilíngüe**. São José: 2007. Monografia – Pós-graduação no Curso de Especialização em Educação de Surdos: aspectos políticos, culturais e pedagógicos – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, maio - ago, número 023. Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação : São Paulo, Brasil, 2003, pág. 36-61.
- COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. In: COSTA, Maria Vorraber (org); Alfredo Veiga-Neto. Introdução: Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- _____; GRUN. Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. In: Costa, Maria Vorraber (org); Alfredo Veiga-Neto. **A aventura de retornar a conversação- hermenêutica e pesquisa social**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 116
- _____. Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. In: Costa, Maria Vorraber. (org); Alfredo Veiga Neto. **Pesquisa ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- _____. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. In: Costa, Maria Vorraber. (org); Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Comentários ao texto Ciência e Educação Popular. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Educação Popular Hoje** – variações sobre o tema. São Paulo: Loyola, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista da Faculdade de Educação, 1997, vol.23, n. 1-2, ISSN 0102-2555.

DORZIAT, Ana; FIGUEIREDO, Maria J.F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INÊS, n.º 18/19, pág. 32 - 41, dez. 2002 / julho 2003.

FARIAS, Sandra Patrícia de. **Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos**. In Ronice Muller de Quadros (org.) Estudos Surdos I. Petrópolis (RJ): Arara Azul, 2006, p. 252-283.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Eulália (org.); QUADROS, Ronice Muller de... [et al]. **Surdez e Bilingüismo**. – Porto Alegre : Mediação, 2005.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramentos na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba : Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED / SUED / DEE. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. (1986). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. (L.M.P. Vassallo, Trad.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1975).

FOUCAULT, M. (1987). **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. (S.T. Muchail, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1966).

GESUELI, Z.M. **A criança não-ouvinte e a aquisição da escrita**. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1988.

GIROUX, Henry. **Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação**. In Tomaz Tadeu da Silva (org.). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995: p.85-103.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP : Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo : Plexus Editora, 2002.

GOTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP : Autores Associados, 2003.

GUARINELLO, Ana Maria. **O Papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos**. São

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. A. Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HUBNER, Ceres América Ribas. **A Formação dos Professores da Escola-Pólo Estadual de Educação para Surdos na Regional de São José – Santa Catarina**. Florianópolis, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação dos surdos. In THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004 p. 103-113.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de Leitura e Escrita e Educação de Surdos. In: LODI, Ana C.B.; HARRISON, Kathy M. P.; CAMPOS, Sandra R. L., (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.35.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (orgs). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. Cap.5, pp.56-61.

KUCHENBECKER, Klaus Ernesto. **O Trabalho com pessoas surdas numa congregação de ouvintes**. São Leopoldo – RS : Escola Superior de Teologia – Dissertação de Mestrado, 2006.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. O intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de aula de alunos Ouvintes: Problematizando a Questão. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 4, pp.51-84.

_____; MANTELATTO, Sueli Aparecida Caporali. As diferentes Concepções de Linguagem nas Práticas Fonoaudiológicas. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs.) **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. (parte 1 – Linguagem e Surdez) pp.23-43.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (orgs). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. Cap.14, pp.120-128.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa : Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean; Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte : Editora UFMG, 1999.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo : Editora Cortez, 6ª edição, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo : EPU, 1986. 9ª reimpressão, 2005.

LULKIN, S. A. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes.** 2000. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MACHADO, Paulo César. **A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular.** Florianópolis, 2002. Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia – Universidade do Sul de Santa Catarina.

MASUTTI, Mara Lúcia. **Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes.** Florianópolis, 2007. Tese de Doutorado em Literatura – Universidade Federal de Santa Catarina.

MATTELART, André; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **O Falar Bilíngüe.** Goiânia : Ed. da UFG, 1999.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro : Revinter, 2000.

MOTTEZ, Bernard. **Los banquetes de sordomudos y el nacimiento del movimiento sordo.** Revista do GELES, Rio de Janeiro, n.6, p. 5-19, 1992.

PATERNIO, Uéslei. **A política lingüística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos.** Florianópolis, 2007. Dissertação de Mestrado em Lingüística – Universidade Federal de Santa Catarina.

PERLIN, Gladis e MIRANDA, WILSON. **Surdos: o Narrar e a Política** In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

PERLIN, Gladis. O Lugar da Cultura Surda, In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), **A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação,** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

_____. **Histórias de vida surda: identidade em questão.** 1998. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade.** Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. **Surdos: cultura e pedagogia.** Disponível em: www.rizoma3.ufsc.br/textos/275.pdf, acessado em 1º de outubro de 2007.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). **Leitura, Escrita e Surdez.** São Paulo : FDE, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas.** Artigo publicado no livro pós-congresso “Temas em Educação Especial IV”, pela EDUFSCar. Disponível em http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos.pdf . Acesso em 08/09/2005.

_____. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura,** Canoas, n.3, p. 53-62, 2000.

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

_____. **O ‘BI’ em bilingüismo na educação de surdos.** In: FERNANDES, Eulália (org). **Surdez e Bilingüismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos.** Brasília : MEC, SEESP, 2006.

_____. (org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis (RJ) : Arara Azul, 2006.

_____; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 13ª ed., 2002.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica.** Florianópolis, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.

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

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial no Estado de Santa Catarina.** Proposta/Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SCHIMITT, D.; SILVA, F. J.; CASANOVA, R. **Políticas públicas de educação de surdos em Santa Catarina**. p. 227-231. Ponto de Vista: Revista de educação e Processos Inclusivos. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – n. 5 (2003), Florianópolis: NUP/CED, 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC ; SEESP, 2002.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SILVA, Marise Borba. **Metodologia de iniciação à prática da pesquisa e da extensão I**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2001. (Caderno Pedagógico I).

SILVA, Marise Borba; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e da extensão II**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. (Cad. Pedagógico II).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ (org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, Poder e Educação**. Canoas : Ed. ULBRA, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In. SKLIAR, Carlos (org.) *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____ (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____ (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre : Mediação, 1998

_____. **Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação**. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de, GOES, Maria Cecília Rafael de (orgs). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000-b. 120

_____. **A forma visual de entender o mundo**. In **Educação para todos**. Revista especial, SEED/DEE Curitiba, Editora Expediente, 1998.

_____. **Pedagogia (Improável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ártica, 1994.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Lingüística e Educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Lagoa Editora, 2008. No prelo.

STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser surdo.** Petrópolis: Babel, 2000.

TARTUCI, Dulcéria. **A experiência escolar de surdos no ensino escolar regular: condições de interação e construção de conhecimento.** 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

_____. **Re-significando o “ser professora”: discursos e práticas na educação de surdos.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.). **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

VERGAMINI, Sabine A.A (org.). **Mãos Fazendo História.** Rio de Janeiro : Arara Azul, 2003.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda.** [online] disponível na internet via <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=977>, acessado em 25 de março de 2008.

WILCOX, Sherman e WILCOX Phyllis Perrin. **Aprender a ver.** Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. **Vygotsky e a educação.** Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acessado em: 07 de março de 2005.

ZAMPIERI, Marinês Amália. **Professor Ouvinte e Aluno Surdo: Possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras – Língua Portuguesa.** Piracicaba-SP, 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba.

ANEXO I

**Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007,
entregue ao Ministro da Educação Fernando Haddad em 04 de janeiro de 2008.**

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Janeiro - 2008

Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial designado pela Portaria 555/2007, prorrogada pela Portaria 948/2007.

EQUIPE SEESP/MEC

Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial

Claudia Maffini Griboski - Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise Alves - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

COLABORADORES

Cláudio Roberto Baptista

Doutorado em Educação - Università degli Studi di Bologna (1996), professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, atuando nos temas da educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD.

Ronice Muller Quadros

Doutorado em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut(1997-1998). Professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, coordenadora do Curso de Letras Língua Brasileira de Sinais, membro do editorial dos periódicos: Espaço (INES) (0103-7668), Ponto de Vista (UFSC) e Sign Language & Linguistics.

Eduardo José Manzini

Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1995). Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e da Unesp, Marília-SP. Tem experiência na área da inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, Ajudas técnicas, tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física. Editor da Revista Brasileira de Educação Especial, Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

Maria Tereza Egler Mantoan

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Professora da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora da área da deficiência mental e do direito incondicional de todos os alunos à educação.

Rita Vieira de Figueiredo

Doutorado (Ph.D.) em Psicopedagogia - Université Laval (1995). Pós-doutorado em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Professora da Universidade Federal do Ceará - UFC Desenvolve atividades no campo da educação especial, da deficiência mental, da linguagem escrita e da inclusão escolar.

Denise de Souza Fleith

Doutorado em Psicologia Educacional - University Of Connecticut (1999) e pós-doutorado no National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Professora da Universidade de Brasília – UNB, com trabalho nas áreas de criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Antônio Carlos do Nascimento Osório

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Atua principalmente nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Minorias Sociais, Educação Especial e Direito à Educação.

Maria Amélia Almeida

Doutorado em Programa de PhD em Educação Especial - Vanderbilt University (1987). Professora da Universidade Federal de São Carlos UFSCAR, membro do Corpo Editorial do Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial . Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Tem experiência na área de Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Soraia Napoleão Freitas

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) - UFSM. Professora titular da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Tem experiência na área de educação especial, com ênfase na formação de professores, currículo, altas habilidades/superdotação.

SUMÁRIO

I - Apresentação.....	3
II - Marcos Históricos e Normativos	4
III - Diagnóstico da Educação Especial.....	9
IV - Objetivo da Política Nacional de Educação Especial.....	11
V - Alunos Atendidos pela Educação Especial.....	12
VI - Diretrizes da Política de Educação Especial	13
VII- Referências Bibliográficas.....	17

I – APRESENTAÇÃO

O movimento mundial pela inclusão, é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança em relação à idéia de equidade formal, passando a contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural para que todos os alunos tenham atendidas suas especificidades.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II - MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidenciou o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das

desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento especializado educacional substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêutico fortemente ancorado nos testes psicométricos que define, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições públicas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

O atendimento educacional de pessoas com deficiência fundamentava-se nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61, que apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Em 1973 é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação.

Nesse período, se mantém as chamadas políticas especiais para alunos com deficiência, caracterizadas pelo assistencialismo, que não se efetivam como políticas públicas de acesso universal à educação e promoção da autonomia e independência, configurando-se ainda como ações isoladas do Estado. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não foi implementado na rede pública de ensino, o atendimento especializado considerando as singularidades de sua aprendizagem no processo de escolarização.

A Lei nº. 5.692/71 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, ao referir-se a ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, ao invés de produzir a organização de um sistema de ensino capaz de

atender as necessidades educacionais especiais acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

A Constituição Federal, 1988, traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino. No artigo 208, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". (p.19).

A Política então definida mantém os pressupostos que não comportam alunos fora dos padrões estabelecidos, dessa forma, a escola não reformula suas práticas, antes, delega à Educação Especial a responsabilidade pelo atendimento destes alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, bem como a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A LDBEN, no artigo 24, inciso V, define dentre as regras para a organização da educação básica a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”. No artigo 37 prevê “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (LDB 9394/96, Art. 37).

Em 1999, o Decreto 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando uma abordagem da atuação da educação especial complementar ao ensino regular.

Diante das mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam, no art. 2º que:

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).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização. No entanto, ao manter a educação especial como modalidade substitutiva ao ensino regular, não fortalecem a adoção de uma política de educação inclusiva.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecerem objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que às demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importantes repercussões na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definem que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade, que

contemple conhecimentos sobre "as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (MEC/SEESP p. 291).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de 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.

O Decreto nº 5.296/04 que regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, impulsionando uma política nacional de acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras, como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular visando a inclusão de alunos surdos.

Em 2005, foram instituídos os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e Distrito Federal com o objetivo de formar centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, orientação às famílias e formação continuada aos professores.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;*
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (Art.24).*

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que define, dentre as suas ações, fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

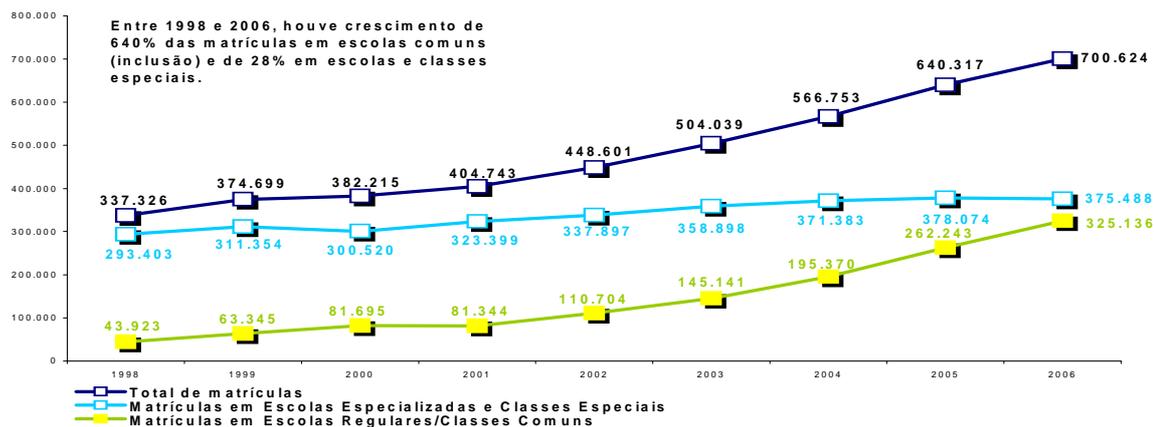
Em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, enfatiza o desenvolvimento humano e social e a educação como prioridade, estabelecendo no Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007, dentre suas diretrizes, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

III - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

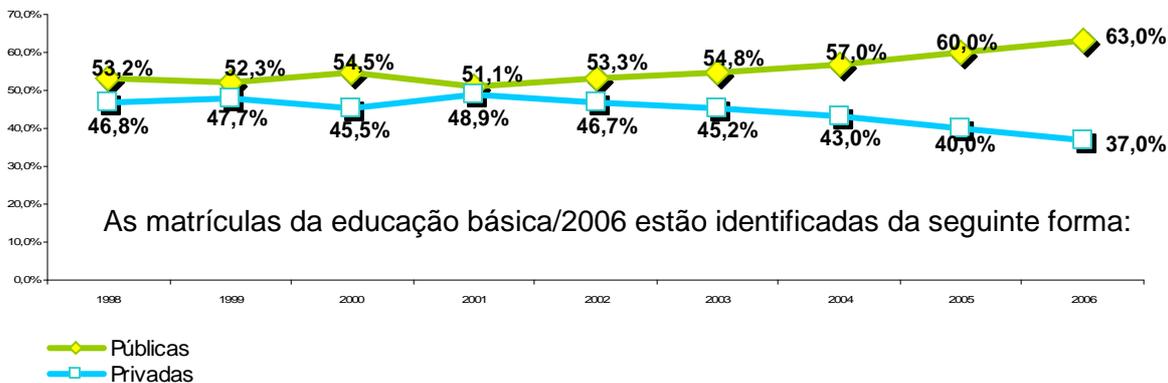
O Censo Escolar/MEC/INEP realizado anualmente em todas as escolas de educação básica acompanha na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, oferta do atendimento educacional especializado, matrícula na rede pública, acessibilidade nos prédios escolares, inclusão nas classes comuns; número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir da verificação do fluxo escolar, constituir indicadores acerca da qualidade do processo educacional.

Os dados do Censo Escolar, na educação especial, registram 337.326 matrículas em 1998 e 700.624 em 2006 expressando um crescimento de 107%. No que se refere a inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006; conforme demonstra gráfico a seguir:



	TOTAL	ESCOLAS/ CLASSES ESPECIAIS		CLASSES COMUNS	
			%		%
Cegueira	9.206	5.207	56,5%	3.999	43,5%
Baixa Visão	60.632	7.101	11,7%	53.531	88,3%
Surdez Leve/Moderada	21.439	6.825	31,8%	14.614	68,2%
Surdez Severa/Profunda	47.981	26.750	55,7%	21.231	44,3%
Surdocegueira	2.718	536	19,7%	2.182	80,3%
Deficiência Mental	291.130	197.087	67,7%	94.043	32,3%
Deficiência Múltipla	74.605	59.208	79,3%	15.397	20,7%
Deficiência Física	43.405	13.839	31,8%	29.566	68,2%
Condutas Típicas	95.860	22.080	23%	73.780	77%
Autismo	11.215	7.513	67%	3.702	33%
Síndrome de Down	39.664	29.342	74%	10.322	26%
Altas Habilidades/Superdotação	2.769	—	—	2.769	100%

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP/2006

A evolução das ações da educação especial nos últimos anos também pode ser observada no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998, registrou 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006, alcançou 4.953, representando (89%) dos 5.564 municípios brasileiros, um crescimento de 81%.

Essa expansão se reflete no aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 era de apenas 6.557 e, em 2006 chegou a 54.412, o que aponta um crescimento de 730%. Registram-se em 2006, 2.724 escolas especializadas; 4.325 classes especiais e 50.259 escolas com inclusão nas classes comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, apenas 0,62% registraram ter cursado somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

A matrícula por etapa e nível de ensino, em 2006, apresentou o seguinte quadro: 112.988 (16%) na educação infantil; 466.155 (66,5%) no ensino fundamental; 14.150 (2%) no ensino médio; 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos; 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico).

No âmbito da educação infantil as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos e, apenas 24.005 matriculados em turmas comuns,

contrariando o movimento da inclusão e as orientações pedagógicas que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida.

O Censo indica ainda, um avanço de 136% das matrículas de alunos no ensino superior entre 2003 e 2005, passando de 5.078 alunos para 11.999. Esta situação embora expresse um pequeno crescimento no ingresso de alunos, reflete a exclusão educacional e social das pessoas com deficiência, conseqüência de políticas educacionais que não contemplam estratégias para garantir acesso, permanência e progresso no sistema de ensino, que desafia para além dos aspectos organizacionais a realizar uma mudança estrutural e cultural.

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- Acesso no ensino regular, participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino;
- Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Oferta do atendimento educacional especializado;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que, a educação especial organizada de forma paralela, à educação comum seria o espaço mais apropriado para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiências, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados a deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. A definição das necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminada a partir da Declaração de Salamanca, que estabelece como princípio que as escolas do ensino regular, devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social, das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

Esse conceito ressalta a interação das características individuais com o ambiente, chamando a atenção da escola comum para o desafio de atender as diferenças. No entanto, não foram encaminhadas políticas educacionais que impulsionassem a escola comum para assumir essa perspectiva conceitual e responsabilizar-se pelo atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos. Em decorrência ampliou-se cada vez o encaminhamento de alunos para as classes e escolas especiais.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial altera esse procedimento, definindo como seu público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros que implicam em transtornos funcionais específicos a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem restringir a participação plena e efetiva desses alunos, na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que

apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se, nesse grupo, alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Além desse potencial, apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão a dislexia, os déficits de atenção e hiperatividade.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão desses alunos, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado; disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Na faixa etária do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio dos serviços de intervenção precoce que têm por objetivo otimizar o

processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

No processo de inclusão escolar, o atendimento educacional especializado na educação básica, apóia o desenvolvimento dos alunos e constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, devendo ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio do planejamento, organização de recursos e serviços de acessibilidade, bem como o desenvolvimento de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

Na educação indígena, educação do campo e quilombola deve ser assegurada que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Para a inclusão dos alunos surdos, na escola regular, a educação bilíngüe (Língua Portuguesa e LIBRAS) desenvolve-se por meio do ensino escolar na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa, do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, dos serviços de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa e do ensino da Língua de Sinais para todos os alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na Língua de Sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da língua brasileira de sinais, da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, no sistema Braille, no soroban, na orientação e mobilidade, em atividades de vida autônoma, na comunicação alternativa, no desenvolvimento dos processos mentais superiores, em programas de

enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, na utilização de recursos ópticos e não óptica tecnologia assistiva e outros recursos.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como monitor ou cuidador para auxiliar os alunos nas atividades de higiene, alimentação, locomoção e outras que tiverem necessidade de apoio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

ANEXO II

Observações feitas em sala de aula

03 de abril de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Verbos abundantes / Particípio.
ATIVIDADES	Complete com o particípio (individual).
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora colocou o conteúdo no quadro explicou para turma e passou uma atividade e corrigiu. Ao final perguntou ao grupo de surdos se baseiam entendido. Responderam que sim.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Tradução e explicação dando dicas para entender melhor como perceber o particípio.

10 de abril de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Revisão do dia
ATIVIDADES	Completar com o verbo e o tempo verbal entre parênteses (6 frases). Circular os verbos e indicar a que conjugação pertence (3 frases).
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora colocou conteúdo no quadro explicou como fazer, aguardou e corrigiu. No final da correção perguntou aos surdos se tinham dúvidas. Responderam que não.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Traduziu e explicou para olharem no caderno a matéria para fazerem o exercício.

11 de abril de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Advérbios.

ATIVIDADES	-----
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora colocou o conteúdo no quadro e explicou.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Tradução.

19 de abril de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Atividades Advérbios.
ATIVIDADES	Circular os advérbios e as locuções indicando as circunstâncias. (7 frases) (individual).
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora colocou o conteúdo no quadro e corrigiu. Ao final perguntou se alguém tinha dúvida incluindo os surdos. Responderam que não.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Traduziu. Alunos surdos fizeram atividades sozinhos perguntaram apenas alguns sinais de palavras nas frases.

27 de abril de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Preposições (condizente com a realidade dos surdos, mas a professora não faz relação com a língua de sinais).
ATIVIDADES	Circular as preposições nas frases e procurar significados (das preposições) no dicionário. Atividade individual, mas os surdos consultam-se entre si.
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Ocorreu um fato o aluno perguntou o que era (perante, sob, sobre e trás) professora pediu para que pesquisassem primeiro e trouxessem na próxima aula.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	O intérprete sempre muito preocupado traduzia e quando tinha dúvida perguntava a professora para então continuar traduzindo.

	Durante as atividades os alunos fazem perguntas para o intérprete, este se limita e pede que chamem a professora para perguntar para ela.
--	---

03 de maio de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Ir à biblioteca escolher algo para ler enquanto os ouvintes faziam prova.
ATIVIDADES	Ninguém leu ficaram conversando os 45 minutos.
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Não houve!
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Tentou estimular para que lessem algo. Mas foi em vão.

10 de maio de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Revisão Barroco . (A professora não estabeleceu relação com a história dos surdos. Não deu exemplos mais visíveis sobre o que é Barroco).
ATIVIDADES	No livro para a próxima aula características do Barroco (5).
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Sem interação. A aula terminou quando os alunos ainda nem haviam terminado de copiar do quadro.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Tradução apenas.

11 de maio de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Revisão Arcadismo .

ATIVIDADES	Características do Arcadismo.
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	A professora colocou o conteúdo no quadro aguardou alguns minutos e explicou o conteúdo.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Traduziu o conteúdo.

18 de maio de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Leitura e interpretação.
ATIVIDADES	Ler o texto do livro “ <i>Ovelha Negra</i> ” e responder as perguntas do livro.
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora propôs atividade, aguardou e corrigiu. Professora pediu que o grupo de surdos fizesse uma folha só de respostas. Os ouvintes responderiam individualmente.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Intérprete pediu para professora ler o texto para então traduzi-lo para os alunos surdos. Intérprete também traduziu as perguntas.

25 de maio de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Atividades correção.
ATIVIDADES	Correção das atividades Barroco e Arcadismo.
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora pergunta se há dúvidas para o grupo de surdos. Eles respondem que não.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Traduz

01 de junho de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Redação “O mais importante é ter e não ser. Você vale o que você tem e não o que você é.
ATIVIDADES	<p>Discuta com seus colegas os valores de hoje, o que a sociedade pensa e como age, como ou TV influência no comportamento das pessoas cheguem a uma conclusão e escreva o que você pensa em no mínimo 15 linhas. Atenção aos parágrafos, pontuação e não repita muitas vezes a mesma palavra.</p> <p>Trabalho individual para os ouvintes surdos fazer um texto só.</p>
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora explica o que é para fazer (igualmente para todos) e pede ao intérprete para avisar aos surdos que é para eles discutirem e fazer um texto só.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	O intérprete traduz a fala do professor e senta-se com o grupo. Os alunos perguntaram a todo o momento que palavra corresponde ao sinal “X” até construir o texto o intérprete lê o texto faz pequenos reparos e entrega ao professor.

21 de junho de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	
ATIVIDADES	
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	
OBSERVAÇÃO	<p>Neste dia não houve aula, foi feita uma reunião com representantes da FCEE sobre o SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado) de caráter reabilitatório e de atendimento pedagógico específico.</p> <p>Objetivo da reunião foi oferecer aos alunos atendimento extraclasse de Língua Portuguesa e Língua de Sinais (quando necessário). Apenas um aluno teria disponibilidade, pois os outros sete</p>

	trabalham no período vespertino.
22 de junho de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Leitura e Literatura.
ATIVIDADES	Ler o poema do livro, Lira XIV, e retirar do texto pelo menos duas características sobre Arcadismo. Responder que tipo de competição havia entre Dirceu e Glaucosto.
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora avisa para ler e fazer as atividades. Pede ao intérprete para avisar ao grupo para fazer juntos.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Intérprete traduz e pede a professora para ler o texto para ela traduzir para Libras.

28 de junho de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Frase, Oração e Período; Conjunções.
ATIVIDADES	-----
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora colocou o conteúdo no quadro, bateu o sinal e ela avisou que explicaria na próxima aula.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Tradução.

29 de junho de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Atividades sobre conjunções.
ATIVIDADES	Circule as conjunções e indique as idéias. 10 frases.
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professor colocou conteúdo no quadro, aguardou, bateu o sinal e fim da aula. Perguntou ao grupo de surdos se haviam dúvidas, responderam que não.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Fez as traduções da fala da professora. Alunos fizeram a atividade individualmente com os dados

	do caderno.
--	-------------

13 de julho de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Continuação conjunções.
ATIVIDADES	-----
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora colocou conteúdo no quadro – continuação dos tipos de conjunção – tocou o sinal e acabou a aula.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Tradução.

02 de agosto de 2007	
CONTEÚDOS DO DIA	Correção dos exercícios de conjunção.
ATIVIDADES	Correção.
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora explicou cada frase (idéia e conjunção).
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Traduziu e quando estava em dúvida com a tradução pedia a professora para explicar novamente.

10 de agosto de 2007 – duas aulas seguidas	
CONTEÚDOS DO DIA	Literatura – Romantismo.
ATIVIDADES	-----
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora coloca o conteúdo no quadro, aguarda e explica.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Tradução.

24 de agosto de 2007 – duas aulas seguidas	
CONTEÚDOS DO DIA	Literatura – Realismo.
ATIVIDADES	-----
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora colocou o conteúdo no quadro e explicou.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Tradução.

21 de setembro de 2007 / 2 aulas seguidas	
CONTEÚDOS DO DIA	Características do Realismo. Revisão frase, oração e período.
ATIVIDADES	Quanto períodos, orações e frases temas a) e b) (Tarefa individual)
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Professora colocou o conteúdo no quadro. Explicou. Propôs uma revisão e um pequeno exercício. Ao final da correção perguntou se haviam dúvidas para o grupo de surdos.
PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE	Traduziu e mostrou sinal de algumas palavras quando solicitada.

ANEXO III

Aula Preposições

PORTUGUES

X

LIBRAS



PÃO DE QUEIJO.



PÃO COM QUEIJO.



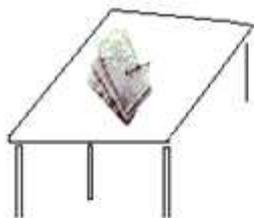
PEDRO FOI CORRENDO PARA CASA.



PEDRO ESTÁ SENTADO PERANTE O MÉDICO.



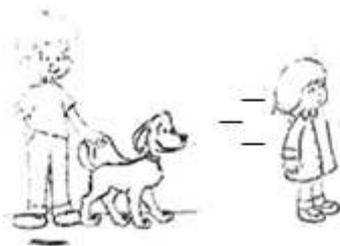
PEDRO FICOU SOB A CHUVA.
(debaixo de)



O JORNAL ESTÁ **SOBRE** A MESA.
(acima de)



PEDRO E CARLA CONVERSAVAM **SOBRE** A AULA.
(assunto – tema da conversa)



APÓS A CONVERSAR CARLA SAIU.
(depois de – tempo perto)



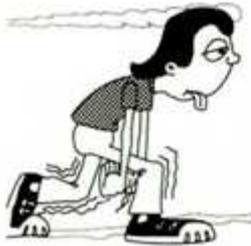
ESTOU **SEM** DINHEIRO.



Chega de
violência
contra
criança!



MOVIMENTO CONTRA O PRECONCEITO.



ESTOU CAMINHANDO **DESDE ONTEM**.
(quando começou)



O ÔNIBUS PASSOU POR DE **TRÁS** DA MULHER.
(esconder)

- TRAZ = VERBO TRAZER



TODO DIA BIA **TRAZ** UMA BORBOLETA DIFERENTE