



**UNILASALLE**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CURRÍCULO E LEGISLAÇÃO ESCOLAR NA MODALIDADE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL- ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado

**Vera Regina Corrêa Teixeira**

Canoas, 2009

**Vera Regina Corrêa Teixeira**

**CURRICULO E LEGISLAÇÃO ESCOLAR NA MODALIDADE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL- ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elsa Gonçalves Avancini

Canoas, 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Dra. Elsa Gonçalves Avancini  
Unilasalle**

---

**Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola  
Unilasalle**

---

**Prof. Dra. Ana Maria Colling  
Unilasalle**

---

**Prof. Dra. Adriana da Silva Thoma  
UFRGS**

**Canoas, 2009.**

***Temos o direito a ser iguais  
quando a diferença nos inferioriza,  
temos o direito a ser diferentes  
quando a igualdade nos descaracteriza.***

**Boaventura de Sousa Santos**

Aos meus pais

Celso Nunes Corrêa (*in memoriam*)

e Alda Viegas Corrêa

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que é a luz que ilumina meu caminho, a mão que me conduz e me suporta nos momentos de maior dificuldade e a voz que me aconselha nos momentos de indecisão.

Aos meus pais Celso (*in memorium*) e Alda por terem me dado a educação e toda a base familiar me tornando na pessoa que sou hoje, feliz com o que sou e tenho.

Agradeço ao meu marido Antônio Carlos, que tanto amo, por ter estado ao meu lado durante este tempo de estudos me dando forças, incentivando e me ajudando nas minhas tarefas; e por ser sempre compreensivo na minha ausência.

Às minhas filhas Verena e Karina, pelo incentivo e apoio incondicionais.

Aos irmãos, Jackson (*in memorium*), Jelson e Luis Fernando que me dão tranqüilidade para concentração nessa trajetória.

Especialmente à minha irmã Sara, mãe de todos os irmãos.

Às queridas tias Vanda e Maria Nilda pelo interesse nessa jornada e pelo carinho que tem me dedicado.

À orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Elsa Gonçalves Avancini, incansável no transcurso dessa pesquisa.

À direção, docentes, equipe técnico-administrativa e discentes da Escola Ômega.

As equipes da FADERS e Comissão de Ética da Escola de Saúde Pública, Porto Alegre-RS sem as quais essa pesquisa não seria possível.

Aos demais familiares, amigos, colegas da Secretaria de Estado da Educação-RS e demais professores do Unilasalle, impossível nominar todos sob o risco de esquecer alguém, mas que estiveram sempre presentes nesse percurso.

## RESUMO

No plano teórico essa pesquisa analisa os conceitos históricos que trataram as várias categorias de deficiências, fazendo o recorte na deficiência auditiva e suas diferentes abordagens no campo social e educacional. Considera desde a segregação até os atuais movimentos de inclusão. Descreve e discute as diversas lógicas que padronizaram os conceitos de normalidade e de anormalidade, com base nos estudos de Skliar, Ceccim, Veiga-Neto, Thoma, Perlin, Stumpf, dentre outros. Os desdobramentos da legislação em torno das políticas públicas educacionais voltadas a diversidade cultural, principalmente a partir da Constituição de 1988 - através de artigos, leis, resoluções, pareceres e decretos- que regulamentam a Modalidade Educação Especial foram observados com relação aos seguintes aspectos: o direito à educação e o reconhecimento da cultura surda, a adaptação de currículo, metodologia, recursos, e a capacitação de professores. No plano da prática escolar este estudo de caso elegeu uma escola para surdos da região de Porto Alegre, filiada à FADERS/SE – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades – Secretaria de Estado da Educação do RS. A pesquisa bibliográfica exaustiva foi entrelaçada à pesquisa documental, através de questionários para os discentes e docentes, e observações de campo, com o objetivo de analisar como diante das exigências legais se organiza na prática um currículo voltado às peculiaridades da cultura surda em seu contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade cultural. Currículo. Legislação e Cultura Surda.

## **ABSTRACT**

In theory this research examines the historical concepts that addressed the various categories of disability, making the cut at the hearing and their different approaches in the social and educational. Considers from segregation to inclusion of the current movement. Describes and discusses the various approaches that standardized the concepts of normality and abnormality, based on studies of Skliar, Ceccim, Veiga-Neto, Thoma, Perlin, Stumpf, among others. The ramifications of the legislation around public policies geared to educational diversity, mainly from the Constitution of 1988 - through articles, laws, resolutions, opinions and decrees, which regulate the mode Special Education were observed with respect to: the right to education and the recognition of Deaf culture, the adaptation of curriculum, methodology, resources, and training of teachers. In terms of school practice this case study chose a school for the deaf in the region of Porto Alegre, affiliated to the faders / SE - Foundation of Coordination and Development of Public Policy for the disabled and people with high skills - Secretary of State Education of the RS. A comprehensive literature search was interwoven with documentary research, through questionnaires to students and teachers, and observations from the field, aiming to examine how in the face of legal requirements is organized into practice a curriculum geared to the peculiarities of the deaf culture in your school context .

**KEYWORDS:** Cultural Diversity. Curriculum. Legislation and Deaf culture.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Mudanças básicas para uma programação de aula aberta à diferença	43
Quadro 2 - Grade curricular Ensino Médio	97
Quadro 3 - Programa curricular – Disciplina LIBRAS	98
Quadro 4 - Programa curricular – Disciplina Língua Portuguesa	99

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração1 – Níveis de oferta da Educação Especial	71
Ilustração 2 – Alfabeto Manual Atual	77
Ilustração 3 – Escrita Manual da Língua de Sinais	84
Ilustração 4 – Grupos de Símbolos	85
Ilustração 5 – Símbolo base do grupo de mão 1 e suas variações iniciais	85
Ilustração 6 – Exemplo de palavras escritas em SignWriting	86

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de alunos e gênero	104
Gráfico 2 – Faixa etária e gênero	105
Gráfico 3 – Tempo na escola e Educação Infantil	106
Gráfico 4 – Aprendizagem em LIBRAS	107
Gráfico 5 – Domínio de LIBRAS na 1ª série	107
Gráfico 6 – Escola de ouvintes próximas de casa e preferência por escola de surdos	109
Gráfico 7 – Motivo de preferir Escola para Surdos	109
Gráfico 8 – Ambiente circundante	112
Gráfico 9 – A surdez, a escola e a família	114
Gráfico 10 – Aspectos negativos	115
Gráfico 11 – O surdo e a comunidade ouvinte	116
Gráfico 12 – Sugestões para melhoria da escola	117

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>8</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1 Educação para surdos</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2 Considerações sobre “A Diferença” e “O Outro”</b> .....	<b>33</b>
<b>2.3 A surdez, a cultura e o currículo</b> .....	<b>36</b>
<b>2.4 Da segregação à inclusão educacional dos surdos</b> .....	<b>46</b>
2.4.1 A inclusão na perspectiva do surdo .....	49
<b>2.5 Tratados Internacionais</b> .....	<b>51</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL</b> .....	<b>55</b>
<b>3.1 A educação Especial nas Constituições Brasileiras</b> .....	<b>55</b>
<b>3.2 Constituição Cidadã</b> .....	<b>64</b>
<b>3.3 A Legislação educacional para surdos no Brasil</b> .....	<b>72</b>
3.3.1 Reconhecimento legal da LIBRAS no Brasil .....	77
3.3.2 A escrita em LIBRAS – SignWriting .....	83
<b>4 O SURDO NA ESCOLA ESPECIAL ÔMEGA: UM CASO EM ESTUDO</b> .....	<b>89</b>
<b>4.1 O Projeto Político Pedagógico e os Planos Escolares</b> .....	<b>94</b>
<b>4.2 A voz dos professores</b> .....	<b>100</b>
<b>4.3 A voz dos alunos/estudantes surdos</b> .....	<b>104</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>120</b>
<b>6. Referências Bibliográficas</b> .....	<b>127</b>
ANEXO A – Questionários aos docentes e equipe técnica-administrativa .....	130
ANEXO B – Questionário aos discentes .....	131
ANEXO C – Termo de Consentimento Esclarecido .....	134

*A vida no suporte não implica a linguagem nem a postura erecta que permitiu a libertação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais suporte foi virando mundo e a vida existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos. A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética... Quer dizer, já não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética.*

*Paulo Freire (2006)*

## APRESENTAÇÃO

Como professora da rede privada de ensino, atuei em classe de alfabetização, ministrando aulas para crianças em escola regular, classe sócio-econômica-cultural média/alta. Porém, após um ano de trabalho, interessei-me por alunos na faixa etária de seis anos e meio a sete anos que confirmaram, através da aplicação de testes, possuírem maturidade superior a compatível com a idade cronológica, na sua maioria o processo de leitura e escrita já estava praticamente desenvolvido. Atuei quatro anos neste estabelecimento onde a visão de ensino/aprendizagem propiciou-me larga caminhada.

Ingressei, mais tarde, por meio de concurso público no Estado, como professora, onde obtive maior experiência com as séries iniciais, especificamente com alunos da classe popular, onde as necessidades e dificuldades de aprendizagem são claramente perceptíveis, conseqüência direta do baixo nível sócio-econômico-cultural, fator preponderante na maioria dos educandos.

Passado algum tempo, fui convidada a atuar em Classe Especial, caracterizada por uma sala de aula específica, em escola de ensino regular, com espaço físico e modulação adequada e de caráter provisório para alunos com retardo mental. Para esses alunos, como professora da educação especial tinha a sua disposição métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno que apresentasse Necessidades Educacionais Especiais tenha acesso à base nacional comum, até apresentar condições de estar em sala comum.

Estas turmas eram compostas por todo aluno que não conseguisse expressar-se verbalmente, ou com “déficit de atenção”, ou retraído, a ponto de não participar de absolutamente nada em aula, ou o hiperativo, ou com alguma deficiência auditiva, enfim, todos os alunos para os quais o processo ensino/aprendizagem se encontrasse defasado em relação aos parâmetros de

“normalidade”, independentemente dos fatores que desencadeantes, quer sejam emocionais, físicos e/ou culturais.

Mais tarde, provocada por essa experiência decidi aprofundar meus conhecimentos através de habilitação específica e ingressei em uma Escola Especial Estadual. Nesta escola a realidade era bem mais séria por conta do alunado que, após uma triagem através de diagnóstico e avaliação médica e pedagógica, passavam a integrar o corpo discente, apresentando desde a hidrocefalia, dislexia, afasia, transtorno de desenvolvimento – autismo, retardo mental, do leve ao grave, deficiência auditiva – surdez, Síndrome de Down, entre outras. Trabalhei anos neste local, onde o aluno surdo também se fazia presente e que, muitas vezes, era confundido como aluno com sua capacidade cognitiva afetada. Avaliação equivocada decorrente da forma com que ele se comunicava, a partir de gestos acompanhados de gritos, gemidos e atitudes agressivas ao não ser entendido e atendido adequadamente. Também pelo modelo que o mesmo espelhava-se, onde a maioria apresentava um “déficit cognitivo” significativo.

Retornando à escola comum, trabalhei em Sala de Recursos, espaço este que se caracterizava como um serviço de apoio para a Modalidade Educação Especial. De natureza pedagógica, era monitorada por professor especializado para suplementar (no caso dos superdotados) e complementar (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. A Sala de Recursos também era estendida a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não existia esse atendimento. O atendimento aos alunos era realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.

Após estas experiências passei a atuar no Serviço de Supervisão Educacional-SSE, junto aos docentes do Ensino Fundamental e Médio, interagindo tanto com os professores quanto com os alunos, pois nem sempre nas escolas havia o trabalho do Serviço de Orientação Educacional-SOE. Assim, na ausência desse profissional atuava diretamente com os alunos. Porém, quando existiam na escola os dois serviços atuávamos juntos, em complementaridade em relação à avaliação

de todo o trabalho desenvolvido na escola, fazendo com que a equipe administrativa estivesse entrelaçada a equipe docente e aos discentes. Esse período resultou em larga experiência nos assuntos relativos à Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano Global, Plano de Estudo e Legislação Escolar.

Passados alguns anos nesta tarefa, fui convidada a atuar na Fundação de Articulação e Desenvolvimento das Políticas Públicas para Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais e Altas Habilidades - FADERS em Porto Alegre/RS. Exerci a função de Assessora Técnica e Coordenadora do Serviço de Plantão de Atendimento ao Público, em sua sede.

Esta Fundação é composta por nove centros, operando em diferentes locais nesta Capital - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Apoio aos Surdos – CAS; - Escola de Ensino Médio para Surdos - Centro de Atenção a Saúde Mental – CASM; - Centro de Abrigo Zona Norte – CAZON; - Centro de Avaliação, Diagnóstico e Estimulação Precoce – CADEP; - Centro de Desenvolvimento de Estudos e Pesquisa nas Altas Habilidades – CEDEPAH; - Centro de Educação e Reabilitação Louis Braille para Pessoas com Deficiência Visual – CLB; - Centro de Orientação para o Trabalho – COPA e Escola de Educação Especial Intercap.

Atuando tanto no Ensino ‘Comum’, quanto na Modalidade Educação Especial, as percepções e questionamentos focalizaram-se no “Currículo Escolar” e sua relação com a “diferença”, a diversidade do alunado, a heterogeneidade da cultura e a estrutura organizacional da escola. No contexto da Educação de Surdos, além das questões curriculares existem as decorrentes das culturas, tanto dos surdos quanto dos ouvintes as quais se entrelaçam no ambiente escolar, visto serem específicas de cada indivíduo sócio-histórico constituído.

Com este estudo, procurei impulsionar minha formação pessoal e profissional, dedicada no decorrer dos anos a educação de forma ética e crítica, realimentando o gosto pelo estudo e pela pesquisa, sempre em busca de novos conhecimentos e aprendizagens, através da reflexão, do diálogo, da discussão e da práxis. Revisando meu *curriculum*, observo que a educação, como ação libertadora, participativa e,



democrática, de âmbito formal e informal, esteve sempre presente em todas as minhas ações profissionais, políticas e pessoais.

Enquanto educadora, depois de ter atuado nas escolas diretamente com os alunos, professores e comunidade, intervindo diretamente e indiretamente nas questões relacionadas ao cotidiano, ao dia a dia das comunidades escolares carentes e abastadas, o serviço burocrático veio me desafiar nas questões de formulação de pareceres e autorizações para o funcionamento de Escolas e/ou espaços específicos, junto ao ensino comum e, ao ensino especial. Não podendo dicotomizar as desigualdades sociais ou culturais, sejam de categorias, áreas diferenciadas ou de classe, essa trajetória implicou sempre numa ação investigativa também quanto à institucionalização das relações de poder, resultante das constantes construções, resistências e reconstruções das questões relativas à exclusão social.

O presente trabalho configurou-se a partir da trajetória profissional da pesquisadora que contabiliza dez anos como Pedagoga - Habilitação: Educação Especial e vinte anos como Supervisora Educacional, em Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Também contribuiu para o seu delineamento a experiência como Assessora Técnica da Fundação de Articulação e Desenvolvimento das Políticas Públicas para a Pessoa Portadora de Deficiência e Altas Habilidades do Rio Grande do Sul/FADERS e da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, Departamento Pedagógico, na Divisão de Educação Especial, interagindo com o Conselho Estadual de Educação nos pareceres de Processos de Autorização de Funcionamento de Escolas e de Espaços Específicos em Escolas Comuns, em todas as categorias (Deficiência Auditiva – DA; Deficiência Visual e Baixa-Visão – DV; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – DAA; Autismo; Altas Habilidades – Superdotados e/ou Talentosos), na Modalidade Educação Especial/RS.

Entre os caminhos e descaminhos percorridos, o que me impulsionou nessa trajetória sobre a educação de surdos foi a certeza de ter visto tanta desigualdade nos iguais e tanta igualdade nas diferenças, tanto no espaço escolar quanto no espaço social, causando estranheza, perplexidade e inúmeras perguntas sem respostas.

## 1 INTRODUÇÃO

Refletindo sobre a desigualdade brasileira, retrato de nossa sociedade, e enfocando a Escola Pública, diante da heterogeneidade que caracteriza o alunado, a diversidade com a qual se depara é imensa e complexa, visto que as questões culturais, sociais, políticas e econômicas, são determinantes para o processo de ensino e de aprendizagem. A diversidade dos grupos excluídos, como é o caso dos alunos com necessidades educativas especiais, perpassa principalmente por análises culturais, paradigmas de deficiência que ao longo da história vêm se desconstruindo, dando lugar, voz e vez, às reivindicações que outrora passavam despercebidas.

Assim, torna-se necessário que o olhar do educador, na sociedade contemporânea, se volte para a questão da “diferença”, com prioridade de ofertar uma escola que esteja refletindo as questões da diversidade curricular, “uma escola para todos”, competente, a ponto de permitir aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais a construção de seus próprios conhecimentos, *“independendo de quem seja este sujeito”*, possibilitando o desenvolver desta integralidade multidisciplinar, permitindo-lhe o acesso e a permanência na Escola, através de serviços e recursos educacionais complementares e suplementares adequados às necessidades do educando.

Esta pesquisa delineou-se a partir de experiências vivenciadas através da prática pedagógica, em trinta anos de trabalho dedicado a educação, com intensidade afetiva, profissional e também política. Toda esta trajetória antecedeu, em muitos anos, o ingresso no curso de mestrado no Centro Universitário La Salle, impulsionada pelo Interesse em estudar mais profundamente as questões que perpassam a educação dos surdos em sua especificidade sócio-cultural.

A importância desse estudo para o desenvolvimento de um currículo que contemple as necessidades dos alunos surdos justifica-se porque, ao proporcionar aos docentes parâmetros teóricos e metodológicos para concentrarem-se em

estratégias focalizadas, possa refletir em maior aproveitamento dos alunos, reduzindo o estresse dos professores.

A avaliação das especificidades, a compreensão do ambiente sócio-cultural e as implicações da aprendizagem e da significação permitirá repensar a estrutura e fronteiras do fazer-pedagógico e respectivas alternativas curriculares.

Também, a reflexão quanto às ações deliberadas e às emergentes que vem permeando a prática docente em relação à cultura da “anormalidade” e da padronização, quando reconstruído em uma proposta pedagógica inter e transdisciplinar e organizado curricularmente, em conjunto com os “diferentes”, pressupõe a garantia de mediação mais adequada às necessidades específicas de cada aluno.

No entanto, nesse estudo, que tem por objetivo geral investigar como se estabelece o currículo escolar na Escola de Surdos, suas necessidades educacionais especiais não podem ser generalizadas. Assim, a contextualização do currículo e seu momento sócio-cultural, as peculiaridades do campo pesquisado e o desenvolvimento identitário do sujeito surdo e sua relação social perpassam por investigações históricas, imbricadas à Legislação e ao Currículo Escolar e sua relação com a “diferença”, a diversidade do alunado, a heterogeneidade da cultura e a estrutura organizacional da escola.

Também, busca compreender, do ponto de vista da escola de surdo, de que forma esta contribui na construção de suas identidades, respeitando a cultura surda, suas práticas sociais, políticas e educacionais no contexto escolar.

Portanto, tendo como pressuposto básico que os conhecimentos cientificamente construídos e formalmente apresentados em sala de aula devam contemplar a diversidade e a singularidade do aluno, de forma que possam ressignificar e transcender o espaço escolar, o que é de vital importância para a questão que permeia esta pesquisa é: como estabelecer o Currículo Escolar, na Escola de Surdo de forma a atender as necessidades específicas de cada aluno surdo?

Para o campo de pesquisa foi eleita uma Escola de Surdos, freqüentada por moças e rapazes, que pertence a FADERS – de Porto Alegre, RS. Esses educandos, concluíram o Ensino Fundamental e estão no primeiro ano do Ensino Médio. Essa escola se caracteriza pelo acolhimento de uma comunidade marcada pela igualdade da surdez e pela desigualdade de suas especificidades, suas diferenças, oriundos dos mais diversos locais da capital e da região metropolitana.

Entretanto, a situação nos estados brasileiros relativa à inclusão está bastante dividida, principalmente porque as questões que perpassam os significados de “integração” e “inclusão” ainda são polêmicas. Assim se impõe pesquisar de que forma a escola está ou não sendo inclusiva e/ou exclusiva, se neste processo de todos (surdos e não surdos?) os alunos num mesmo espaço físico, estará de fato havendo inclusão? Até que ponto este espaço pesquisado está permitindo que esse alunado possa estar sendo incluso ou excluído na sociedade.

Assim, o capítulo dois faz referência à histórica violência em que se estigmatizou as “diferenças”, desde o agrupamento dessas em categorização e segregação dos Deficientes Mentais, incluindo os surdos, e respectivos parâmetros de normalidade e anormalidade, passando pela medicalização, normalização, tolerância, respeito, integração à inclusão, entrelaçados ao dinamismo das relações sociais.

O capítulo três discorre sobre a educação nas Constituições Brasileiras, transitando pelo momento sócio-histórico, destacando o amparo legal, leis, portarias, resoluções e pareceres relacionados à educação especial, com foco na educação para surdos, compreendendo três dimensões: contextualizando a história das Políticas Públicas para a Modalidade Educação Especial, a articulação teórico-prática e o processo de estruturação da educação e das escolas com suas especificidades

Para obter a permissão da FADERS/RS, mantenedora da escola pesquisada, foi necessária a apreciação e a provação do projeto pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Saúde, da Escola de Saúde Pública da Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, no quarto capítulo é apresentada a trajetória dessa

dissertação, através de uma perspectiva metodológica qualitativa, orientadora de todo o processo investigativo quanto ao campo de pesquisa, atores e instrumentos.

Destaca-se que o termo “deficiente auditivo” foi, em diversas ocasiões, substituído pelo termo “surdo”, dando prosseguimento a intenção de desconstruir o paradigma de que o surdo seja deficiente, impregnado na cultura do ouvinte. Portanto, o quinto capítulo trata da apresentação e da análise dos dados coletados, análise documental, conceitos quanto à categoria, a área que fundamenta a análise com ênfase na operacionalização da estrutura, da organização escolar e curricular, entrelaçados ao referencial teórico.

Os processos de (des)construções constantes das diferenças nas relações educacionais e sociais, atualmente, tornaram-se campos muito dinâmicos e discutidos, apontando para um conjunto de condições favoráveis a reestruturação dos mapas sociais e culturais onde novos sujeitos se formam e se constituem e, junto com eles, novas identidades emergem. E, é nessa alteridade diferente e não deficiente que essa dissertação buscou subsídios para sua sustentação.

A construção dessa pesquisa, no decorrer do levantamento de dados sobre o caso em estudo, passou pela equipe administrativa da escola, docentes e discentes que, interligados, representam os principais profissionais, público alvo da pesquisa, engajados no processo de ensino/aprendizagem da comunidade surda.

A pesquisa se caracterizou quanto aos fins como descritiva porque buscou descrever formas, normas e procedimentos no estabelecimento do Currículo Escolar na Escola de Surdos, apresentando a interação/diálogo professores (surdos e ouvintes) e alunos (surdos), identificando problemas e alternativas de solução.

Com o objetivo geral de investigar como se estabelece o currículo escolar na Escola de Surdos, somente uma escola foi pesquisada, caracterizando a pesquisa quanto aos meios como estudo de caso, definido por Vergara (2004) como o circunscrito a uma ou poucas unidades, apresentando profundidade e detalhamento.

O levantamento de dados foi realizado através de duas démarches: consulta a documentos relativos ao planejamento escolar em diferentes níveis e realização de um questionário e entrevistas junto à equipe administrativa da escola, docentes e discentes.

Para preservação da identidade das pessoas envolvidas nesta pesquisa e para a manutenção do sigilo da escola foco do estudo, os nomes utilizados são fictícios.

A Escola Estadual de Surdos Ômega, embora localizada em um bairro de classe média de Porto Alegre, apresenta como característica principal o atendimento a alunos surdos de toda a região metropolitana e de cidades circunvizinhas. O corpo docente é formado por profissionais que dominam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com curso de capacitação e/ou habilitação na área específica.

Como a Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 208, assegura acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um e, no Art. 205 declara que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da Família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, esse estudo procurou analisar a aplicação dessas diretrizes oficiais a situação de prática escolar específica de uma escola de surdos, observando como a mesma as flexibilizou em função do atendimento das especificidades do alunado.

A pesquisa visa analisar como essa escola busca consolidar o respeito às diferenças, tratando-as como desafios e não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, devendo ser encaradas como fatores de enriquecimento mútuo na comunidade escolar.

A partir do pressuposto básico de que os conhecimentos cientificamente construídos e formalmente apresentados em sala de aula devam contemplar a diversidade e a singularidade do aluno, de forma que possam ressignificar e transcender o espaço escolar, o que é de vital importância para a questão que permeia esta pesquisa é: como estabelecer o Currículo Escolar, na Escola de Surdo de forma a atender as necessidades específicas de cada aluno(a) surdo(a)?

Para atingir os objetivos específicos de contextualizar o Currículo Escolar em uma escola da rede Pública Estadual de Porto Alegre; analisar as peculiaridades do campo a ser pesquisado; identificar aspectos da educação do surdo com referência a Cultura Surda, no contexto de uma Escola Especial para Surdos, foram aplicados questionários com 15 alunos (surdos) e 05 integrantes da equipe diretiva e docente (surdos e ouvintes) do 1º ano do Ensino Médio.

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Surdos, de Porto Alegre – RS, tendo como mantenedora a Fundação de Articulação e Desenvolvimento das Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Altas Habilidades – FADERS, através de questionário fechado e aberto (escrito) para os alunos. Também foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas para a equipe diretiva e docente; abertas porque permitiu que o participante expusesse sua opinião da forma escrita e fechada porque lhe foi dado alternativas para fazer escolha, ocorrendo em três fases distintas:

- **1ª fase:** - Pesquisa bibliográfica e documental do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano Global e Plano de Trabalho (documentos da escola) (apêndice A);
- **2ª fase:** dirigida à equipe administrativa e ao corpo docente (surdos e ouvintes), com questionamentos relacionados aos recursos, métodos, técnicas pedagógicas, para o desenvolvimento do Plano de Trabalho (apêndice B);
- **3ª fase:** dirigida aos discentes – alunos do 1º ano do Ensino Médio => um olhar sobre a questão de a escola ser específica para aluno surdo;

Foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice C) para os participantes da pesquisa, o qual foi assinado por todos que responderam a pesquisa, constando que autorizavam a utilização dos dados para análise, respeitada na íntegra seus escritos e suas respostas, bem como seu anonimato.

Conhecer o aluno e o contexto em que se encontra, entendendo-o como um ser social e histórico que apresenta diferentes procedências socioeconômicas e culturais, constitui elemento ordenador do currículo.

Oferecer a educação ao aluno respeitando as singularidades da cultura, as dificuldades, as peculiaridades, a interação com o meio, a relação com o outro e consigo mesmo, tornando-o um sujeito capaz de sobreviver no mundo com qualidade de ensino-aprendizagem, de construção de seu próprio conhecimento, considerando o tempo e o meio de cada um, são os objetivos a serem alcançados, quando se constrói o currículo escolar. Esta busca de uma educação voltada às necessidades dos educandos e da sociedade, para desencadear um processo de reflexão voltando-se para a realidade próxima e global, percebendo-



a, tomando consciência, analisando-a e buscando soluções, para transformá-la, dando-se ênfase ao contexto onde o aluno é o sujeito de seu conhecimento.

A superação do conhecimento unitário e hierárquico, bem como a análise das relações de poder, nas quais o currículo está envolvido, permite a discussão e a ampliação de saberes já construídos, como também a organização e a sistematização de conhecimentos elaborados, oportunizando “em parte” elementos de superação das diferenças sociais e culturais, construindo novos significados e novos universos simbólicos, e também favorecendo a transformação das já existentes.

Os dados foram buscados de modo a referendar “*as Diferentes realidades culturais*” vividas pelo aluno com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino, destacando a importância do Currículo Escolar e as questões da Diferença na Cultura Surda.

As respostas do questionário aberto foram submetidas a uma *análise de conteúdo*, de acordo com as etapas descritas por Bardin, a partir das quais foram analisadas as respostas das entrevistas à luz da teoria pesquisada. O método é entendido por Bardin (1977) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (p. 42).

Perpassaram pelas seguintes etapas: leitura das respostas, identificação das unidades de análise, categorização e interpretação dos dados. Mas, de que forma pode-se proceder para a utilização de análise de conteúdo? De acordo com Bardin (1977) esta análise foi subdividida em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação.

## 2. PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Herdando a experiência adquirida, criando e recriando,  
integrando-se às condições de seu contexto,  
respondendo a seus desafios, objetivando a si próprio,  
discernindo, transcendendo, lança-se o homem num  
domínio que lhe é exclusivo - o da história e da cultura.  
Paulo Freire*

As representações sociais e culturais das/dos diferenças/diferentes encontram-se, de acordo com Skliar (2003, p. 33), atreladas à própria história da humanidade e suas “tradicional localizações que parecem estar disponíveis para a alteridade: exterioridade/interioridade, dentro/fora, centro/periferia, maioria/minoria, mente/corpo, educabilidade/ineducabilidade, inclusão/exclusão, igualdade/diferença, etc. entrelaçando-se indivíduo e sociedade na construção do sujeito pela sociedade e na construção da sociedade pelo sujeito.

A história não nos fala do indivíduo, mesmo admitindo sua diversidade, mas padroniza o sujeito dentro de sua temporalidade e espacialidade e, dentro dos parâmetros de normalidade que, segundo Skliar (2003, p. 35), “o problema não é o anormal, a anormalidade, o anormal, e sim a norma, a normalidade e o normal”. E, embora as sociedades sejam dinâmicas e os sujeitos estejam em constante transformação, a história se repete em regulamentos e padrões comportamentais para garantir a manutenção do poder hierarquizado e da ordem social. Assim, encontramos os (des)caminhos da segregação dos “anormais” no transcurso da história.

Ceccim (2004)<sup>1</sup> descreve essa trajetória, baseado na historiografia de Isaías Pessoti (1984) em *Deficiência mental: da superstição à ciência*, onde discorre que há poucos registros sobre as Doenças Mentais anteriores à Idade Média. No

---

<sup>1</sup> Recorte do artigo: Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental, de Ricardo Burg Ceccim,, in Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2004. (citado).

entanto, relata que em Esparta, o abandono ou o extermínio de crianças com deficiência física ou mental era sustentado pelos “ideais atléticos, estéticos e a potência dos Guerreiros” (op. cit. p. 18). Assim, até a era Cristã, os deficientes e os loucos eram considerados subumanos, sem alma, e, era “normal” serem abandonados nas Naus dos Insensatos, onde morriam de fome.

Na Idade Média, os DM eram acolhidos em igrejas e conventos, considerados pessoas, filhos de Deus, porém com conotações contraditórias: ora considerados anjos, ora presas de entidades malignas.

A ética cristã termina por reprimir o assassinio ou a exposição e entabula o dilema caridade-castigo, a ambigüidade proteção-segregação. Despontam duas saídas para a solução do dilema: de um lado, o castigo como caridade é o meio de salvar a alma das garras do demônio e salvar a humanidade das condutas indecorosas das pessoas com deficiência. De outro lado, atenua-se o castigo com o confinamento, isto é, a segregação (a segregação é o castigo caridoso, dá teto e alimentação enquanto esconde e isola de contato aquele incômodo e inútil, sob condições de total desconforto, algemas e falta de higiene. (CECCIM, 2004, p. 19).

Durante a Inquisição, século XV, com a adesão dos manuais *Malleus Maleficarum*, *Lucerna Inquisitorum* e do *Diretorium Inquisitorum* pelo clero italiano e ibérico, aconteceram as atrocidades das caças às bruxas: hereges, loucos, adivinhos, homossexuais adultos e pessoas com DM, em exceção, eram queimadas vivas. Somente no século XVI a DM foi considerada uma doença digna de tratamento pelos médicos e filósofos Paracelsus e Cardano. Também, a Inglaterra começou a se preocupar em determinar parâmetros para a DM com vistas a gerir os bens dos mentalmente incapazes, tomando-os para si.

Como a Europa teve que enfrentar várias epidemias na Idade Média, durante o século XVIII, usou o modelo de hospitais/hospícios para resolver o incômodo às famílias e a despesa gerada ao poder público para segregar os DM. Assim, toda criança diagnosticada de DM abandonadas em hospícios, sem qualquer orientação educacional, os quais segundo Ceccim (2004, p. 21) “para Pinel (psiquiatra) tratava-se de uma doença até o presente incurável, incapacitante de qualquer sociabilidade ou instrução, sendo recomendável, unicamente, a sua internação no Asilo de Bicêtre como os demais idiotas”.

No entanto, Jean Itart que fora aluno do psiquiatra Pinel, primeiro médico a se destacar nos estudos da audição e da fala e médico-chefe do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, em 1797, resolveu fazer um acompanhamento individualizado sobre a aprendizagem de um menino que vivia a 12 anos na selva, comprovando que era possível a educação e, assim, derrubando o exame diagnóstico que Pinel de “indivíduo desprovido de recursos intelectuais por deficiência mental essencial e não fruto das privações pelo modo de vida”, aproximando-se mais das teorias de Rousseau, *do bom selvagem*, de Condillac, *da estátua* e/ou a de Locke, *a teoria da tabula rasa*. (op. cit. p. 21), abrindo-se a possibilidade educativa dos DM.

Assim, o século XVIII, rico em descobertas médicas, começa a ter controle sobre várias doenças e a DM passa para o campo clínico. Embora Pinel (séc XIX) ainda prognosticasse a incurabilidade da DM, durante todo o século XIX e o começo do século XX, a educação para os deficientes era discutida, ainda que de forma equivocada. As crianças eram consideradas perigosas ao convívio com os “normais” e isoladas.

No Brasil, o movimento eugênico (1900-1930), fortaleceu a discriminação ao apregoar que os DM tinham tendências criminosas. Somente a partir de 1950-1960, houve grande expansão de escolas e classes para educação “especial” e, concomitante, pais com crianças com necessidades especiais começaram a se organizar para que a educação e o ambiente escolar fosse menos segregador. E, embora as discussões tenham ganhado adeptos e em intensidade durante os anos 70 e 80, atravessou o século XX e entrou no século XXI sem um consenso da segregação, passando pela integração para chegar, atualmente, a inclusão.

Ao longo desse século, tanto a medicina quanto a pedagogia e a psicologia encontram na DM o dilema de suas propostas de cura: a medicina não sabe como tratar os débeis mentais não confináveis, a pedagogia não sabe como estender-lhes seu sistema de ensino vigente, a psicologia não sabe como medir as diferenças de capacidade mental entre os normais e os débeis mentais para adaptar recursos. Uma plenitude de síndromes se reagrupa na DM, enquanto sintoma comum, e as pessoas com deficiência estão excluídas liminarmente da didática e da psicologia normais, quer por serem problemas médicos, quer por não haver recursos metodológicos para investigar-lhes as capacidades mentais ou ensinar-lhes o repertório escolar. (CECCIM, 2004, p. 30-31)

Semelhante a situação do DM, os portadores de deficiência auditiva também sofreram com a segregação ou a imposição da aprendizagem dos ouvintes.

## 2.1 Educação para surdos

Solange Rocha, (1997)<sup>2</sup> faz uma rápida retrospectiva histórica da surdez e afirma que o mais antigo registro data do século XVIII a.C. em que Moisés teria afirmado: “Não se deve maldizer o surdo nem colocar obstáculos frente ao cego” p. 3, op. cit.). Também, cita que os Hebreus no seu Talmud previam a possibilidade de educar os surdos e de estes se tornarem “inteligentes”.

Enquanto Hipócrates século V a.C., associara a clareza da palavra à mobilidade da língua, sem se referir à audição, especificamente, Heródoto, do mesmo século, considerava a surdez um castigo dos deuses. Ainda, Aristóteles e Plínio conseguiram estabelecer a relação entre a mudez e a surdez, mas, Aristóteles não conseguia acreditar que existisse alguma forma de educar os surdos. Entretanto, as civilizações gregas e romanas não admitiam essa deficiência e eliminavam as pessoas surdas.

Perto da Era de Cristo, Celso afirma que não há surdez absoluta e que os restos de audição podem ser utilizados. Dessa afirmação de Celso, até as metodologias atuais, em que esse é um princípio, as civilizações e a pessoa surda percorreram um longo caminho, um caminho de descrédito, preconceito, piedade e loucura (ROCHA, 1997, p. 3).

Na história mais recente da educação para surdos, segundo Skliar<sup>3</sup>, (2004) existe um divisor e, de acordo com alguns autores, foi através do Congresso de Milão de 1880 - *Para a Melhoria da sorte dos surdos-mudos*. Assim, de meados do século XVIII até a metade do século XIX, usava-se a linguagem de sinais e, após 1880, reduziu-se a educação de surdos à linguagem oral com a proibição do uso dos sinais pelos congressistas.

---

<sup>2</sup> Solange Rocha - Mestre em Educação Especial – UERJ. Texto extraído da Revista Espaço – História do INES, comemorativa aos 140 anos da fundação o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Citado.

<sup>3</sup> Carlos Skliar apresenta os modelos de educação para surdos no artigo “Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos, no livro Educação & Exclusão, 2004, p. 75-110, do qual foi feito um recorte. Citado.

Só a título de hipótese é possível, segundo Facchin (1981), que essa transformação foi produto de uma clara convergência de interesses políticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos: a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio lingüístico – a língua de sinais -, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos (SKLIAR, 2004, p. 78).

Como resultado desse Congresso, sem nenhuma representação da comunidade de surdos, ficou banida da educação a língua de sinais e a expressão oral pelas crianças surdas sobrepujava qualquer outro objetivo pedagógico. Assim, os adultos surdos que compunham a comunidade escolar, ou foram transferidos para funções menores ou afastados das escolas. E, a semelhança do tratamento dado aos DM, as comunidades surdas foram consideradas como “hordas perigosas para o desenvolvimento oral da criança surda e desapareceram como realidade da instituição escolar e, portanto da percepção coletiva dos ouvintes”. (op.cit. p. 78), dando origem ao modelo clínico-terapêutico da concepção da surdez.

O modelo clínico-terapêutico focava a surdez como problema biológico e tinha como objetivo educativo a correção da deficiência auditiva, o que o autor denominou de medicalização da surdez, definida como:

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit da audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes. (SKLIAR, 2004, p. 79).

A partir dessa concepção, as escolas passaram a ser uma extensão de clínicas, transformando o aluno surdo em paciente com a finalidade de “reabilitar” a disfunção auditiva. Assim, o modelo pedagógico parte do pressuposto de que o aluno tem limitações insuperáveis, acreditando que há relação direta entre a deficiência auditiva e o desenvolvimento cognitivo.

A língua de sinais considerada uma espécie de pantomima, desarticulada das regras gramaticais, seria fator limitante ou impeditivo da aprendizagem da língua oral. Assim, o aluno surdo vê-se diante de dupla identidade: de deficientes auditivos,

enquanto os ouvintes reforçam sua falta de audição, e de sua comunidade surda, enquanto interage com outros surdos. Portanto, “a identidade surda se constrói em relação a esta realidade diglössica<sup>4</sup> que não só está presente na escola, mas também, além disso, se estende ao próprio lar da criança” (op. cit. p. 81).

Quanto à psicologia da surdez, o autor discorre sobre o que poderia ser feito, porém afirma que essa se limita a avaliar o modelo clínico-terapêutico, reafirmando a relação direta entre “problemas emocionais, sociais, lingüísticos e intelectuais inerentes à surdez”. (op. cit. p. 82), desconsiderando todos os fatores sócio-antropológicos que permeiam o espaço de cada sujeito, generalizando e homogeneizando as crianças surdas.

Reverter o isolamento ao qual são confinados, a coerção do sistema educativo oralista e amparar os professores para que (re)conheçam seus alunos em suas especificidades culturais e lingüísticas, formariam o tripé de uma psicologia da surdez eficiente, embora para o autor, utópica.

Outro aspecto relevante é a classificação quanto ao nível da perda auditiva e seu entrelaçamento à problemas específicos. Ou seja, “interpretar as diferenças como um desvio, patologizar as disparidades culturais, e não estudá-las adequadamente desde uma perspectiva antropológica, sociológica ou sócio-lingüística”. (op. cit. p. 83). Assim, todo e qualquer problema fica atrelado ao tipo do déficit auditivo, restringindo o desenvolvimento cognitivo e o acesso a papéis sociais à comunidade surda.

Portanto, a explicação sobre os supostos atrasos cognitivos dos surdos, sintetizada na célebre pergunta: por que os surdos não alcançam o pensamento abstrato? – se sustenta implicitamente na relação audição-pensamento e deixa de lado variáveis ou condições de desenvolvimento fundamentais, como são o tipo de experiências educativas e sociais em que participaram desde tenra idade, a natureza da representação social da surdez de uma sociedade determinada e a existência da língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança, etc. (SKLIAR, 2004, p. 84)

Assim, a educação para surdos tem sido pautada dissociada da intermediação de seu ambiente sócio-cultural, configurando-se uma falta de habilidade da maioria

---

<sup>4</sup> Diglossia capacidade de utilizar duas línguas, de sinais e a oral. Skliar, 2004, p. 87.



ouvinte em tratar com a singularidade, tão importante para o educando surdo quanto para o educando ouvinte, ambos carregados de especificidade própria.

Assim, Vygotsky (1994), em sua teoria de formação social da mente, acreditava que o desenvolvimento das estruturas cognitivas estavam entrelaçadas ao meio e suas contínuas trocas, configurando um processo de mediação social. Assim, além da aprendizagem prática e individualizada, defendia a aprendizagem em grupo e a intervenção específica, contemplando as necessidades específicas de cada aluno.

O autor considerava todos os indivíduos não como seres ativos, mas interativos, apontando vários fatores de mediação de aprendizagem, dentre eles os instrumentos de trabalho e os signos. Por signos são elencados as representações de objetos, situações e fatos que possam pautar o desenvolvimento do processo psicológico. Dentre os signos, Vygotsky acreditava que os instrumentos de trabalho são determinantes da conduta do indivíduo, enquanto a hereditariedade é muito subjetiva e fica circunscrita ao desenvolvimento das capacidades e funções humanas. Assim, os signos e os instrumentos são os que permitem ao indivíduo sua interação com a sociedade e a cultura.

No entanto, é na linguagem que a teoria de Vygotsky torna-se mais destacada. Todas as interações estão entrelaçadas à linguagem, decisiva na formação da estrutura do pensamento e na construção do conhecimento, instrumento reestruturante da memória, da atenção voluntária e da formação de conceitos, dentre outras funções psicológicas superiores.

Partindo desse pressuposto, Skliar, (op. cit. p. 86) concorda com a definição de Vygotsky de que o desenvolvimento e a educação da criança surda era uma das mais complexas questões teóricas da pedagogia científica.

Embora na Rússia, em 1917, já existissem mais de dezessete escolas para surdos, “reconhecidos como cidadãos judicialmente capazes e habilitados a desenvolver os mesmos trabalhos que os ouvintes desde 1856” (op. cit. p. 86), a apresentação do livro “Problemas da educação de crianças cegas, surdas-mudas e

retardadas”, de Vygotsky, causou grande impacto, principalmente, porque o autor declarou que havia a “mais absoluta orfandade pedagógica”.

Porém, a pressão pela educação oral para surdos teve início em torno de 1860, com a proibição do uso da língua de sinais e a obrigatoriedade de “corrigir” a diferença através da educação oral, fazendo Vygotsky direcionar-se para o sistema educacional bilíngüe.

[...] a posição de Vygotsky em relação ao problema da língua oral e da língua de sinais na educação dos surdos, era bem clara: a língua de sinais é o meio natural de comunicação e o instrumento do pensamento dos surdos; a poliglossia – ou habilidade para usar várias formas de língua oral e língua de sinais – é a forma mais eficiente para o desenvolvimento da criança surda; a língua de sinais assim como a língua oral é uma das formas mais importantes de ensinar as crianças surdas. (SKLIAR, 2004, p. 87).

Entretanto, enquanto abominava a educação oral aos surdos, contrária a natureza dos não ouvintes, também não acreditava que a língua de sinais fosse suficiente para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Portanto, afirmava que a oralidade da forma que era imposta aos surdos resultava na pronúncia e na articulação simplesmente, não no aprendizado da linguagem.

A luta entre a linguagem oral e a gestual, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, acaba sempre com a vitória da mímica; isto não é porque a mímica constitua, desde o ponto de vista psicológico, a verdadeira língua do surdo-mudo, nem porque seja mais fácil – como dizem muitos professores – mas porque ela é uma verdadeira língua em toda a riqueza de seu significado funcional, enquanto a pronúncia oral das palavras, inculcadas artificialmente representa só um modelo morto da linguagem viva. (VYGOTSKY apud SKLIAR, 2004, p. 88).

O interesse em entender a língua de sinais teve impulso entre 1950 e 1960 e, diante dos resultados ficou provado que não é uma linguagem primitiva nem tampouco limitada, tendo “a potencialidade de expressar o conjunto de significados do mundo interior e exterior de seus usuários” (op. cit. p. 91). Também, esses estudos<sup>5</sup> demonstraram que não há relação entre o tipo de linguagem utilizada e os limites no pensamento dos surdos e, sim, as limitações são de caráter informativo e cultural em que vive cada educando, independente de ser ouvinte ou surdo.

---

<sup>5</sup> Stokoe (1960), Bellugi e Klima (1979) Fromkin (1988) apud Skliar. Citado.

Assim, os princípios gerais da teoria sócio-interacionista de Vygotsky estavam baseadas na educação a partir da organização especial das respectivas funções e características mais positivas de cada aluno, e não em seu aspecto mais limitante. A pedagogia que parte da dificuldade, segundo o autor, é uma pedagogia determinante do que o aluno não possa alcançar.

Em relação à linguagem, embora a língua oral não seja a natural para os surdos, visto que existe de fato uma deficiência fisiológica, a criança surda vê-se totalmente envolta na oralidade quando filha(o) de pais ouvintes, em torno de 95% a 96%, o que resulta em desvantagens.

A desvantagem dos surdos filhos de pais ouvintes percebe-se já em nível das primeiras interações comunicativas. Estas interações apresentam algumas características críticas, originadas pelo tipo de informação que os pais recebem durante e depois do diagnóstico de surdez de seus filhos, e que modificam substancialmente o curso natural de suas expectativas de comunicação – sobretudo no que se referem às modalidades de expressão e ao momento em que essas evoluem. (SKLIAR, 2004, p. 93-94).

Também, os esforços despendidos para o ensino da fala “são limitados funcional e estruturalmente, defasados com respeito ao ritmo de aquisição habitual, cognitivamente inaceitáveis e eticamente discutíveis” (SKLIAR, op. cit. p. 92). Além disso, afirma o autor, existe um caminho inverso no processo de ensino da língua oral aos surdos. Enquanto o educando deva primeiro entender para o que serve a língua, o significado em relação ao mundo que o cerca para depois organizá-la na forma gramatical correta, o ensino para os surdos tem priorizado as estruturas frasais corretas para depois significá-la.

A criança surda de pais surdos encontra um ambiente lingüístico-cultural adequado a comunicação viso-gestual.

Assim, é possível definir os filhos surdos de pais surdos como membros reais de uma comunidade lingüística: seu processo de aquisição da língua de sinais e sua imersão na cultura surda é equivalente, em tempo e em forma, a toda a aquisição de uma língua natural e a todo o processo de imersão cultural que realiza qualquer criança em uma comunidade determinada. (SKLIAR, 2004, p. 93).

Pais surdos identificados em sua própria cultura desenvolvem, ainda, uma série de estratégias para que os filhos fixem sua atenção neles, na expectativa de que seus filhos reconheçam e adotem seu sistema lingüístico-cultural, enquanto que pais ouvintes, que não adotam a língua de sinais, criam um sistema gestual para se comunicarem com os filhos surdos, favorecendo o desenvolvimento de estruturas de isolamento psicológico, dificultando o pleno desenvolvimento cognitivo e lingüístico.

Skliar (2004) desenvolveu pesquisas (1987; 1990; 1992) em que acompanhou as interações entre adulto ouvinte/criança surda e entre criança surda/pares surdos. No primeiro modelo eram avaliados os processos conceituais e a formação de enlaces lógicos: *modelo de interação diretivo e não participativo*<sup>6</sup>No segundo momento, adulto surdo/crianças surdas *exigiam intercâmbios comunicativos, cognitivos e lingüísticos*.

A origem social das funções mentais no indivíduo foi descrita por Vygotsky (op. cit.) através da lei genética do desenvolvimento: toda função aparece duas vezes no desenvolvimento sociocultural da criança; em primeiro lugar, em um plano social, entre pessoas, sob uma dimensão interpsicológica; e, em segundo lugar, em plano psicológico, na própria criança, sobre uma dimensão intrapsicológica. A essa lei genética sobre o desenvolvimento, vinculam-se outros dois conceitos, que se relacionam com a análise que faremos sobre as interações entre surdos e entre ouvintes e surdos: o da internalização dos processos psicológicos superiores e o da zona de desenvolvimento proximal. (SKLIAR, 2004, p. 96).

O resultado dessa pesquisa mostrou que, enquanto eram direcionadas e avaliadas pelo adulto ouvinte, a criança surda se limitava a solicitar explicações e/ou responder sim/não às perguntas do avaliador, enquanto que entre adulto surdo e pares-surdos as crianças aumentaram seus processos e suas ações comunicativas, lingüísticas e cognitivas. Assim, a internalização, ou o processo de transformação e reconstrução interna de uma ação, fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, e do processo de maturação que se encontra na zona de desenvolvimento proximal, através de relações interpsicológicas, confirmaram que “as capacidades das crianças surdas evoluem quantitativamente ao passar de um contexto pouco comunicativo a outro rico em interações significativas para ela, mas também em precisar mais qualitativamente qual era a natureza interna dessas modificações”. (op. cit. p. 98).

---

<sup>6</sup> Sem mediação.

A partir da confirmação de que filhos surdos de pais surdos apresentam melhores habilidades, inclusive para a aprendizagem da língua oral, não apresentam problemas sociais e afetivos, pressupõe-se que a língua de sinais seja o elo de identidade dos surdos e a primeira língua para o desenvolvimento de outras habilidades e competências.

A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. Pode-se dizer, portanto, que existe um projeto surdo da surdez. A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. (SKLIAR, 2004, p. 103).

Portanto, a utilização da língua de sinais, a língua natural dos surdos, para a escolarização, não exclui, ao contrário, facilita a aquisição da segunda língua e o domínio de ambas, “dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados lingüísticos e o conhecimento, tanto geral como específico, da linguagem”. (op. cit. p. 105).

Embora a comunidade surda seja também reflexo da concepção da comunidade de ouvintes, expressa pelas representações sociais da surdez, e do surdo especificamente, a língua de sinais representa seu poder frente à comunidade ouvinte e, ao mesmo tempo, seu fracasso para se integrar a essa mesma comunidade.

O modelo bilíngüe propõe, então, dar acesso à criança surda às mesmas possibilidades psicolingüísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades lingüístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender. O objetivo do modelo bilíngüe é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. (SLIAR, 2004, p. 104).

A proposta educativa bilíngüe poderia atender aos pressupostos de Vygotsky de basear a educação das crianças em suas características mais positivas, orientadas à sua estrutura psicológica particular na qual Sanchez (1992) apud Skliar (op. cit. p. 106) aponta quatro fundamentos:

1. a criação de um ambiente apropriado às formas particulares de processamento comunicativo, lingüístico e cognitivo das crianças surdas;

2. seu desenvolvimento sócio-emocional íntegro baseado na identificação com adultos surdos;
3. a possibilidade de que desenvolvam sem pressões uma teoria sobre o mundo que os rodeia e,
4. um completo acesso à informação curricular e cultural.

Portanto, o surdo necessita das duas línguas: a de sinais para manter a identidade de pertencimento grupal e a oral para transitar, através do entendimento da linguagem escrita, pela comunidade ouvinte sem o estigma de deficiente

## 2.2 Considerações sobre “A Diferença” e “O Outro”

*Uma das minhas preocupações constantes é a de compreender como é que outra gente existe, como é que existem almas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência que, por ser consciência me parece ser a única. Compreendo bem que o homem que está diante de mim, e me faz gestos que são como os que eu faço ou poderia fazer, seja de algum modo meu semelhante. O mesmo, porém, me acontece com as gravuras que sonho das ilustrações, com os personagens que vejo dos romances, com as pessoas dramáticas que no palco passam através dos atores que os representam. Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceder que essa pessoa esteja viva, que sinta e pense como ele; mas haverá sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem materializada. [...] Os outros não são mais do que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida.*

*Fernando Pessoa (2004)*

As questões que perpassam o entendimento de diversidade, alteridade e diferença fazem supor que existem inúmeras formas de tentar explicar e/ou justificar os preceitos de normalidade e de anormalidade.

A diversidade, segundo Silva (2000), está imbricada ao movimento do multiculturalismo, ou seja, na coexistência tolerante e respeitosa entre diferentes e variadas formas de culturas. A alteridade fala da “condição daquilo que é diferente

de mim; a condição do outro”, enquanto que a diferença “ênfatiza o processo social de produção da diferença e da identidade em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade” (op. cit. p. 16-45).

Entretanto, Skliar (2003) questiona: “e se o outro não existisse?”. Assim, em que parâmetros seriam medidas as diversidades, alteridades e diferenças?

Segundo Foucault, (1997) apud Skliar (2003) foi a partir do período de industrialização, final do século XVIII e início do século XIX que a alterização da deficiência foi construída, estreitamente ligada às questões de nacionalidade, raça, criminalidade, etc.

*A palavra normal como construção, conformação do não desviante ou da forma diferente, ou tipo comum ou padrão, regular, usual só aparece em língua inglesa por volta de 1840. A palavra norma, em seu sentido mais moderno, de ordem e de consciência de ordem, foi utilizada mais recentemente, a partir de 1855, e normalidade e normalização aparecem em 1849 e 1857, respectivamente. (DAVIS, 1997 apud SKLIAR 2003, p. 171).*

Seguindo a construção social do que é normal e do que é anormal, foi na Modernidade que o “outro” relativado dentro dos padrões de normalidade foi produzido. Historicamente, a deficiência foi se desvelando conforme a sociedade determinava seus parâmetros de normalidade e de normatização e medicalização, reduzindo a deficiência a uma questão biológica conquanto se faça através de uma retórica cultural.

Desde o *ideal do corpo perfeito*, representado pelo divino, passando pelo *grotesco*, a humanidade comum, o *monstruoso*, criminoso social e das leis da natureza ao *deficiente*, “trata-se geralmente de um corpo sem sujeito e, também, de um corpo sem sexualidade, sem gênero, sem idade, sem classe social, sem religião, sem cidadania, sem geração, etc. (SKLIAR, 2003, p. 164). E é dentro dessa representação que se desenvolveu a educação especial, dicotomizada da racionalidade técnica e da experiência subjetiva.

*A educação Especial [...] aceitava a partição desse sujeito humano, categorizando seus sujeitos segundo as deficiências de que eram portadores – deficientes psíquicos que propõe seus limites diante da razão que define o sujeito humano moderno; deficientes sensoriais, os surdos, que propõe seus limites diante da palavra, linguagem*

fundamental que libera esse sujeito humano comunicando-o com o outro e com o pensamento racional, ou os cegos, que propõe seus limites diante da distância que o olhar permite nessa comunicação; deficientes físicos que evidenciam seus limites para o domínio do espaço e do tempo necessários em sua atividade produtiva [,,] – e, ao mesmo tempo, aceitava todos eles como humanos, já que sempre era possível desenvolver o resto, de razão, de palavra ou de olhar que sobrasse em cada um. (PÉREZ DE LARA, 1998, p. 214 apud SKLIAR, 2003, p. 163).

Assim, na construção da normalidade foi inventada a alteridade maléfica. Todavia, a normalidade ou corpo normal e a norma parecem ter sido construídos para medir, catalogar, excluir e corrigir o deficiente e, corrente durante o século XIX na Europa, desenvolveu-se o biopoder e o poder disciplinar. Através do biopoder, a administração da vida de populações inteiras se fez presente no sentido de transformá-los em *corpo-máquina*, dóceis e úteis e em *corpo-espécie*, pela regulação dos processos biológicos através da legitimação institucionalizada de correção e disciplinação.

As normas, ainda segundo Skliar (op. cit) são resultado da historicidade que perpassa a tradução dos deficientes, do corpo deficiente ou, ainda do deficiente sem corpo, ou mesmo, do corpo normal. A norma pressupõe seguir preceitos e corrigir erros (op. cit. p. 169).

E existe uma concepção liberal que nos obriga a olhar a norma como algo que sempre esteve ali. Sempre no sentido de que a mesmice parecesse ser dona de um desejo tão natural quanto milenário de ser comparado, de ser cotejado, de ser medido, estudado. Sempre, porque a mesmidade não deseja outros espelhos a não ser os próprios. Sempre, porque a mesmidade quebra os espelhos que não lhe são próprios. (SKLIAR, 2003, p. 170).

Então esse outro anormal só existe em relação ao eu normal. Ao corpo perfeito e aos sentidos perfeitos e deve ser corrigido, recuperado, normatizado jurídica e biologicamente, moral e fisicamente.

As representações feitas pelos profissionais que se dedicam aos estudos da normalidade/anormalidade deveriam incluir ações políticas, educativas, laborais, legislativas, etc, para que fosse revistas as questões de espacialidade e temporalidade da alteridade deficiente em seus diferentes contextos. “A alteridade deficiente, anormal, resulta assim numa invenção que parece referir-se a um outro concreto, mas que hoje só tem sentido se se afasta desse outro concreto – se é que ele existe – e se volta furiosa para a mesmice” (SKLIAR, 2003, p. 163).



### 2.3 A surdez, a cultura e o currículo

A deficiência auditiva não é somente uma questão biológica, problema do deficiente, de sua família, dos especialistas, senão uma retórica cultural. Enquanto foram estudados em sua deficiência, os surdos, catalogados, incluídos e excluídos, normatizados, oralizados, serviram como preceitos institucionalizantes, mas falharam quanto à compreensão de seus saberes.

[...] para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessas representações, construídas quase sempre a partir da religiosidade, foram e continuam sendo praticadas as mais inconcebíveis formas de controle: a violência obsessão por fazê-los falar; a localização na oralidade do eixo único e essencial do projeto pedagógico; a tendência a preparar os surdos jovens e adultos como mão-de-obra barata; a formação paramédica e religiosa dos professores; a proibição de utilizar a língua de sinais e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de boa parte das instituições especiais; a ausência da língua de sinais na escolaridade comum; o desmembramento, a dissociação, a separação, a fratura comunitária entre crianças e adultos surdos etc. (SKLIAR, 2003, p. 162).

Para abordar a cultura surda torna-se necessário relacioná-la a um “campo de lutas entre diferentes grupos sociais em torno da significação” (SILVA, 2000, p. 32). Não se pode referir a uma cultura e sim culturas, inclusive entre comunidades surdas. Perlin (2004) afirma que se uma cultura hegemônica tentar descrever a cultura surda, tomando por base suas próprias representações, corre o risco de criar estereótipos, conceitos que descaracterizam aspectos culturais ou apresentá-la como uma cultura híbrida.

Um tanto simplificada, podemos entender a cultura como o conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder. Nas palavras de Hall (1977, p. 33) “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social e em uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 177).

Entender a cultura como representação da diferença remete a culturas múltiplas, determinante das variadas formas de perceber e explicar o mundo,

constitutivas das especificidades de ser, fazer, compreender, explicar, inerente a cada grupo. A epistemologia da diferença traduz as tensões presentes no pertencimento a um determinado grupo, não mais a uma nação, mas entre sujeitos de uma cultura de ser diferente, de seus espaços culturais. Assim, a cultura surda, só emerge como cultura quando a diferença se faz latente, presente e indissociável do grupo.

Conhece-se e compreende-se na cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da *difference*, da alteridade, da identidade. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura. Percebe-se o surdo em seu deslocamento da cultura ouvinte ou cultura universal e emergente na problemática da diferença cultural própria. (PERLIN, 2004, p. 76).

A diferença de significados entre a cultura ouvinte e a cultura surda revela-se na prática social dos surdos, suas formas de utilizar a língua de sinais, transmitirem sua cultura na sua busca da aceitação como ser diferente, porém com unificação de identidades, reiterada pela política de fechamento cultural em que ouvintes não são admitidos, numa “contenção da disciplina cultural inerente”. (PERLIN, 2004, p. 77). Outro aspecto indissociável na constituição da cultura surda, segundo a autora (op. cit.) é a de como o indivíduo se percebe, como a privação da audição marca e molda sua identidade. Também, torna-se relevante o quanto cada indivíduo se mostra receptivo à cultura.

E, dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. A cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades. (PERLIN, 2004, p. 78).

Na constituição da cultura e da identidade dos surdos só pode ser considerado o que possua significado para a própria existência. As diversas pesquisas sobre os surdos, a pedagogia, professores de língua de sinais e as inúmeras tecnologias têm facilitado a vida dos surdos, que segundo Perlin (op. cit.) está refletida no número de mulheres surdas que residem sozinhas. Assim, também o preconceito e o estereótipo da deficiência da surdez estão desaparecendo.

Assim, a formatação da escola na Idade Moderna baseada no currículo, rompeu com as noções de tempo e espaço que permearam a Idade Média. Em relação ao tempo, o currículo prescreveu a distribuição e o uso do tempo, tanto para os alunos quanto para os professores, associando os princípios de tempo e espaço. Entretanto, é em relação ao espaço que o currículo desvelou o outro, o diferente.

Em termos espaciais, o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os *outros* passam a existir para nós, o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do *outro* um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós. (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

No currículo o que está explícito é a distribuição dos saberes, porém enquanto distribui hierarquiza e classifica, atribuindo valores, enquadrando e controlando e, em relação às diferenças, reduzindo os pressupostos riscos existentes.

Veiga-Neto (2002) destaca as transformações ocorridas na passagem da Idade Média para a Idade Moderna e sua relação com a produção do currículo, “trata-se de mudanças que, entre outras coisas, “estimulam” a diferenciação, isto é, que contribuem para o estabelecimento e o aprofundamento das diferenças e da assimetria entre os diferentes. (p. 166).

Historicamente, os saberes estavam compartimentados, divididos e estáveis entre o *trivium* e *quadrivium*<sup>7</sup> No entanto, a partir da metade do século XVI, em decorrência do expansionismo europeu e das idéias iluministas, o currículo passou a ser pensado em termos de abertura aos novos conhecimentos, fazendo com que as fronteiras entre os diferentes saberes fossem reduzidas.

Nomes como Ramus e Vives contribuíram, ao longo do século XVI, para firmar e sistematizar essa nova lógica disciplinar. Foram eles que lançaram as bases para que, poucas décadas depois, a própria organização escolar assumisse a virada disciplinar de uma maneira sistemática e consolidada num artefato que se convencionou chamar de *currículo*. (VEIGA-NETO, 2002, p. 170).

---

<sup>7</sup> BERSTEIN, 1996 – Nas universidades Medievais surgiram as primeiras classificações do conhecimento e a ruptura na relação entre o indivíduo e a sociedade.

Essa nova epistemologia se fundamentava na ordem, na representação e na individualização para, a seguir, distinguir e hierarquizar. Assim cada indivíduo, a partir de seus saberes ou não saberes, eram designados a um lugar específico, enquadrados e categorizados, ou seja, as disciplinas tornaram-se "os signos da ordem do mundo, representando também as coisas que estão no mundo". (op. cit. p. 170). Assim, o currículo apresenta um caráter classificatório e estruturante disciplinador, principalmente, porque o que caracteriza o indivíduo na sociedade moderna é a individualização, onde "o currículo acaba como um poderoso dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno" (op. cit. p. 171).

Como a base do currículo é disciplinar, a escola torna-se o lugar ideal para fazer a ligação entre o saber e o poder, principalmente através de suas práticas espaciais e temporais e de seus discursos sócio-culturais. Como Veiga-Neto (op. cit.) não dissocia as formas de pensamento das práticas sociais, decorre desses discursos a formação da identidade, ou dos *processos identitários*, como prefere o autor. E é nessa demarcação e posições entre o saber e o poder que as identidades são atribuídas ou assumidas pelos sujeitos.

[...] tais processos precisam da diferença. Isso é fácil de compreender pelo *ex contrario sensu*, isto é, se tentarmos imaginar um espaço social único, unitário e homogêneo. Num mundo que fosse assim isotrópico, assim indiferenciado, não faria sentido pensar em processo *identitário* – nem em cultura e nem em poder. Afinal é a diferença que faz possível a percepção. E mais: é a diferença que faz possível o confronto. É a própria dificuldade em pensarmos um mundo isotrópico que faz com que pareça natural pensarmos os processos identitários e o poder em termos espaciais. (VEIGA-NETO, 2002, p. 178).

Atualmente, o currículo tem sido pensado de forma a atender as demandas da diversidade, porém como aglutinador dos saberes compartimentados, através dos temas transversais trabalhados interdisciplinarmente. Outro aspecto é a flexibilização, a desregulamentação, o calendário, o cronograma e os horários escolares, confirmando a impossibilidade da isotropia social. Além disso, as identidades tornaram-se transitórias, de acordo com a interação com grupos sociais diversos.

No II Encontro Estadual da Política para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais com as CRÊS, em 27-07-2001, Gladis Perlin apresentou seu trabalho sobre a possibilidade de uma construção curricular para a educação de surdos que estivesse embasada na pedagogia da diferença, porém focada nas questões específicas da alteridade, diferença e identidade cultural do surdo.

A partir de movimentos das próprias comunidades surdas, a proposta curricular apresentada busca a eliminação do modelo clínico-terapêutico e a apropriação do modelo sócio-antropológico onde a comunidade dos surdos e a língua de sinais têm primazia absoluta.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território ... O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida ... No currículo se forja nossa identidade. Currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, apud PERLIN, 2001, s/p.)

No modelo curricular dos ouvintes para a educação da diferença ainda predomina a aglutinação das diversas diferenças, dentre elas os surdos, mas que ainda coloca a comunidade dos surdos como sujeitos deficientes, incapacitados e marcados para permanecer deficiente. Entretanto, segundo (Perlin (2001), a partir dos Estudos Surdos, indicam que novas linhas de investigação tem se detido na reestruturação curricular baseada no fato da cultura surda ser uma cultura visual minoritária, não deficiente.

O que pode ser captado como uma primeira hipótese para direcionar o rumo para a construção de um projeto curricular na educação dos surdos acontece quando se propõe outra visão diante da falsa concepção entre sujeito deficiente / sujeito normal. A presença deste fantasma regulando e controlando com olhar vigilante a prática pedagógica dos professores e da organização dos programas curriculares inviabiliza um currículo com pedagogia para a diferença. (Op. cit. 2001, s/p.).

Entretanto, a prática mostra que professores ouvintes ainda tendem para práticas que buscam a normalização dos surdos, em sua ouvintização, focando a modalidade da língua como parâmetro de normalidade. Assim, oscilando entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda, o currículo e as práticas pedagógicas para a diferença não permitem a construção identitária. Também, a falta de preparo dos demais membros da comunidade escolar e, muitas vezes, dos próprios

familiares, o sujeito surdo não consegue se firmar como ser diferente que pode se comunicar e entender o que lhe é comunicado, numa linguagem própria e comum a todos os que o rodeiam.

O afastamento do modelo clínico implicaria na verdadeira transformação cultural, no fim da visão estereotipada do surdo e na concepção da diferença, alteridade e identidade do surdo. Portanto, uma pedagogia que contemple as verdadeiras necessidades da comunidade de surdos implicaria em evitar a repressão presente nas atuais práticas e, por conseqüência, dos modelos de invalidez e de menos valia social.

Questionamentos quanto ao tipo de currículo e de escola para os surdos, apontam para a perspectiva de se acabar com as marcas indelévels da anormalidade, citando o depoimento de um aluno surdo:

Queremos ter a escola ... Mas não como a escola do ouvinte, mas a escola do adulto surdo (...) Na escola do adulto surdo (...) precisa que se ensine em LIBRAS. No português ta 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. (MIRANDA, 2001, s/p. apud PERLIN, 2001, s/p).

Portanto, como o currículo de ouvintes é específico para os ouvintes, o currículo para o aluno surdo deve respeitar as individualidades da comunidade de surdos para que não sobrevenham problemas como o de serem considerados retardados por não acompanharem o currículo de ouvintes, apresentando a síntese das propostas para o currículo de surdos de acordo com o que foi apresentado pela comunidade surda.

- Ter professor/instrutor na escola ou classe especial de surdos.
- Garantir nas reuniões e decisões de administração, a presença do profissional surdo.
- Propor cursos de língua de sinais para que os administradores, os funcionários e os professores de surdos, bem como a família aprendam a língua de sinais.
- Os professores ouvintes na escola de surdos usem língua de sinais ou que tenha intérpretes que os acompanhem.

- Rever o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja uma educação clínica.
- Orientar a política de inclusão/integração para que favoreça o ambiente para acolhimento da cultura, língua e comunidade surda, criando assim o clima das escolas de surdos.
- Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.
- Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda. (MIRANDA, s/p. 2001 apud PERLIN, 2001, s/p.).

Nessa perspectiva há também a reivindicação que a língua de sinais seja ensinada à criança surda antes da educação escolar formal e que, na escola, tenha preferência como a de ensino e instrução, transformando-a numa disciplina do currículo, incluindo, além da escrita, o estudo da gramática, sintaxe e semântica e que a língua portuguesa seja a segunda língua.

Nessa direção o debate sobre os conteúdos curriculares das disciplinas repelem a redução dos conteúdos. Estes devem ser mantidos na íntegra, conforme o currículo dos ouvintes ou atendendo as necessidades da lógica interna do campo científico da disciplina ministrada, porém reorganizados a partir da ótica sócio-antropológica da cultura surda e transmitidos através do recurso da didática visual, aliados às tecnologias de apoio ao ensino, como TV com decodificador de legenda, entre outros.

Do ponto de vista da articulação sócio-culturais do currículo, Estudos Surdos, delinearam ser relevante à comunidade surda a inserção curricular de suas manifestações culturais, como escultura, narrativas de histórias, teatro, etc.

Portanto, para dar uma visão concreta das mudanças necessárias para que as aulas sejam efetivamente orientadas para as diferenças, Perlin (2001.) apresenta as propostas desenvolvidas por Adriana da Silva Thoma (2001) transcritas na íntegra no quadro 1.

QUADRO 1 – Mudanças básicas para uma programação de aula aberta à diferença

<b>ELEMENTOS CURRICULARES</b>	<b>TRADICIONALMENTE</b>	<b>MODIFICAÇÕES</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Dirigidos para o puramente cognitivo</p> <p>Pensados para um aluno médio</p> <p>Identificados com os conteúdos acadêmicos</p>	<p>Diversificá-lo, definindo os mínimos e outros, individualizados para cada aluno.</p> <p>Inclui todas as áreas de desenvolvimento pessoal e social.</p>
<b>CONTEÚDOS</b>	<p>Eixo básico do ensino em todos os seus níveis.</p> <p>Dirigidos para os fatos, princípios e teorias.</p> <p>Criados basicamente para a formulação de objetivos.</p>	<p>Considerá-los como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades.</p> <p>Incluir todas as áreas de desenvolvimento pessoal e social.</p> <p>Diversificá-los, incluindo procedimentos, atitudes, valores ...</p> <p>Dar-lhes prioridade, atendendo à sua funcionalidade e na medida em que favoreçam a capacidade de auto-aprendizagem do aluno.</p>
<b>METODOLOGIA</b>	<p>Essencialmente transmissora; baseada na ação do professor.</p> <p>Para o aluno, centrada numa aprendizagem mecânica e numa atividade de reprodução.</p> <p>Homogênea nos métodos e estratégias docentes.</p> <p>Unidirecional no esquema comunicativo,</p>	<p>Prefere métodos e atividades interativas.</p> <p>Dar preferência a enfoques construtivos de aprendizagem significativa.</p> <p>Respeitar as condições de aprendizagem significativa.</p> <p>O professor atuará mais como facilitador de aprendizagem do que como instrutor: facilita a atividade direta dos alunos, leva em conta os níveis e conhecimentos prévios dos alunos ao propor as atividades; tenta motivá-los atendendo aos seus interesses e</p>



	<p>do professor para os alunos.</p> <p>Com respeito aos alunos com NEE: não participam das atividades regulares que são macro-grupais, fechadas quanto aos níveis de entrada e execução apoiadas em materiais únicos.</p>	<p>necessidades ...</p> <p>Em relação aos alunos surdos, FAVORECE A SUA ATIVIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>estruturando o seu trabalho e aumentando as indicações;</li> <li>reduzindo a dificuldade;</li> <li>proporcionando-lhes recursos didáticos cada vez mais adaptados;</li> <li>incrementando a comunicação para detectar as dificuldades e decidir sobre as ajudas necessárias;</li> <li>controlando o seu trabalho continuamente.</li> </ul> <p>FAVORECE A SUA PARTICIPAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dando grandes peso a atividade em pequeno grupo.</li> </ul> <p>FAVORECE A NORMALIZAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>programando espaços para atividades diferenciadas dentro da sala de aula, para todos os alunos.</li> </ul>
<p><b>AVALIAÇÃO</b></p>	<p>Normativa, mais enfocada para classificação e etiquetagem.</p> <p>Recai só sobre os alunos.</p> <p>Apenas tem em conta os produtos da aprendizagem.</p>	<p>Incluir na avaliação o próprio contexto de ensino, seu planejamento e desenvolvimento.</p> <p>Atender mais aos processos de aprendizagem do que aos produtos.</p> <p>Seguir continuamente todo o processo de E/A.</p> <p>Ampliar os processos, técnicas e estratégias de avaliação.</p> <p>Adaptar os instrumentos de avaliação em função dos alunos surdos.</p>

## 2.4 Da segregação à inclusão educacional dos surdos

Historicamente os surdos foram considerados deficientes, incapacitados e excluídos, isolados em hospitais, manicômios ou instituições caritativas. Somente a partir do século XVI, Girolamo Cardano (1501-1578) precursor da educação formal para os Surdos, segundo Thoma (2000, p. 43), “abolindo a idéia de que o surdo não pode ser ensinado”. No entanto, a questão lingüística sobrepunha-se ao aprendizado e significação dos conteúdos.

Deste século em diante, a história passa a ser narrada de forma circular, não linear, tendo em vista que no século XVII aparecem tentativas de educação gestualista para surdos; no século XIX se institui, pelos educadores ouvintes, durante o Congresso de Milão de 1880, que essa educação deveria se dar através do método oral puro e, no século atual, após a verificação do fracasso das propostas oralistas, volta-se a pensar no resgate dos sinais como forma de comunicação e mediação na educação para Surdos. (THOMA, 2000, p. 43)

Distanciando-se das questões sociológicas e antropológicas da comunidade de Surdos, a educação transitou, principalmente pelo modelo clínico-terapêutico, de medicalização, correção e oralização do Surdo. A intervenção sócio-antropológica, ao contrário, centra sua ação no grupo e em suas identidades.

Aceitando os surdos como um grupo minoritário, não deficiente, a visão sócio-antropológica entende que, além do fato de não ouvirem, os surdos necessitam de seus pares e de uma cultura visual na qual se reconheçam e sejam reconhecidos. Portanto, Thoma (op. cit.) defende que a criança surda deva ser inserida na comunidade de surdos o mais cedo possível para que desenvolva seu modelo identitário, sem o estigma da deficiência, mas que se perceba como diferente lingüística e socialmente.

Integrar os surdos na escola e na sociedade não se limita a tolerância ou o respeito à diferença. Em primeiro lugar, porque tolerância pressupõe superioridade sobre o que está faltando no outro, no caso a audição e, em segundo lugar o respeito à diferença remete a uma situação de deficiência estática, imutável. Assim teoricamente o ato de integrar deve ser iniciado pelo debate entre os dois grupos e

pela aceitação das diferenças dos surdos pelos ouvintes de forma a garantir-lhes o pleno direito de se expressar e desenvolver suas culturas e identidades próprias.

A integração do aluno surdo em classes regulares na Itália e Espanha, década de 70, de acordo com Thoma (2000), está tomando o caminho de volta porque, na Itália a integração lingüística entre ouvintes e surdos não foi possível e, na Espanha ficou constatado que tanto a situação comunicativa quanto a emocional ficou empobrecida para as crianças surdas integradas. Também, no Brasil, surdos ex-integrados preferem uma classe só para surdos porque, afirmam, tanto professores quanto colegas não estão preparados para essa integração.

As políticas de Integração aparecem, justamente, quando a escola especial fracassou. E o fracasso da escola especial provavelmente esteja ligado muito mais aos modelos educacionais utilizados do que ao fato de existir uma escola própria para as pessoas com necessidades educativas especiais. No caso dos surdos, a escola especial não pode ser vista como segregacionista, tendo em vista as questões lingüísticas e psicológicas implicadas, como apontado anteriormente. (SKLIAR, 1997 apud THOMA, 2000, p. 46)).

Dentre os fatores do fracasso Thoma (2000) ainda destaca dois procedimentos metodológicos que são comumente usados nas escolas. 1) o professor articula as palavras, pausadamente, de frente para o aluno surdo, para que possa ler seus lábios; 2) o professor utiliza a fala e a língua de sinais, simultaneamente. No primeiro caso, o aluno para fazer a leitura, obrigatoriamente, deveria conhecer “o som de cada fonema, em seguida a união dos dois fonemas para formar a sílaba e posteriormente a palavra, o que demandaria muito tempo e investimento financeiro. No segundo caso “sendo a visão o canal de recepção da comunicação pelo surdo, como seria possível entender, na totalidade, mensagens transmitidas, ao mesmo tempo, por mãos que gesticulam e por lábios que articulam?” Indaga a autora.

Assim, integração escolar e integração social não podem ser confundidas. O aluno surdo inserido em uma classe regular está integrado, fisicamente, porém, a dificuldade de comunicação pode fazê-lo fracassar no aprendizado e este acabar se isolando dos demais colegas e da sociedade, configurando não a integração, mas a desintegração social.

Portanto, para Thoma (op. cit.) a integração efetiva necessita do domínio da língua natural em primeira instância, a língua de sinais, e também de professores que se comuniquem através da língua de sinais de modo a proporcionar ao aluno surdo os mesmos níveis de ensino oferecidos aos alunos ouvintes. Além disso é necessário que, na comunidade escolar e na família, existam outros adultos surdos contribuindo para a educação da criança surda, em toda sua especificidade e singularidade.

Quanto mais cedo a criança surda estiver em contato com seus iguais, em classe especial, tanto melhor para desenvolver uma personalidade positiva e, assim, dificilmente deixará de se perceber apenas como uma minoria social, cultural e lingüística e não como deficiente, inferior ou desvalido.

Atualmente, nos discursos da educação inclusiva percebe-se o deslocamento dos “nãos” para “os possíveis”, porém de formas diferentes, dos modelos de identidades negativas para os modelos de identidades positivas, da deficiência para a diferença.

Com o recente interesse pelo respeito à diferença, onde questões ligadas aos Direitos Humanos – que completaram, em 1998, seus 50 anos – o discurso sobre a diferença começa a aparecer (ainda que timidamente) em alguns lugares, como a temática politicamente correta se quisermos pensar e falar em uma sociedade inclusiva, mais humana, justa e igualitária. Nesta lógica, o *não* é deslocado e substituído pelo *sim*: ele(s)-os “outros” pode(m) tudo ou quase tudo como os demais, porém de *outra forma*. O surdo pode, *sim*, se comunicar de forma viso-gestual e isto passa a ser reconhecido e aceito por grupos de pesquisadores e educadores, ainda sendo estes uma minoria. (THOMA, 2000, p. 49).

Atualmente, as questões sobre a inclusão dos surdos, discutidas no âmbito educacional, perpassam pelos diferentes aspectos, transitando desde a cultura surda, seus movimentos de resistência à especificidade lingüística, e que, segundo Silva (1997) apud Thoma (2000) “não se trata de uma questão de audiologia, mas de epistemologia”. Ou seja, não se trata de uma questão de deficiência e sim do conhecimento adequado sobre a surdez e a comunidade surda.

Portanto, para romper com o caráter homogeneizador e normativo do pressuposto da deficiência do surdo, reconhecendo-o como um fenômeno social e politicamente construído, onde a necessidade do parâmetro do normal/anormal se

faz presente, deve-se, necessariamente, superar a vinculação entre cultura e poder impregnadas em todo o processo histórico-cultural da surdez.

#### 2.4.1 A inclusão na perspectiva dos surdos

*Pertencer é mais do que romper as barreiras dos rótulos e dos estigmas produzidos na representação do imaginário social;*

*Pertencer é mais do que ter contemplados direitos à cidadania no âmbito jurídico-formas;*

*Pertencer é, pois, estar engajado, qual sujeito ativo da história;*

*Pertencer é exercer a condição de ator sem alvo da visão dualista que atribuí a “diferença” a condição de anjo ou demônio a média condição de normais.*

*Pertencer é estar no palco sem ser herói ou vilão.*

*Paulo Roberto Ross (1999)*

Para Mantoan (2005) por escola inclusiva entende-se uma escola que se organiza em todos os segmentos para atender as necessidades de seus alunos e não o aluno que tem que se adaptar às estruturas da escola. Partindo desse princípio é que a escola estará em condições de pensar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Também, além da formação, os professores devem ter capacitação específica para a área de atendimento, o que não raro, a escola regular não possui porque são poucas instituições que formam professores especializados e, praticamente ausentes as que incluem a educação especial nos currículos dos cursos de formação docente para a escola básica regular, incluindo os cursos de pedagogia.

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e da mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral. (MANTOAN, 2005, p. 38).

No entanto, até que ponto não está sendo violentado o direito de escolha do cidadão, se o processo de inclusão se generaliza? A escola especial também é inclusiva, embora funcionando em local próprio, porque o atendimento específico trata justamente de mediar às condições favoráveis para que o aluno tenha condições de ser e sentir-se efetivamente incluído, como um todo, com relações de qualidade em um ambiente-mundo saudável.

Para atingir seus objetivos, os surdos começaram a se organizar em clubes e associações e, em resposta a educação formatada somente pelos ouvintes, passaram a reivindicar sua participação nas decisões, apresentando e debatendo suas idéias em relação a educação e seu lugar na sociedade

Para Thoma (2000) um dos movimentos mais significativos foi o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, (1999) em Porto Alegre, onde se reuniram mais de 300 pessoas surdas e que resultou no documento "*Que Educação nós surdos, queremos*", entregue ao Governador do Estado, e que continham questões sobre os Direitos Humanos, Comunidade, Cultura e Identidade e Formação do profissional Surdo. Neste documento destacaram o desejo dos surdos em não serem incluídos no ensino fundamental e médio regular, mas apresentaram propostas para a implementação de formas efetivas de inclusão do surdo no ensino superior conforme as alíneas abaixo destacadas:

30. ensino de surdo que precisa de apoio visual para se comunicar não devem ser incluídos nas listas de inclusão ao Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, eles precisam desse suporte que somente a escola de surdos pode dar.

32. Elaboração de uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.

141. Assegurar o direito da presença do intérprete da língua de sinais no decorrer dos concursos de vestibular.

142. Intérpretes contratados pela universidade, garantindo ao surdo condições semelhantes aos seus colegas ouvintes. (op. cit. p. 52)

Os surdos reivindicaram escolas específicas, significante de sua identidade cultural, desenvolvimento psicológico, cognitivo e social, visto que a inclusão escolar e a inclusão social não se referem à mesma coisa, fazendo ressaltar a necessidade da sociedade rever seus "estereótipos e preconceitos em relação a este grupo humano que nos ditam os comportamentos que devemos adotar frente a eles"

(THOMA, 2000, p. 53) e, especificamente, dizendo não ao ensino inclusivo de que trata a LDB 9394/96, oferecer atendimento especializado na rede regular de ensino, mas querendo assegurar seu espaço de identificação, respeito e valor a sua diferença.

## 2.5 Tratados Internacionais<sup>8</sup>

Da Declaração Universal dos Direitos do Humanos, resolução da ONU 217-A (III) de 09 de dezembro de 1948, apresenta como ideal comum que todos os povos e nações, através de cada indivíduo da sociedade, façam esforço através do ensino e da educação, para promover o respeito aos direitos e liberdades, e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, assegurando a sua observância universal.

A Declaração de Sundberg, nome em memória de Nils Ivar Sundberg, responsável pelo Programa da UNESCO para Educação Especial 1968-1981, ocorrido na cidade de Torremolinos (Espanha), 07-11-1981 – Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, trata do acesso à educação, à cultura e à informação e, especificamente sobre os portadores de dificuldade de comunicação:

Art. 5º A fim de colocarem o máximo de sua capacidade a serviço da sociedade, todas as pessoas com deficiência, especialmente aquelas com dificuldades de comunicação, devem ter acesso aos programas educacionais, culturais e informacionais adaptados às suas necessidades específicas.

Art. 9º Os educadores e outros profissionais responsáveis pelos programas educacionais, culturais e informacionais devem também ser qualificados para lidar com as situações e necessidades específicas das pessoas com deficiência. O treinamento destes profissionais deve, em consequência, levar estes requisitos em consideração e ser regularmente atualizados.

Também, a Declaração de Cave Hill (Barbados), adotada durante Programa Regional de Capacitação de Líderes, da Organização Mundial de Pessoas com Deficiência de 29 de janeiro de 1983, condenando a imagem de pessoas com

---

<sup>8</sup> Recortado da FADERS, disponível em <http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6> tradução de Romeu Kazumi Sassaki.

deficiência como cidadãos de segunda categoria, declarando que todas as pessoas com deficiência “são uma parte essencial da humanidade e não são nem anormais nem seres com desvios”

Na Declaração de Salamanca, (Espanha), 10-07-1994, em Conferência Mundial sobre Educação Especial e Linha de Ação para a inserção de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, representado por 88 governos e 25 organizações internacionais, apresentaram a Estrutura de Ação em Educação Especial, proclamando:

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

Na Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, foram tratadas as formas para a eliminação de toda e qualquer discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e de sua integração à sociedade. A discriminação definida como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, conseqüências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais, ratificada pelo Brasil: Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001.

Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apenas por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão da referida Convenção, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de outubro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.



A Carta do Terceiro Milênio foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL, estando Arthur O'Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral, com o objetivo de que no Terceiro Milênio todos os direitos, de qualquer cidadão, em qualquer sociedade sejam reconhecidos e respeitados.

Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apóiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade.

Conclamam todos os países Membros das Nações Unidas para a promulgação de uma Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência, para que os objetivos dessa Carta sejam alcançados.

No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação destes objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais relevantes.

Na Declaração de Madri, Espanha, com a presença de mais de 600 participantes foi aprovada em 23 de março de 2002, a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Quanto ao sistema educacional:

As escolas devem assumir um dos papéis principais na disseminação da mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência, ajudando a banir medos, mitos e concepções falsas, e apoiando os esforços da comunidade inteira. Devem ser aumentados e extensamente disseminados os recursos educacionais destinados a ajudar os alunos:

- 1) a desenvolver neles mesmos e nos outros um senso de individualidade em relação à deficiência,
- 2) a reconhecer mais positivamente as diferenças.

Também declara a escola como local fundamental para a articulação da inclusão social e do desenvolvimento pessoal, social, profissional e de

independência da criança e do adolescente com deficiência. Também conclama as faculdades e universidades a se unirem, através de palestras e oficinas, para a conscientização social da inclusão do deficiente.

Já a Declaração de Caracas, de 18 de outubro de 2002, Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, reunida em Caracas, entre 14 e 18 de outubro, determina:

Que é compromisso de todos elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em: saúde, educação, moradia e trabalho; criando sistemas integrais que garantam universalidade e gratuidade, mediante uma seguridade social eqüitativa, inclusão escolar, práticas esportivas, acesso pleno à moradia e ao trabalho, entre outros; que garantam plenitude de acesso aos bens sociais e sua participação cidadã como uma contribuição efetiva à vida comunitária.

Nenhuma lei é escrita sem a antecedência de movimentos que reivindiquem sua necessidade. Portanto, somente quando as famílias e os próprios portadores de necessidades especiais se organizaram, pressionando autoridades, é que essa questão foi transferida da intencionalidade para a obrigatoriedade.

### **3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

É importante observar a evolução da legislação sobre os surdos nas constituições brasileiras no sentido de analisar o longo processo histórico transcorrido antes que a educação de surdos tivesse se tornado tema de atenção pelo sistema nacional de educação.

É recente a preocupação com o estabelecimento de uma legislação específica que aborde a questão da multiculturalidade e da diferença na escola brasileira. FLEURI (2006: 508-510)), inclui a deficiência física e mental como diferença passível de inclusão educativa ao lado de outras diferenças como as étnicas, religiosas, de gênero e geracionais.

A legislação educacional brasileira antes de 1988 não incluía a deficiência física e mental por considerá-la apenas do ponto de vista clínico e não educativo. Por outro lado reconhecida a deficiência pela legislação, por muito tempo as práticas pedagógicas oscilaram metodologicamente entre a oralização do surdo e o emprego da Língua de Sinais.

Hoje no Brasil a Educação Especial destina-se às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) no campo da aprendizagem, originadas quer da deficiência – física, sensorial (surdo, cego, baixa-visão, surdo-cego), transtorno invasivo do desenvolvimento (autismo), mental (dificuldades acentuadas de aprendizagem) ou múltipla, educandos quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentoso, constituindo-se estes na população alvo. A inclusão desses sujeitos no ensino regular é uma diretriz Constitucional (Art. 208, III), a partir da avaliação de suas necessidades específicas, com garantia de vaga, preferencialmente, no ensino regular.

O Estado Nacional supõe um poder político que se exerce sobre uma população organizada e dentro de espaços geográficos delimitados e independentes. O poder político do Estado se expressa em relação a outros Estados Nacionais como soberania. Para dentro de si, ela se manifesta através de um ordenamento jurídico que regula o espaço social. Nesse sentido se diz que a Constituição é o ordenamento jurídico também denominado Lei Maior por se ela o fundamento de todas as

outras leis existentes em um país e suas respectivas normatizações. (CURY, 2006, p. 18).

Dentre todas as responsabilidades e direitos, a Constituição traça as diretrizes da educação. Portanto, para a compreensão da construção do atual momento da educação especial brasileira, torna-se oportuno fazer uma rápida retrospectiva do tema nas constituições anteriores.

### **3.1 A Educação Especial nas Constituições Brasileiras**

A primeira Constituição Brasileira (1824) fez, apenas, duas referências à educação: uma sobre a gratuidade da educação primária, somente para filhos de livres ou de libertos e, outra, sobre a disponibilidade de Colégios e Universidades para o ensino de Ciências, Letras e Artes.

Nesse período, apenas uma minoria tinha acesso aos cursos superiores, principalmente Direito, assegurando emprego em cargos públicos. O ensino primário gratuito restringia-se a algumas escolas de primeiras letras e o ensino médio desenvolvia-se através de aulas avulsas, já que não era determinada a origem dos recursos a serem aplicados na educação, somando-se as limitações políticas e sociais para o cumprimento constitucional.

Em 1834, em Ato Adicional à Constituição, houve a descentralização da educação e as províncias passaram a legislar sobre a educação primária enquanto o ensino superior permaneceu sob jurisdição federal.

Essa divisão atendeu aos anseios da aristocracia rural e da classe média, visto que as Províncias e o Estado apresentavam dificuldades econômicas para formar uma minoria, mantendo o estado social e a hierarquia já estabelecida, dificultando qualquer mudança que colocasse em risco essa ordem.

Entretanto, em 1855, o francês surdo Ernest Huert, professor de surdos, chegou ao Brasil com carta de recomendação do Ministro da Instrução Pública da

França, com a intenção de ensinar os surdos no Brasil. Assim, através do artigo 16º da Lei 939 de 26-09-1857, o império brasileiro concede a primeira dotação orçamentária para o Imperial Instituto de Surdos Mudos<sup>9</sup>, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES.

A Constituição Republicana – 1891, atendendo ao interesses do setor cafeeiro, onde havia a maior concentração de poder e renda, institucionalizou a descentralização da educação. O ensino superior ficou sob a competência Federal, o secundário sob a dos estados e Distrito Federal e o ensino popular, primário e profissionalizante sob a regência dos estados, reforçando a separação entre a educação para a elite e a educação popular.

Em 1889, com o advento da República, a educação, mais especificamente a educação especial, ainda não totalmente fora assumida por parte do Estado, passando a existir diferentes situações no território nacional: nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, começaram a funcionar algumas classes especiais vinculadas a escolas públicas, sendo que no final da década de 1920 já se encontravam em funcionamento, 15 classes especiais, principalmente nas escolas estaduais, sendo a maioria no Rio de Janeiro.

Como a Educação Especial não foi integralmente assumida pelo Estado, essa passou a ser atendida pelo assistencialismo social e religioso e, na década de 1930, foi fundada a Sociedade Pestalozzi.

As reformas para melhorar o ensino ficaram no nível das idéias já que coexistiam dois sistemas educacionais: federal e estadual. No entanto, os princípios liberais aparecem nessa Constituição nos preceitos de igualdade de todos perante a lei e a liberdade.

O artigo mais polêmico ficou a cargo do ensino leigo nas escolas públicas onde, notoriamente, a União rompeu com o clero. Também, a gratuidade do ensino primário não foi contemplada embora, durante o Governo Provisório, em 1890, fosse

---

<sup>9</sup> Solange Rocha in História do INES, 1997, p.6.

determinado pelo artigo 62, item 59: “O ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário” Nesse período, tanto a estrutura econômica dos grandes latifúndios, quanto a população em geral, não consideravam a educação necessária.

Durante a Era Getúlio Vargas – 1934, a estrutura econômica brasileira, **o país** essencialmente agrícola, mudou a partir da Segunda Guerra Mundial. O processo de industrialização e de urbanização fez crescer a demanda escolar. Ainda, como fator determinante de desejos de mudanças, a grande depressão de 1929 levou vários setores a procurar nova ordem sócio-econômica.

Dentro desse quadro, eclodiu a Revolução de 1930, levando Getúlio Vargas ao poder. Entretanto, conflitos entre conservadores e progressistas que apoiavam o Governo, que não conseguia atender aos interesses de ambos os lados, fez uma nova revolução, em 1932, exigindo uma Constituição imediata. Getúlio sufocou esse movimento e promulgou a Constituição de 1934.

Foi criado o primeiro Ministério da Educação, tendo como titular Francisco Campos que, imediatamente, fez um pacto com a Igreja para sustentação do ideário político, conquanto Campos tinha autonomia para negociar com a Igreja, que passou a influenciar as iniciativas educacionais.

Surgiu, nesse período, o conflito entre o ideário da Escola Nova, iniciado nos anos 20, e o ideário da Igreja. A Escola Nova defendia a escola pública gratuita para todos, educação igualitária, tanto para o povo quanto para a elite, educação como dever do Estado, ensino leigo e ativo, que aproximasse escola e comunidade. A Igreja preconizava uma educação como exercício de seu papel político, criticando o ensino laico, a escola única, a co-educação, a interferência do Estado na educação e a gratuidade do ensino.

Nesse contexto, iniciaram-se as atividades constituintes tendo a Assembléia temporizada, aprovando duas emendas religiosas. Embora considerada a mais liberal, a Constituição de 1934 recebeu duras críticas em razão das emendas conciliatórias. No entanto, essa Constituição dedica um capítulo inteiro à educação, de forma organizada, destacando-se o direito de todos, dever da família e dos

poderes públicos, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário a todos, extensivo aos adultos, liberdade de ensino, ensino da língua portuguesa, seleção e suplência. Criou os Conselhos Estaduais de Educação e delegou ao Conselho Nacional de Educação a elaboração do Plano Nacional de Educação.

Também, declarou a liberdade de cátedra, vinculação de recursos mínimos estaduais e municipais para a educação, e fundos especiais para atender aos alunos pobres, incluindo material escolar, merenda, assistência médica e dentária, além de bolsas de estudos. Instituiu concurso de títulos e provas para o magistério público e tornou o cargo vitalício.

A Constituição de 1934 organizou o sistema educacional com base nas diretrizes traçadas pela União para a democratização do ensino e geração de meios para implantar essas medidas, inovando em relação as Constituições anteriores ao contemplar dispositivos orgânicos relativos à organização dos Estados.

Na Constituição do Estado Novo – 1937, em meio a fortes conflitos políticos, Getúlio Vargas conseguiu o apoio das forças armadas e dos governos estaduais nomeados pela União. Cercou o Congresso Nacional e outorgou a Nova Constituição, criando um Estado Forte e Centralizado. Com o apoio dos comerciantes e industriais, novos ricos, agregou a força operária ao autorizar o movimento sindical, embora controlado pelo governo, propagando, com muita habilidade, suas qualidades pessoais, ganhando força e prestígio.

A Constituição de 1937 havia, há muito tempo, sido redigida por Francisco Campos que, quando na pasta da educação era defensor da Escola Nova: “Iniciativa, espírito crítico e independência de juízo, capacidade de duvidar e inquirir...”, porém, na Justiça e no Estado autoritário mudou seu discurso: “[...] a educação pressupõe a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida”.

Restringido o tratamento à educação, essa Constituição liberou o ensino privado, limitou o ensino pré-vocacional e profissional como dever do Estado e declarou como dever das indústrias e sindicatos a manutenção das escolas

profissionalizantes para os filhos de operários. Mantém a gratuidade do ensino primário, mas criou uma taxa escolar a ser paga pelos mais abastados e não fez referência a obrigatoriedade do ensino, nem a gratuidade em outros níveis.

A educação foi organizada de modo a formar o jovem dentro da disciplina, obediência e respeito à ordem e às instituições, criando o ensino cívico, de educação física e trabalhos manuais, obrigatórios nas escolas primárias, secundárias e normais. O retrocesso presente nessa Constituição em relação à de 1934 ficou evidenciado ao reforçar o ensino secundário para as elites e o ensino profissionalizante para a classe operária.

A Constituição da Redemocratização – 1946, retornando aos princípios liberais presentes na Constituição de 1934 sobre os direitos dos cidadãos e a liberdade de pensamento, apresentou um dispositivo que, contraditório ao cunho liberal e federalista dessa Constituição, concedeu à União a centralização política através de competências exclusivas como o dever de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, apresentou um enxugamento constitucional, contendo normas sócio-ideológicas para a educação, porém não determinando os dispositivos relativos à organização dos Estados.

Apresentou metas de longo alcance, garantindo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário sem, no entanto, especificar a faixa etária. Para o ensino subsequente, a gratuidade foi garantida ao aluno carente de recursos e dispôs sobre a profissionalização do menor, em cooperação com a indústria e o comércio. Estabeleceu para a União a competência para organizar o sistema de ensino supletivo e, para Estados e Distrito Federal, a organização de seus próprios sistemas de ensino. Como elemento novo, apareceu à assistência obrigatória para os alunos necessitados.

Como na Constituição de 1934, reafirmou a liberdade de cátedra, concurso público, vitaliciedade e a obrigação de destinar percentual mínimo da arrecadação da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal à educação. Determinou que “anualmente os estados aplicarão, nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção do desenvolvimento de ensino” e garantiu a



organização própria do sistema de ensino estadual, resgatando o princípio de autonomia municipal, contrária a Constituição de 1937, prevendo a intervenção do estado quando detectadas irregularidades administrativo-financeiros nos municípios.

Os princípios democráticos da Constituição de 1946 culminaram com a LDB que unificou o sistema educacional, porém a união de grupos tradicionais e antidemocráticos para a votação dessa Lei refletiu uma postura conservadora, já que a lei votada era rígida, seletiva e discriminatória. Os valores eram aristocráticos e oligárquicos, caracterizando a escola secundária e superior como de prestígio e ascensão social.

Os princípios democráticos da Constituição de 1946 reacenderam os debates entre escolanovistas e católicos, que se arrastaram até a aprovação em 1961 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024. Esta lei unificava o sistema educacional, declarava a educação como direito de todos, mas assegurava o espaço das escolas confessionais privadas que continuaram a predominar principalmente nos estabelecimentos para curso secundário.

Assim, em 1948, foi enviado à Câmara Federal o primeiro Projeto de Lei para a Educação. Após treze anos de debates, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024, declarada como direito de todos e liberada para a iniciativa privada, com orientação para legislação escolar.

Pela primeira vez a educação especial escolar, integrada aos sistemas de ensino, é tratada e o atendimento ao deficiente aparece nas políticas públicas, com regulações entre as funções de competência do poder público e das instituições assistenciais. Na década de 50 foram fundadas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, na década de 60 as unidades de reabilitação.

O primeiro documento sobre as diretrizes e bases da educação nacional, LDB 4.024/61, no seu Art. 104, estabelecia:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e

do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do governo federal.

Embora, no Brasil, houvesse algumas escolas para educação especial, a partir dessa LDB, com a flexibilização do currículo, de métodos e de avaliação, restritos aos cursos experimentais superiores, possibilitou que as escolas se organizassem com maior autonomia, com outro caráter, além do experimental da educação especial, vigente até então.

Art. 88 - A educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los na sociedade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais receberá tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções.

Porém, ao referir-se à educação dos excepcionais dentro do “sistema geral de educação” transferiu essa responsabilidade aos Estados e, mais especificamente à iniciativa privada e à sociedade como um todo, reforçando os critérios terapêuticos e assistenciais. Entretanto, a partir dessa LDB, muitas ações integradas entre os setores privado e público se tornaram possíveis, incluindo as classes especiais, ensino itinerante no sistema regular, professor supervisor nas classes especiais, porém notoriamente com foco instrucional.

Também, a obrigatoriedade do ensino primário apresentava uma cláusula segregacionista, em relação aos pobres ou excepcionais, conforme especificado em seu Art. 30:

Art. 30- Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta em estabelecimento de ensino, ou de que está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único: Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a. comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b. insuficiência de escolas;
- c. matrículas encerradas;
- d. doença ou anomalia, grave, da criança.

Dois aspectos relevantes para a educação especial aconteceram entre 1960 e 1963: 1) O Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES baixou portaria em 04 de abril de 1960 para que fosse realizados Cursos de Extensão de Metodologia da Linguagem para professores de surdos, instituído em 1963, sob a denominação de “Curso de Aperfeiçoamento para Professores do Pré-Fundamental”; 2) A Lei nº 4.169, de 04 de dezembro de 1962 tornou oficial o Braille tanto para escrita quanto para a leitura dos cegos, punindo as instituições que não se adequasse com o corte da ajuda prevista pelo Estado.

A Constituição da Ditadura – 1967, resultado do estilo populista iniciado com Getúlio Vargas e extinto com a deposição de João Goulart, pelo golpe militar, demonstram a crise da sociedade oligárquica e a ascensão da sociedade burguesa e capitalista. O novo modelo econômico exigiu a redefinição do papel do Estado, fortalecimento da centralização do poder e enfraquecimento de outros setores. O Conselho de Segurança Nacional mantinha controle rígido, proibindo toda e qualquer manifestação social.

Nesse quadro, a Constituição de 1967, além de modificar o nome oficial do país de *Estados Unidos do Brasil* para *República Federativa do Brasil*, assinalou os princípios de unidade nacional e trouxe os ideais de liberdade e solidariedade como matrizes do processo educacional e, a exemplo das Constituições anteriores, manteve os princípios liberais: liberdade e igualdade. Em linhas gerais a Constituição de 1967 não difere muito da Constituição de 1946, em relação aos dispositivos de obrigatoriedade, liberdade de cátedra e concurso público. No entanto, amplia a faixa etária para o ensino primário, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino nas escolas públicas, regulamentado pela Lei 5.692/71, sob a nomenclatura de “Primeiro Grau”, não mantendo a obrigatoriedade de gastos mínimos com a educação pela União, Estados e Municípios, expressos na Constituição de 1946.

Assim, os Estados e o Distrito Federal tiveram liberdade para organizar seus sistemas de ensino, enquanto a União ficou com a responsabilidade pelos Territórios e o ensino supletivo, atendendo conforme a necessidade de cada região. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, ficaram obrigadas a manter o ensino

primário para os empregados e seus filhos e a aprendizagem profissional, em cooperação.

A Constituição de 1967 foi discutida e promulgada na época militarista, quando estava no poder o Gen. Castelo Branco, desde 1964, porém sofreu alterações, através da Emenda Constitucional de 1969, mantendo-a inalterada em sua maior parte.

Basicamente a Emenda Constitucional de 17-10-1969, manteve os dispositivos gerais da Constituição de 1967, porém alguns artigos foram reescritos para confirmar o Estado Totalitário, como no artigo 154, sobre o uso do magistério: “o propósito da subversão do regime democrático ou de corrupção, importará a suspensão daqueles direitos de dois a dez anos”. Também, foi reforçada a questão do o salário-educação para o ensino primário e estabelecia novas normas para a aprendizagem profissional do menor, estendendo a escolaridade mínima obrigatória para oito anos.

Quanto à obrigatoriedade de serviços de assistência educacional oferecidos em cada sistema de ensino, determinava:

Art.168 - A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola, assegurada a igualdade de oportunidades e deve se inspirar no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana.

Art.169 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Embora a LDB 4024/61 tivesse se antecedido, somente essa emenda prevê no art. 175 § 4º a criação de Lei Especial para dispor sobre a educação de excepcionais.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, 5.692/71 profissionaliza a educação de primeiro e segundo graus e dispõe, em seu o Art. 64: “Os Conselhos Estaduais de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados”, não revogando o Art. 104 da LDB anterior que previa cursos

experimentais superiores e transfere aos Conselhos de Educação normatizar a educação especial, como segue:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação

### 3.2 Constituição Cidadã

É a primeira Constituição Brasileira a ter a participação direta do povo. Promulgada, assim como a Constituição de 1946, para instituir um Estado Democrático, traz a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É importante se saber, por exemplo, que o Título II, Capítulo I, art. 5º da nossa Constituição garante uma lista infinda de direitos civis entre os quais muitos têm a ver com a educação. Cito alguns: a igualdade jurídica, entre o homem e a mulher, a liberdade de consciência e de expressão, a liberdade de associação, a condenação a todo tipo de maus-tratos e a condenação ao racismo como crime inafiançável. (CURY, 2006, p. 19).

Também, a educação se faz presente, e aparece em primeiro lugar, quanto aos direitos sociais, no Capítulo II, do Título II, art. 6º; “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (op. cit. p. 19).

A educação é o item que embasa toda a noção e desenvolvimento da cidadania e, em seu capítulo específico, art. 208, torna-se *direito público subjetivo*<sup>10</sup>.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.  
§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (op. cit. p. 21)

A obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para crianças de sete a catorze anos, implica ao Estado o atendimento universal a essa faixa etária e obriga

---

<sup>10</sup> É aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever ou uma obrigação (op. cit. p. 21)

as famílias a manter as crianças nas escolas, sob pena de serem incriminadas por abandono intelectual.

A educação infantil, conforme o art. 204 da Constituição, também dever do Estado, instrui sobre assistência social e proteção à infância e à adolescência. Porém, o art. 227, foca a criança e o adolescente sob o direito e o dever do Estado.

CF art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (op. cit. p. 26).

Além desse dever já ter sido citado no art. 208, e ser específico no item IV, art. 4º, para a educação infantil, é reforçado pelo item IV da LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), no art. 54.

Todos esses direitos se referem à universalidade das crianças e dos adolescentes, em sua diversidade e múltiplas especificidades. Como toda a Constituição, quando trata da educação, faz a tríade pessoa, cidadania e trabalho, fica evidente que transitam sobre e entre esses três conceitos os fins da educação e da ordem social. Também, quanto à igualdade entre gêneros, etnias e culturas, torna imperativo o respeito ao pluralismo nacional, às diferenças e determina a punição sobre qualquer tipo de discriminação.

O pluralismo é o reconhecimento do diverso e o direito de conflito entre os diferentes. O pluralismo se opõe à monocultura ou à redução do múltiplo ao único, reconhecendo que nem todas as concepções são iguais entre si. Todas elas podem ser livremente concebidas, pensadas, expressas. (CURY, 2006, p. 30).

Comparada a todas as Constituições anteriores, essa apresenta maiores conquistas educacionais, destinando mais espaço para a aplicação de recursos públicos em educação.

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.(LDB 9394/96).

Porém, é nos artigos sobre a Educação Especial, especificamente sobre a educação de surdos, o foco dessa investigação.

Fazendo uma rápida retrospectiva histórica para situar o momento atual, percebe-se que a educação especial no Brasil iniciou-se no século XIX, basicamente através do assistencialismo, para atender pessoas com deficiências diversas: físicas, sensoriais e mentais. Embora algumas escolas públicas no Rio de Janeiro e São Paulo mantivessem classes especiais, somente no século XX essa modalidade educacional passou a integrar as políticas públicas. Assim, até 1956 a educação especial foi caracterizada pelo predomínio da iniciativa privada, de 1957 a 1993, foram definidas ações de âmbito nacional e, a partir de 1993, eclodiram movimentos a favor da interação e da inclusão escolar pela rede pública de ensino.

Caracterizada por estruturas assistencialistas e segregativas e/ou pela segmentação das deficiências, a Educação Especial no Brasil somente registrou a organização de deficientes a partir da década de 80. Assim, a partir da década de 90 foram registradas Comissões, Coordenações e Fóruns, buscando, os próprios deficientes, assegurarem seus direitos à educação e ao trabalho, incluindo a acessibilidade em geral.

A nossa Constituição e a LDB fazem um reconhecimento de direito quanto à natureza igualitária de todos os seres humanos. A igualdade de todos, a igualdade perante a lei e a busca de uma sociedade mais igual fazem parte de nossa Lei Maior. Mas, ao mesmo tempo que ela assume o uno (igualdade), aponta o direito à diferença (múltiplo) como algo que enriquece a igualdade. Mas, quando a diferença se torna motivo de discriminação, é o princípio da igualdade que se impõe seja para se fazer justiça (igualdade), seja para não aceitar que uma diferença de fato se torne motivo para uma diferença (discriminatória) de direito. (CURY, 2006, p. 69).

Então, se o art. 227 da Constituição dispõe sobre o direito à educação a *toda criança* (grifo próprio) e adolescente, “além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CURY, 2006, p. 26), não se detendo em parâmetros de “normalidade”, as crianças e adolescentes com qualquer tipo de necessidade especial estão incluídos e, disso trata, especificamente o item II desse mesmo artigo:

Criação de programa de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (op. cit. p. 26)

Reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, art. 54, item III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (op. cit. p. 27). Também, em defesa da dignidade humana, no artigo 6º, inciso XXXI proíbe discriminação salarial ou admissional para portadores de deficiência, garantindo-lhes percentual de cargos e de empregos públicos.



Em consonância com a Constituição, a LDB, em seu art. 4º, legisla sobre o direito a educação ao aluno com necessidades especiais, e a devida adequação às peculiaridades de jovens e adultos, ratificadas nos art. 37 e 38.

No entanto, embora as organizações venham conquistando espaço e as vozes dessa minoria tenham chegado até a sociedade e aos legisladores, ainda é notável alguma confusão dialética. Como a Educação Especial passou da fase do assistencialismo caritativo, transitou pelo modelo médico/psicológico e, depois através de um conjunto de métodos, técnicas e recursos específicos para apoiar o aluno com Necessidades Educacionais Especiais a atingir as exigências do ensino regular.

A LDB 9.394/96, sobre a Educação Especial, no Capítulo V do Título V e em consonância com o art. 4º, III da Constituição, legisla e dispõe, especificamente, sobre a educação de alunos com necessidades especiais, derivando dessas todas as resoluções e portarias emitidas pelos órgãos competentes.

#### CAPÍTULO V

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Embora seja inadmissível reduzir uma pessoa a 'um ser diferente', torna-se imprescindível a percepção da singularidade e da individualidade que constitui cada um. Nestes termos pensando em currículo, considerando que a escola possui um currículo oficial, a questão que se instala é o de *como* desenvolver este currículo, respondendo de forma efetiva as diferentes situações que a comunidade escolar possa apresentar. Portanto, deve compor um corpo docente apto a responder a essas exigências, com formação específica nas licenciaturas ou através de complementação de estudos em cursos de extensão ou de pós-graduação.

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência.

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e o Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001, que a embasa, estabelece em seus princípios a consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro, traduzindo-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas, tantas quantas

necessárias, em busca da igualdade. O princípio da eqüidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se o atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidade da educação básica. (Art. 3º Res. Nº 02/01)

Quanto à oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino, a Resolução CEED Nº 267, de 10 de abril de 2002, fixa os seguintes parâmetros:

Art. 1º – O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais far-se-á, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular. §1º – A escola credenciada e autorizada a oferecer qualquer dos níveis da educação básica está, automaticamente, autorizada a oferecer esses níveis de ensino na modalidade de Educação especial, relativamente a:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) – aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) – aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens/LIBRAS e códigos aplicáveis/BRILLE.

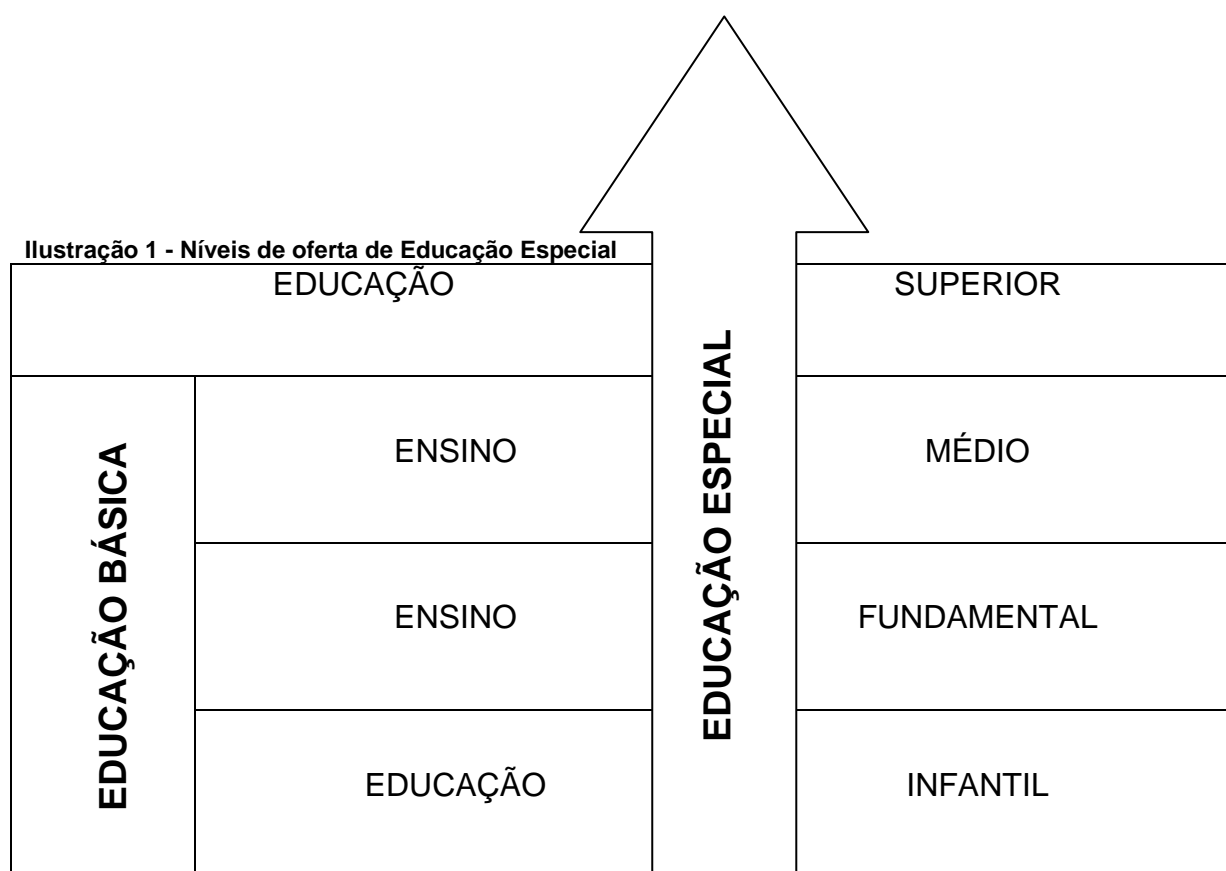
III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

Portanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo, previstas na resolução CEED Nº 267, de 11 de setembro de 2001- Art.1º - Item: III, §3º, e complementadas pelo parecer CEED, nº. 441, de 09 de abril de 2001, item 13, determinando que:

Os Planos de Estudos para alunos com Necessidades Educacionais Especiais devem ser flexíveis, de modo a atender às peculiaridades de cada um. Essa flexibilização deve ser compreendida no sentido mais amplo possível, envolvendo não só a variável tempo (com a possibilidade de cursar uma série ao longo de mais de um ano letivo), mas também a seleção e organização dos componentes curriculares que os constituem, tendo como horizonte, em qualquer caso, as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino.

Os avanços tecnológicos e as várias transformações na sociedade, em todas as áreas e em todos os aspectos: físicos, humanos, pedagógicos e sociais, que ocorrem de maneira acelerada, resulta na necessidade de adaptação constante da escola, em busca de competências que permitam ao aluno construir seus próprios conhecimentos, para que no “seu processo de formação e construção de conhecimento, sejam capazes de dominá-lo, desenvolvê-lo e significá-lo. Isto deve ser feito de maneira substantiva<sup>11</sup>”.

A oferta e serviços de educação especial no Brasil, em todos os níveis ficam representados da seguinte forma:



FONTE: Colegiado CEB Parecer 17/2001

<sup>11</sup> CEED nº. 1.400, de 11-12-2002, item 04.

### 3.3 A Legislação educacional para surdos no Brasil

A história da educação para surdos no Brasil está diretamente vinculada à história do Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES, o qual, como anteriormente citado, foi fundado em 1857, ainda no Brasil Império, fundado sob a denominação de Imperial Instituto de Surdos Mudos<sup>12</sup>. A partir de então, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades;

Inicialmente com sete alunos alojados em um prédio arrendado na Ladeira do Livramento, o Instituto era mantido pelo Convento do Carmo e pelo Mosteiro São Bento, sob a direção do professor francês Ernest Huet, o qual redige o primeiro regimento. Em 1861, Huet, mediante indenização do Império e uma pensão anual, entrega o Instituto à direção do Marquês de Olinda devido problemas econômicos, disciplinares e morais.

O Instituto recebeu regulamento provisório sob o decreto nº 4046, de 1867, definindo o quadro funcional, duração do curso e grade curricular, tendo o Marquês de Olinda transferido a responsabilidade do Instituto para a Secretaria de Estado de Negócios do Império. O Ministro do Império solicitou, então, ao Dr. Tobias Leite, médico, chefe da Secretaria de Estado, um relatório sobre o trabalho realizado no Instituto, constando que se tratava apenas de “*um grande depósito asilar de surdos mudos*”, resultando na nomeação para diretor efetivo do Instituto, em 1872, o Dr. Tobias, que em 1871 publicou seu primeiro livro para o ensino de surdos no Brasil, permanecendo no cargo até 1896, quando faleceu.

O livro de Tobias era uma tradução do francês *Methodes pour enseigner aux surds-muets*, de J.J. Vallade Gabel, (s/d), destacando na apresentação:

---

<sup>12</sup> Essa parte da história da educação para surdos foi recortada da história do INES, 140 anos, por Solange Rocha, 1997. Citada.

[...] É preceito corrente da pedagogia que o professor deve conhecer seu discípulo, estudando-lhe o temperamento, o gênio, o caráter e até os costumes na vida doméstica. O professor do surdo-mudo, antes deste estudo, deve saber distinguir as espécies de surdo-mudez, para poder regular os meios que tem de empregar para o bom êxito da difícil tarefa [...]. (Op. cit. p. 8)

A teoria e a metodologia descrita nesse livro serviram de guia para os professores, sem especialização, focando o sistema terapêutico da educação, porém recomendando o uso da linguagem de sinais e oral, utilizando o método combinado, ou bilíngüe.

Durante sua gestão, além das disciplinas curriculares, foram inseridas Leitura Sobre os lábios, a contratação de professor repetidor e o ensino profissional. Ao professor repetidor, um para cada disciplina, cabia, dentre outras funções, assistir as aulas e depois repeti-las para os alunos para que desenvolvessem a leitura labial com a finalidade de desmutizar os alunos, resultado do Congresso Mundial de Professores de Surdos (Milão - Itália), que determinou que a educação para os surdos deveria adotar o Método Oral Puro.

A instrução para surdos foi tratada no Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, em 1883, com pareceres do Dr. Menezes Vieira, professor do Instituto e tinha como preceito básico *“a importância de oferecer às pessoas surdas instrução para torná-las economicamente produtivas e socialmente viáveis”*. (op. cit. p. 9), criticando o programa educacional do Instituto que oferecia a Linguagem Articulada somente aos mais aptos, defensor do oralismo para todos.

Em 1901, com o Decreto nº 3964, o ensino volta a ser regulamentado conforme o ano de 1873, sendo a oralidade trabalhada apenas aos considerados mais aptos, derrubado pelo Decreto nº 9898, de 1911, tornando obrigatório, novamente, o método oral puro para todas as disciplinas e para todos.

Em 1913, a Cadeira Linguagem Articulada, sendo seu regente Manoel Dantas Sobrinho, apresentava o seguinte programa: Gramática imitativa e progressiva, Leitura Sintética nos Lábios, Educação da Vista, Educação do Tato, Preparo dos Órgãos Respiratórios, Preparo dos Órgãos da Articulação da Palavra e Desmutização. (Op. cit. p. 14).

Após o terceiro ano do método oral puro, o índice de aproveitamento dos alunos não chegava a 40%, resultando na insistência do Dr. Custódio, junto ao Governo, para que fosse permitida a utilização de métodos adequados as capacidades e aptidões específicas de cada aluno. *“De sua fundação até 1925, passaram pelo Instituto, 301 alunos, ao todo, sendo 293 homens e 8 mulheres”* (Op. cit. p. 14).

No entanto, em uma visita ao Instituto, com foco em seu doutorado, o Dr. Arnaldo de Oliveira Barcellar, relata o estado de total abandono do prédio, dos alunos, maltrapilhos e descalços, da falta de material e ausência de ensino, além do sucateamento das oficinas de tipografia e de calçados, classificando-o como *“o typo mais acabado de Instituto de “fachada” [...] e decadente asylo para aquelles infelizes”* (Op. cit. p. 15).

Nomeado pelo Presidente Getúlio Vargas para dirigir o Instituto, Dr. Armando Lacerda, especialista em reeducação auditiva, de início a reestruturação do Instituto, a inclusão de meninas surdas e as diretrizes pedagógicas. Portanto, o Instituto, hoje com 152 anos de fundação foi, durante décadas, o modelo para a educação para surdos no Brasil. Embora no século XIX o Instituto apresentasse vieses pedagógicos controversos, a sua contemporaneidade é indiscutível.

Durante o Século XX, no Brasil, tanto o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre - RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” - CEAL/LP - em Brasília-DF, dentre outras, a exemplo do INES, adotaram o Método Oral. Sendo que no final da década de 1920, quinze classes especiais vinculadas a escolas públicas, já se encontravam em funcionamento, principalmente nas escolas estaduais, sendo a maioria no Rio de Janeiro. (CORRÊA, s/a, p. 3).

Embora a Constituição de 1824 tenha consagrado o direito à educação a todos os brasileiros e mantidos nas Constituições de 1934, 1937 e 1946, foi somente a partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas – ONU, que o direito de todos à educação, as idéias de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais no

mundo que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação do Brasil passaram a coordenar o ensino das crianças com necessidades especiais, sendo implantadas as Classes Especiais para surdos, além de algumas Escolas Especiais, com recursos públicos ou privados;

Porém somente nas décadas de 50 e 60, as questões de segregação das pessoas retardadas, referência as pessoas com necessidades especiais, e sua educação centralizada começam a ser discutidas no âmbito educacional, afastando-se do caráter assistencialista e caritativo que lhe era peculiar.

Também, a organização das minorias em torno da garantia de seus direitos de cidadãos, as pessoas com necessidades especiais começaram a fazer reivindicações e, no caso dos surdos, relacionam-se o respeito à Língua de Sinais, ensino de qualidade, acesso aos meios de comunicação (legendas e uso do TDD) e serviços de intérpretes, dentre outras.

Assim, os direitos educacionais foram mantidos nas Constituições Brasileiras de 1969 e 1976 respectivamente. Em nossa atual Constituição (1988), esses direitos não só foram ratificados, como entendidos como sendo dever do Estado e da família, no seu art. 205. Temos ainda, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu art. 54 e 66, de forma mais específica, assegurado o direito à educação, onde se faz referência aos Portadores de Necessidade Educacionais Especiais e seus direitos, não só a educação, como também ao trabalho.

O Ministério da Educação e Cultura - MEC e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Brasília/SEDF, 2006, caracterizam a surdez em perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons, com vários tipos de deficientes auditivos, de acordo com os diferentes graus de perda da audição. Sob o aspecto que interfere na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500,1000,2000 Hertz) para o ouvido com menos perda auditiva.

Já o Bureau Internacional d'Audiophonologic – BIAP e a portaria Internacional n.º186 de 10 de março de 1978 definem a pessoa com perda auditiva em:



Parcialmente surdo (Deficiente Auditivo – DA)

a) Surdez Leve – pessoa que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que a pessoa perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral essa pessoa é considerada como desatenta, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio na leitura e/ou escrita.

b) Surdez Moderada – pessoa que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Essa pessoa tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambiente ruidoso. Em geral ela identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

Surdo

a) Surdez Severa – pessoa que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que ela identifique alguns ruídos familiares e perceba apenas a voz forte, podendo chegar até quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A criança pode chegar a adquirir linguagem, se receber da família orientação adequada. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

b) Surdez Profunda – pessoa que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-a de adquirir linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, também, não adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não percebendo, não se interessa por ela, e não tendo “feed-back” auditivo, não possui modelo para dirigir sua emissão.

No final do século XX, com o desenvolvimento dos estudos sobre surdez, linguagem e educação, os surdos assumiram a direção da única Universidade para Surdos do Mundo (Gallaudet University Library - Washington - EUA) e passaram a divulgar a Filosofia da Comunicação Total. Com o aprofundamento das pesquisas sobre as línguas de sinais, foi recomendado o acesso da criança, o mais precocemente possível, à língua de sinais, instrucional, e à linguagem oral de seu País - Educação Bilíngüe.

### 3.3.1 Reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Embora Sócrates<sup>13</sup> em 360 a.C. tenha declarado que era aceitável que os Surdos se comunicassem com as mãos e o corpo, a linguagem viso-gestual somente despertou o interesse dos pesquisadores a partir de 1950. No Brasil, somente na Constituição de 1988, Art. 227, item II, a educação especial teve tratamento específico.

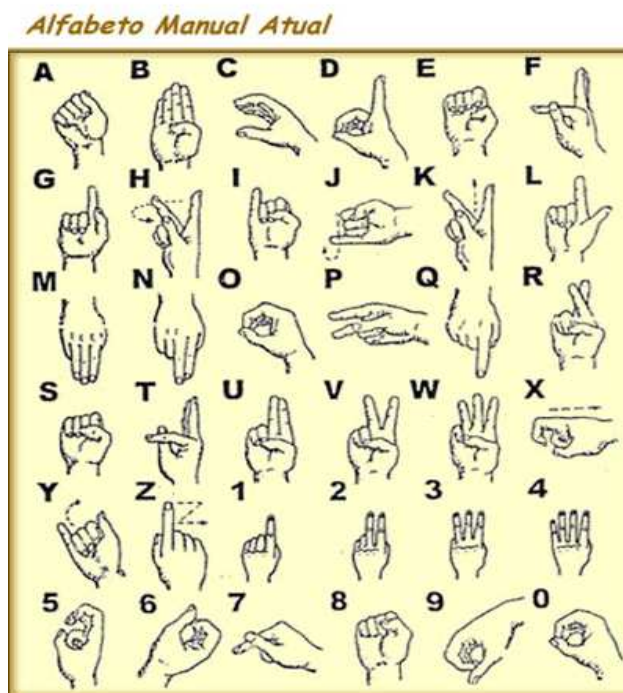
A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS é uma língua de comunicação, não devendo ser considerada apenas como uma gestualização da Língua Portuguesa e é usada pela maioria dos surdos brasileiros. Sua representação tanto pode ser de uma língua de sinais autóctone quanto da língua gestual francesa, introduzida por Huet em 1857, quando da fundação do Instituto Imperial de Surdos Mudos, RJ, porém não é igual as línguas de sinais de outros países.

Como as demais línguas orais, também apresenta níveis linguísticos como morfologia, sintaxe e itens lexicais, em sua especificidade viso-espacial a LIBRAS possui estrutura gramatical própria. Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço.

---

<sup>13</sup> Disponível em <http://www.antropologia.co.br/divu/colab/d13-pvpfeifer.pdf>, pagina 85.

## Ilustração 2 Alfabeto Manual Atual



FONTE: FENEIS: disponível em: [http://www.feneis.com.br/page/libras\\_alfabeto.asp#feneis](http://www.feneis.com.br/page/libras_alfabeto.asp#feneis)

Assim, além de conhecer os sinais, torna-se necessário dominar sua gramática para que a comunicação seja inteligível. Também, como na Língua Portuguesa, existem as variações e dialetos regionais, específicas de cada região do País e da comunidade surda.

Paralelamente ao processo de lutas e conquistas em âmbitos municipais, estaduais e federais, os Surdos vinham lutando pela oficialização da Libras em âmbito nacional. Assim, através de um Projeto de Lei da Senadora Benedita (PT-Rio), em 1993, começou essa luta e, como apoio do MEC-SEESP, conseguiram a aprovação da Lei de Libras em âmbito federal.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Prof. Dra. Tanya A. Felipe, lingüista que, através de trabalho voluntário, presta Assessoria à FENEIS. Também é coordenadora do Programa Interiorizando a Libras -Convênio MEC/SEESP/FNDE-FENEIS. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/arquivos/Oficializacao%20e%20Regulamentacao%20da%20Libras.doc>

O reconhecimento e a legalização da língua específica que tornasse possível a educação do surdo brasileiro em sua primeira língua, a LIBRAS, concretizaram-se somente em 2002, através da Lei 10.436, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

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

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

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

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

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

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

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

BRASIL, 24 de abril de 2002;

Essa Lei somente foi regulamentada através do Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, oficializando a Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS, tornando possível a definição e a implantação de políticas públicas para as comunidades surdas.

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Dentre outras providências, determina a garantia por parte do poder público da institucionalização e difusão da LIBRAS como meio de comunicação corrente das comunidades surdas do país. Também determina que os Sistemas Educacionais em todas as esferas devem incluir o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de

Educação Especial, tanto no magistério de nível médio quanto superior, passando a fazer parte integrante dos PCNs. Entretanto, determina que a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001<sup>15</sup>, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

Quanto aos sistemas de ensino:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Quanto à especialização de professores para atender alunos com necessidades educacionais especiais, dispõe:

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são

---

<sup>15</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial - SEESP desenvolveu programas para atender ao Decreto 5.626, de 2005, subsidiando as instituições de ensino para a formação em LIBRAS de professores e profissionais da educação, com foco no aluno surdo e sua respectiva educação bilíngüe.

O Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) promove a formação continuada para professores, intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, Instrutores Surdos e demais profissionais que atuam na área de surdez. [...] Estes Centros têm por objetivo dar apoio educacional aos sistemas de ensino para atendimento aos alunos surdos, formar profissionais da educação e ofertar atendimento educacional especializado às pessoas com surdez. Essas ações favorecem a socialização de informações sobre a educação de surdos, assim como o adequado atendimento às necessidades lingüísticas, educacionais e culturais dos alunos surdos. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=162&Itemid=317>).

Entretanto, a Constituição Estadual do Rio Grande do Sul, de 03 de outubro de 1989, dispõe no Título VII, Segurança Social, Capítulo 1, Disposições Gerais, Art. 195 "O Estado implementará política especial de proteção e atendimento aos deficientes, visando a integrá-los socialmente", e no Capítulo II, Seção I, sobre a educação, Art. 199, sobre o dever do estado, item VII - proporcionar atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados;

Assim, o Rio Grande do Sul deu cumprimento aos artigos 2º e 3º, do Decreto Federal 5.626 de 2005, referente à especialização de professores na educação especial, em 1989, através do Decreto nº 33.331, porque a educação estadual já estava mobilizada para atender os preceitos da Constituição de 1988 em que se refere à Educação Especial, a qual determina:

Art. 3º Será exigido do professor para exercer atividades de atendimento educacional do deficiente, superdotado e/ou talentoso Curso Superior de graduação correspondente à Licenciatura Plena, com habilitação específica na área de atuação.

Parágrafo único – Na falta de profissional devidamente habilitado, permitir-se-á, em caráter precário, que exerça a função o professor que apresentar:

Curso Superior ou Curso de 2º Grau – Habilitação Magistério, mais uma das seguintes condições na área específica de atuação (Deficiência Mental, Visual, Auditiva e Múltipla e Superdotados e/ou Talentosos):

- a) Curso de pós-graduação;
- b) Curso de estudos adicionais;
- c) Curso de trezentas horas/horas;
- d) Cursos que perfaçam, no mínimo, 300 horas/aula.

(RS – ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. 1989.)

Portanto, antecedendo-se, também, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001 e ao Decreto Federal nº 5.626, de 2005, em dezembro de 1999 através da Lei nº 11.405, o Rio Grande do Sul reconheceu a LIBRAS como meio de comunicação educacional:

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.

Faço saber, em cumprimento ao disposto no artigo 82, inciso IV, da Constituição do Estado, que a Assembléia Legislativa aprovou e eu sanciono e promulgo a Lei seguinte:

Art. 1º - Ficam reconhecidos, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e os demais recursos de expressão a ela associados, como meios de comunicação objetiva e de uso corrente.

Parágrafo único - Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação de natureza visual - gestual, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidade de pessoas surdas do Brasil, sendo a forma de expressão dos portadores de deficiência auditiva e a sua língua natural.

Art. 2º - Fica assegurado aos surdos o direito à informação e ao atendimento em toda a Administração Pública, direta e indireta, por servidor em condições de comunicar-se através da LIBRAS.

Parágrafo único - Para efetivar o disposto neste artigo o Poder Executivo poderá estabelecer convênios com entidades públicas ou privadas que atuem no atendimento dos surdos.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.

(PALÁCIO PIRATINI, LEI Nº 11.405, em Porto Alegre, 31 de dezembro de 1999).

Agregando valor a essas conquistas, congressos, seminários e estudos surdos têm sido uma constante no território brasileiro. Portanto, considerando-se que a história somente foi reconhecida a partir da escrita, antes desse advento é pré-história, e que a língua é o principal fator determinante de uma cultura, torna-se impossível tentar entender e integrar-se a Cultura Surda, principalmente no que concerne a educação formal, se as formas de comunicação gestual e escrita não forem entendidas e apropriadas pelo sistema educacional.

### 3.3.2 A Escrita em Língua de Sinais – *SignWriting*

Com o reconhecimento legal da LIBRAS como língua materna de comunicação entre surdos, os sistemas educacionais, em todas as instâncias, públicas e privadas, voltaram-se para a sua implantação.

Assim, do reconhecimento da educação bilíngüe para surdos no Brasil, tendo a LIBRAS como primeira língua e a escrita da Língua Portuguesa como a segunda, os pesquisadores voltam suas atenções para algumas pesquisas, ainda incipientes, com foco na escrita na língua de sinais. No entanto, a alusão a possibilidade da escrita da linguagem viso-gestual, data da primeira metade do século XIX:

ITARD, já em 1842, afirmava que o homem a partir dos gestos poderia ter inventado uma escrita para registrar suas imagens visuais. Em 1817, BEBIAN defendeu a tese de que os surdos deveriam ser instruídos em sinais também em sua modalidade escrita. No final da década de 1950, STOKOE criou um sistema de notação escrita para registrar a língua de sinais em seus estudos. Já ALEXANDER GRAHAM BELL afirmou que um método de consolidar os surdos numa classe distinta seria converter a língua de sinais para a escrita, para que possuíssem uma literatura comum, distinta do resto do mundo. (RIBEIRO, p, 2009)<sup>16</sup>

Embora, no Brasil, os estudos sobre a escrita de sinais tenham seu início datado de 1996, através de pesquisas Dr. Antonio Carlos da Rocha Costa, da Pontifca Universidade Católica – PUC, de Porto Alegre, RS, o qual se deparou com o *SignWriting*, sistema de escrita de línguas de sinais através do computador, inventado em 1974, a qual era considerada por lingüistas, professores e até pelos próprios surdos como uma língua ágrafa.

*SignWriting* foi criado pela Valerie Sutton em 1974. Valerie criou um sistema para escrever danças e despertou a curiosidade dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa que estavam procurando uma forma de escrever os sinais. Portanto, na Dinamarca foi registrada a primeira página de uma longa história: a criação de um sistema de escrita de línguas de sinais. Conforme os registros feitos pela Valerie Sutton na homepage do *SignWriting* <http://www.signwriting.org>, em 1974, a Universidade de Copenhague solicitou à Sutton que

---

<sup>16</sup> SERGIO RIBEIRO, in Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. Disponível em: [http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/ponto\\_de\\_vista.php](http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/ponto_de_vista.php)



registrasse os sinais gravados em vídeo cassete. As primeiras formas foram inspiradas no sistema escrito de danças. A década de 70 caracterizou um período de transição de Dancewriting para SignWriting. (QUADROS, 2009)<sup>17</sup>

Em 1977, a Sociedade de Linguística de New England nos Estados Unidos, sediou o primeiro workshop sobre SignWriting, organizado pelo Dr. Dr. Judy Shepard-Kegl e, em 1980, Valerie Sutton<sup>18</sup> apresentou sua pesquisa que mostrava como compreender a Língua de Sinais, de qualquer idioma, sem a necessidade de ser traduzida para a língua oral.

Assim, a partir da década de 80, o sistema foi se desenvolvendo e, da escrita manual, passou a ser escrito no computador e, no Brasil, em 1997, foi oferecido pela PUC-RS, o primeiro curso de SingWriting. A partir do grupo de pesquisas formado pelo Dr. Antonio Carlos da Rocha Costa, contando com a Prof. Marianne Rossi Stumpf<sup>19</sup>, e a Prof. Márcia Borba. Atualmente, no RS, algumas escolas estão apoiando o desenvolvimento da pesquisa em SingWriting, dentre elas a Escola Especial Concórdia e Escola Hellen Keller de Caxias do Sul.

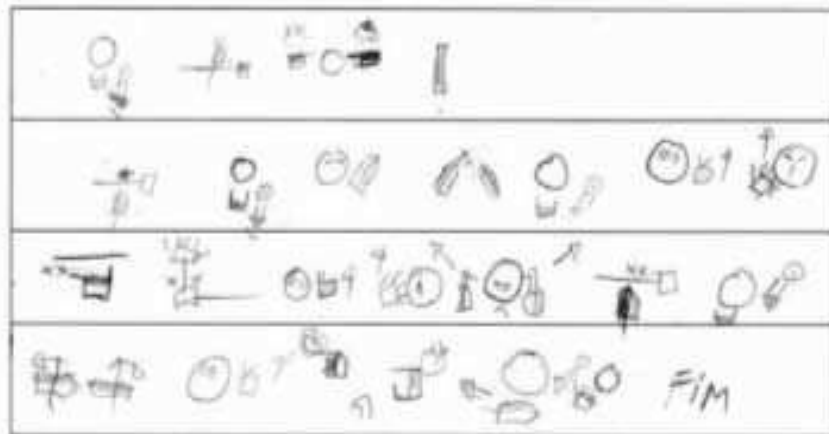
---

<sup>17</sup> Ronice M. Quadros - Mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul com estágio na University of Connecticut - USA. Pesquisas financiadas parcialmente pela CAPES e University of Connecticut.. Disponível em: <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>

<sup>18</sup> SignWriting <http://www.signwriting.org>

<sup>19</sup> Dra. Marianne Rossi Stumpf, é surda; Professora de Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Coordenadora da Equipe de Design Instrucional do Curso de Letras/Libras. Diretora de Políticas Educacionais de FENEIS. [marianne@ead.ufsc.br](mailto:marianne@ead.ufsc.br)

**Ilustração 3 Escrita Manual da Língua de Sinais**



**Tradução:** O homem cuida de ovelhas. Ele chamou o menino porque precisava ir para casa descansar. Fique de olho nas ovelhas, pois tem um lobo na floresta ! Se você ver o lobo grite bem alto, pois virei correndo para afugentar o lobo ! FIM.

FONTE: RIBEIRO, Sérgio in Revista Virtual de cultura surda e diversidade, p.4. Disponível em [HTTP://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/pontodevista.php](http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/pontodevista.php)

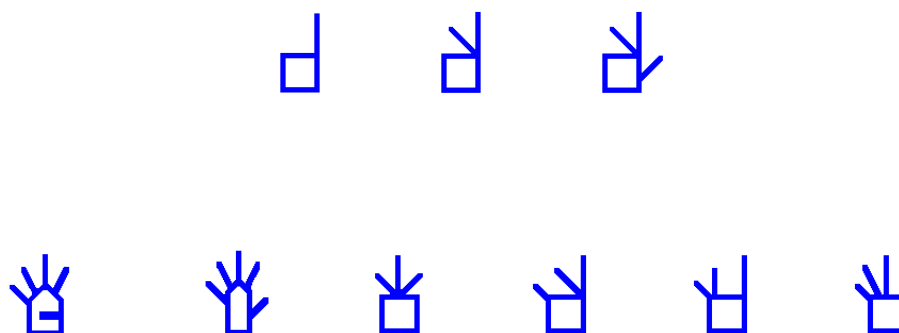
Para Stumpf (2004) o SignWriting é como um sistema de escrita alfabético, apresentado de modo gráfico esquemático, onde as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações, sendo necessário para entendê-la ter o domínio de pelo menos uma língua de sinais.

O processo de alfabetização da criança ouvinte antecede todo o processo de significação da língua falada. Quando a criança ouvinte vai para a escola, ela domina o significado das palavras e sua leitura passa a ser a interpretação do “desenho” da significação previamente adquirida, enquanto a criança surda não consegue entender sua representatividade.

O SignWriting é para a criança surda “visualmente fonético” ou uma escrita visual em perfeito acordo com as suas potencialidades. De modo semelhante à criança ouvinte, a criança surda adquire a escrita de sua língua de sinais e isso significa dotá-la de uma ferramenta indispensável para qualificar seu grau de participação na cultura e na sociedade. A população surda, hoje é marginalizada, pois em sua quase totalidade, funcionalmente analfabeta, em uma sociedade cada vez mais dependente da palavra escrita. (STUMPF, 2009).<sup>20</sup>

A estrutura desse sistema é dividida em dez grupos para as mãos, de acordo com os dedos que são usados, representando a ordem dos símbolos usados nos dicionários.

#### Ilustração 4 Grupos de Símbolos



FONTE: Disponível em: <http://www.signwriting.org/>

Na posição de mãos, as configurações básicas são mão circular, aberta e fechada. Os outros símbolos de mão são variações destes símbolos básicos.

#### Ilustração - 5 símbolo base do grupo de mão 1 e suas variações iniciais

Símbolo base	Rotação em torno do próprio eixo			Orientação da mão	
	Palma	Lado	Dorso	Vertical	Horizontal

FONTE: Disponível em: <http://www.exatec.unisinos.br/~vinicius/sbie2004-vf.pdf><sup>21</sup>

<sup>20</sup> Construindo espaço para uma escrita de língua de sinais dentro da educação bilíngüe dos surdos. Disponível em:

<http://www.feneis.com.br/arquivos/Escrita%20da%20Lingua%20de%20Sinais%20-%20Construindo%20espaço.doc>

<sup>21</sup> SOUZA, Vinicius Costa; PINTO, Sérgio Crespo Coelho: O Aprimoramento do Sing WebMessage como base para o desenvolvimento da SWService: uma biblioteca para a escrita da Libras na internet baseada em WebServices. – programa interdisciplinar de Pós-Graduação em computação aplicaca (PIPCA)–UNISINOS-RS

Outros símbolos específicos se referem à direção dos movimentos das mãos e dos símbolos de contato.

O sistema SignWriting que representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações têm como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. É um sistema notacional de características gestuais das línguas de sinais. Ele representa unidades gestuais, e não unidades semânticas, por isso pode ser aplicado a qualquer língua de sinais dos surdos. Na verdade é usado em mais de 50 países. (STUMPF, 2004, p. 147).

### Ilustração 6 - Exemplo de palavras escritas em SignWriting



FONTE: SOUZA: PINTO: Disponível em: <http://www.exatec.unisinos.br/~vinicius/sbie2004-vf.pdf>. Op. Cit.

A escola, para a criança surda circunscrita ao espaço onde predomina a oralidade, deve privilegiar situações de aprendizagens significativas, as quais lhe proporcionarão condições de escolarização à semelhança da criança ouvinte.

O reconhecimento da LIBRAS como a língua oficial dos surdos e sua introdução nas redes de ensino ainda estão em implantação. Assim, a introdução da escrita da língua de sinais exigirá mudanças muito mais radicais, principalmente na formação dos professores e na adequação curricular, sem menosprezar a imperiosa necessidade de traduzir os livros didáticos e paradidáticos para dar suporte tanto para os professores quanto para os alunos.

Especificamente, em relação aos programas de SignWriting, como recurso indispensável, os aproximadamente 16.000 sinais que compõe o sistema e o torna lento, é um dos fatores que dificultam uma interface que responda com a velocidade necessária para uma escrita ágil.

Portanto, a partir da leitura significativa da escrita de sinais, a expectativa dos pesquisadores é de que a alfabetização em SignWriting se confirme como o nível intermediário e facilitador para a aquisição da escrita da língua oral, e como ferramenta decisiva para a elaboração de um currículo realmente para os surdos, seja qual for o idioma do estudante surdo.

## 4 O SURDO NA ESCOLA ESPECIAL ÔMEGA: UM CASO EM ESTUDO

A Escola de Ensino Médio para Surdos pesquisada, denominada ficticiamente de Escola Ômega, foi fundada em maio de 1998, e é uma das escolas vinculadas à Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS), integrada a Secretaria de Estado da Educação, provendo a mesma de recursos financeiros, administrativos e humanos, responsável por atender as demandas da comunidade escolar, orientando pedagogicamente suas ações.

Esta Escola nas suas ações procura seguir as leis e normatizações recentes para escolarização do estudante surdo, enquadrando-se na legislação como Escola especial para surdos, empregando ensino bilíngüe através do ensino de Libras como primeira língua e português como língua nacional. Atuando desde 1998 como escola especial experimenta hoje também a introdução do signwrite, procurando atualizar-se na busca de alternativas novas que **facilitem** a aprendizagem da leitura e da escrita através desse novo recurso possibilitado pela informática.

Sua estrutura constitui-se de um prédio de alvenaria de quatro andares, sendo no térreo a pracinha, o pátio, o saguão de entrada, a cozinha e o refeitório. No primeiro andar ficam situados os setores de Direção, Supervisão Escolar, Orientação, Psicologia, Secretaria, Biblioteca, sala de vídeo, sala dos professores, laboratório de informática e de Língua de Sinais. No segundo andar ficam as salas de aula, o setor viso gestual e o Laboratório de Aprendizagem. O terceiro andar, além de salas de aula, abriga os Laboratórios de Ciências e de Artes e o Ginásio. Os turnos de funcionamento são manhã e tarde atendendo alunos surdos desde o primeiro ano dos anos iniciais até o terceiro ano do Ensino Médio.

A equipe técnica é composta por Direção, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Psicologia Escolar. Os setores de Secretaria, Biblioteca e Viso Gestual são suporte aos trabalhos desenvolvido na escola. Os laboratórios de Informática, Ciências, Artes, Aprendizagem, e a sala de Língua de sinais oferecem

aos professores recursos pedagógicos diferenciados e um ambiente apropriado à proposta de ensino.

Com 30 salas de aula, 28 professores, 2 intérpretes, 2 instrutores e 5 funcionários de apoio geral, atende 210 alunos distribuídos entre Educação Infantil – Jardim B; Ensino Fundamental: séries iniciais e finais, de acordo com as bases curriculares e Ensino Médio – com as primeiras turmas tendo iniciado no ano de 2007.

Nesse sentido a pedagogia da diferença é aplicada em um espaço cultural específico: o de uma Escola voltada exclusivamente a frequência do aluno surdo, como meio, não de segregação, mas de alavancagem de uma identidade de grupo com a finalidade de dar suporte educativo a inserção individual de seus membros no ensino superior e na sociedade. Conhece-se e compreende-se na cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão visão do entre lugar, da diferença, da alteridade, da identidade. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado **da** cultura **ouvinte** e possui uma outra cultura. Percebe-se o surdo em seu deslocamento da cultura ouvinte ou cultura universal e **como sujeito** emergente na problemática da diferença cultural própria (PERLIN, 2004, p.76)

Entende-se que o reconhecimento e até atendimento da diversidade cultural não é uma política suficiente, quando se pensa a efetiva integração e diálogo desses grupos diferenciados com outros, seja no âmbito escolar, seja da sociedade. Por isso, a **Escola Ômega** procura desenvolver espaços e momentos de intercâmbio com a comunidade externa através de jogos e outras atividades desenvolvidas em clube social próximo com alunos não surdos.

Por tratar-se de um estudo de caso, de caráter exploratório, a estratégia para análise foi delimitada com foco nos quinze discentes do primeiro ano do Ensino Médio e da equipe técnica e docente, indispensáveis para o entendimento dos processos pedagógicos e metodológicos que permeiam a educação para surdos, a partir dos dados coletados nos questionários e observação de campo.

Para dar sustentação aos itens abordados nos questionários, foram analisados o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e documentos de registro de alunos da escola pesquisada, entrelaçados ao referencial teórico da história da educação de surdos.

Durante o período da pesquisa a escola que estava lotada na Secretaria da Justiça vinculada a FADERS, sofreu reformulações no sentido de que passou a ser lotada novamente na Secretária de Estado de Educação. **Provavelmente o fato da escola estar passando por situações novas relacionadas a todo o processo de inclusão escolar, fez com que alguns professores não participassem da pesquisa respondendo por escrito ao questionário em relação a estrutura e organização escolar, com receio talvez de alguma repercussão de suas declarações sobre sua situação funcional, uma vez que os docentes não sabiam se iriam permanecer na instituição, pois um bom número de docentes são cedidos para a escola. Este período trouxe inquietação a toda comunidade escolar, com reuniões junto a órgãos públicos, onde predominaram as posições pela manutenção da escola como especial para aluno(a) surdo(a).**

**Conforme Parecer CEB, nº 17 de 03 de julho de 2001, Item 5 – A educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover – pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam. Para uma educação escolar de qualidade nas escolas especiais, é fundamental prover e promover em sua organização:**

- I. matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica previstas em lei e no seu regimento escolar;
- II. encaminhamento de alunos para a educação regular, inclusive para a educação de jovens e adultos;
- III. parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de educação profissional;



IV. conclusão e certificação de educação escolar, incluindo terminalidade específica, para alunos com deficiência mental e múltipla;

V. flexibilização e adaptação do currículo previsto na LDBEN, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais;

As escolas especiais públicas e privadas obedecem às mesmas exigências na criação e no funcionamento:

a) são iguais nas finalidades, embora diferentes na ordem administrativa e na origem dos recursos;

b) necessitam de credenciamento e/ou autorização para o seu funcionamento.

Frente a essa legislação predominou na Escola a perspectiva de sua manutenção como escola específica para surdos, mesmo ante a perspectiva de que o Estado possa vir a implementar o atendimento do aluno surdo na Escola regular como já está em exercício em outros estados da federação que interpretaram a lei nessa direção.

### **5.1 O Projeto Político Pedagógico e os Planos Escolares**

A escola tem como proposta pedagógica atender o aspecto sócio-político-cultural-educacional desenvolvendo uma educação libertadora e humanística. Fundamenta-se na pedagogia da diferença, entendendo educando e educador como sujeitos ativos que agem de maneira transformadora e criativa. Os professores são especialistas em educação de surdos e os profissionais que atuam na escola são proficientes em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), respeitando a cultura dos alunos, professores e servidores surdos.

Reconhecendo a Pedagogia da Diferença como eixo norteador do trabalho, a Escola Ômega tem como base o uso da Língua de Sinais, como a primeira Língua dos Surdos, amparada no respeito às diversidades culturais. Numa abordagem sócio-antropológica, a escola entende o surdo como membro de uma comunidade cultural com características próprias, heterogênea e multifacetada, interagindo com as demais identidades culturais. Nesse processo, tanto educandos quanto educadores tornam-se protagonistas na construção do conhecimento e comprometidos com a transformação social.

Os alunos surdos são atendidos em regime de externato/meio turno, desde o primeiro ano dos Anos Iniciais até o terceiro ano do Ensino Médio, oriundos de Porto Alegre e cidades próximas. Na sua maioria, os alunos pertencem a uma classe social baixa, recorrendo muitas vezes aos programas de atendimento social do governo, para melhorar sua renda.

Nesse sentido a pedagogia da diferença é aplicada em um espaço cultural específico: o de uma escola voltada exclusivamente a freqüência do aluno surdo(a), como meio, não de segregação, mas de alavancagem de uma identidade de grupo com a finalidade de dar suporte educativo a inserção individual de seus membros no ensino superior e na sociedade. Isto se expressa através das finalidades e objetivos propostos no Regimento Escolar qual seja:

Oferecer, em seu currículo, as manifestações da cultura e narrativas da história da comunidade surda, trazendo para dentro do currículo elementos como a pintura, a escultura, poesia, piadas, humor, história em quadrinhos e artes visuais em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais; Considerar a aquisição da identidade surda, possibilitando a presença do professor e instrutor surdo e o contato com a comunidade surda; Propiciar um espaço coletivo de construção de sujeitos críticos e agentes transformadores da sociedade, visando o exercício da cidadania; (REGIMENTO ESCOLAR, 1998).

Assim, sendo a LIBRAS a língua materna dos surdos, a Escola garante o direito lingüístico como ferramenta fundamental para o ensino de todas as disciplinas, como elemento construtor do desenvolvimento cognitivo, construindo conhecimentos e desenvolvendo a identidade na forma I de sua primeira língua. Nesse contexto, a Língua Portuguesa escrita é ensinada como língua estrangeira, a partir da competência na primeira língua – LIBRAS, procedendo como uma Escola bilíngüe.

O currículo é desenvolvido de forma a atender especificidades da comunidade surda, promovendo o desenvolvimento e a construção de sua identidade através da história dos surdos, artes e LIBRAS. Nesse sentido, o currículo é estruturado a partir da realidade do aluno e flexibilizado de acordo com a necessidade lingüística da comunidade surda. A avaliação é sistemática, considerando os aspectos qualitativos e os processos de aprendizagens individuais. Assim, é oferecido durante o ano letivo

estudos de recuperação e laboratórios de aprendizagem, atendendo as dificuldades específicas de cada educando.

Portanto, a escola objetiva realizar seu trabalho voltado para a Educação de Surdos com compromisso e responsabilidade, buscando atender as características e necessidades da comunidade, proporcionando espaço especializado. Também, procura preservar as representações e construções de identidade, edificadas através do contato e convívio com seus pares com vistas a resgatar a trajetória do grupo, respeitando a realidade e a luta da comunidade surda pelo direito de exercer sua língua, cultura e identidade.

O Plano Global define os componentes curriculares por nível de ensino, sua importância, objetivos, conteúdos procedimentais, dentre outros, conforme institui o Conselho Estadual de Educação – RS, através das Resoluções de nº 243 e 244, de 07 de abril de 1999, fundamentado na Lei 9394/96.

Especificamente na Escola ômega, o plano valoriza a ação do aluno e coloca o professor como responsável por intervenções pedagógicas adequadas e coerentes com a realidade a qual estão inseridos, apresentando como objetivos:

Propiciar um espaço coletivo de construção de sujeitos críticos e agentes transformadores da sociedade, visando o exercício da cidadania;  
Reconhecer a LIBRAS como língua de educação do surdo;  
Favorecer a construção da identidade do surdo através do contato de seus pares e conhecimento da cultura. (PLANO GLOBAL, 1998).

E, das finalidades do Ensino Médio:

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;  
A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;  
O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;  
A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (PLANO GLOBAL, 1998).

A Escola ômega tem como objetivo educacional a exploração dos conhecimentos trazidos pelo aluno, de acordo com o contexto em que está inserido, voltada para a construção dos conhecimentos a partir da realidade do educando. Dentro desses preceitos apresenta a seguinte Grade Curricular:

Quadro 2 – Grade Curricular Ensino Médio

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	L. Portuguesa e Literatura Brasileira LIBRAS Língua Inglesa Moderna Educação Artística Educação Física
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Biologia Física Química Matemática
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História Geografia Filosofia Sociologia
<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>13</b>

FONTE: Plano de Estudos do Ensino Médio (1998).

As disciplinas comuns do Ensino Médio, de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, têm como objetivo a formação do educando nos preceitos científicos e tecnológicos para prepará-los para estudos avançados e para o mercado de trabalho.

Entretanto, como o público alvo dessa pesquisa é específico da surdez, o recorte está sendo feito nas duas grandes disciplinas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa, configurando-se como uma Escola bilíngüe.

O programa curricular da disciplina de Língua Brasileira de Sinais<sup>22</sup> pretende ser um instrumento regulador da sua aquisição e do seu desenvolvimento, enquanto primeira língua da Comunidade Surda, nos componentes de integração em LIBRAS, Literatura, Estudo da Língua, Comunidade e Cultura, instituídas como competências nucleares desta disciplina.

**A adoção do ensino bilíngüe pela escola Omega se configura como a forma de acolhimento da diferença em relação ao grupo surdo(a) através da elaboração de um currículo adaptado às suas necessidades especiais.**

QUADRO 3 – Programa curricular - Disciplina LIBRAS

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO
História Geral dos Surdos No Mundo	Flexão (número, gênero e grau)	A Comunidade Surda
Fundamentos da Educação dos Surdos	(tempo, modo e lugar)	Integração da comunidade Surda
Legislação	Poesia	Registro da Cultura Surda
Gêneros Literários da Cultura Surda	Estrutura	História da Cultura surda
Classificadores	Rima	Poesia Surda
Fonologia da LIBRAS	Composição e restrição	Teatro nas Comunidades Surdas
Sintaxe Espacial	Sufixo	Sinais arcaicos
Processo de Flexão		
Formação de Sinais		

FONTE: Planos de Estudo do Ensino Médio (1998).

Reconhecendo a importância que a aprendizagem da leitura e da escrita tem para o sujeito, não somente no transcurso de sua vida escolar, mas também em sua

<sup>22</sup> Recorte do Plano de Estudos do Ensino Médio da Escola Ômega. Citado.

vida futura dentro de uma sociedade na qual a linguagem escrita ocupa um lugar importante, diretamente relacionada com o mundo circundante, a Escola Ômega entende que não é importante, apenas, o que se aprende num contexto de leitura e escrita, mas que esses conhecimentos sejam entendidos e aplicados nas práticas sociais, no contexto de vida.

Por isso a Escola promove atividades periódicas que permitam a conexão destes alunos com a comunidade externa e especificamente com estudantes da mesma faixa etária provenientes de Escolas vizinhas. Nestes momentos as classes de alunos surdos interagem com colegas de outras escolas com quem realizam competições desportivas como jogos de futebol por exemplo. Em que todos devem se comunicar pelo cumprimento de regras comuns.

O componente de LIBRAS pretende capacitar o educando a expressar fluentemente pensamentos e sentimentos, segundo as regras de uma comunicação visual, ajustando a produção ao contexto e ao interlocutor, para que os estudantes possam compreender tanto enunciados formais quanto informais em LS.

Além disso, essa área desenvolve competências de atenção visual, da compreensão, da comunicação interpessoal e em grupo, incluindo a intencionalidade, a diversidade comunicativa, a variação da LS, comparação entre línguas de sinais e, ainda, a comparação com a Língua Portuguesa, dentre outras. Também, ao tratar dos aspectos histórico-culturais das Comunidades Surdas contribui para o desenvolvimento de identidade e autoconfiança positiva.

**Considerando-se que o estudante surdo está inserido no mundo letrado e do texto escrito, não lê-lo é também não conhecê-lo, não desvelá-lo, por isso faz-se necessário promover na educação de surdos o conceito do letramento, permitindo a confrontação direta do aluno com o saber sistematizado.**

O objetivo geral é o de utilizar diferentes formas de linguagem necessárias para estabelecer a comunicação, adquirir conhecimentos e situar-se como indivíduo participativo da vida social, oportunizando o contato com a segunda língua do surdo, a Língua Portuguesa.

QUADRO 4 – Programa Curricular – Disciplina Língua Portuguesa

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO
Tipologia textual	Substantivo	Verbo
Tipos de comunicação	Adjetivo	Advérbio
Sílaba	Descrição	Conjunção
Acentuação	Narração	Termos essenciais e acessórios
Narração Tipos e elementos	Artigo	Período composto
Letras Maiúsculas e minúsculas	Pronome	Textos argumentativos.
Abreviatura	Interpretação de texto	
Prefixo e sufixo grego e latino	Tipologia textual	
Interpretação de texto e vocabulário		

FONTE: Planos de Estudo do Ensino Médio (1998).

A avaliação decorre de observações, aplicações de testes didáticos (sinalizados, práticos e escritos – objetivos e subjetivos), trabalhos individuais ou em grupo, estudos de casos, auto-avaliação do aluno, atividades complementares de outras modalidades e formas que se mostrem aconselháveis e de aplicação possível.

## 5.2 A voz dos professores

A Escola possui cerca de 08 professores no ensino médio, 07 deles atuando na turma dos alunos pesquisados, e, **dentre estes**, cinco responderam ao questionário e dois se abstiveram. A pesquisadora atribui esse fato ao momento polêmico gerado pela questão do fechamento por determinação do MEC das escolas especiais em outros Estados da federação, executando um modo de interpretação da atual LDB que propõe o processo da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as unidades escolares. O temor de que esta medida se

estendesse ao Rio Grande Sul gerou entre os docentes certa resistência a participar da pesquisa, e externar pontos vistas contrários a essa política.

A perspectiva de que a Escola pudesse vir a se constituir numa escola comum repercutiu sobre toda a comunidade escolar, gerando uma situação de instabilidade e incerteza que se refletiu na não participação de alguns e atitude reticente dos que responderam **ao questionário**. Isto **trouxe dificuldades para a coleta de dados que se ressentiu** de um diálogo maior com os professores e com a equipe administrativa. Comparativamente os alunos foram mais receptivos ao externar seus pontos de vista.

Nesta segunda fase da pesquisa junto aos docentes e equipe técnica-administrativa (surdos e ouvintes), buscou-se identificar através de questionários os recursos, métodos e técnicas utilizadas na prática pedagógica (apêndice B), e a seguir classificaram-se as respostas em categorias conforme inserções feitas em itálico no corpo do texto.

A cultura surda é vista pelos professores pesquisados como “[...] *uma cultura própria centrada principalmente em sua forma de comunicação.*” “*Envolve comunicação, arte, filosofia*” ( Professor 1). Essa forma de comunicação encontra um denominador comum que é a valorização da língua de sinais, possivelmente porque a primeira premissa **curricular** para trabalhar com surdos nesta escola seja o domínio da Língua de Sinais: “*Cultura própria de um grupo de pessoas com seus usos e costumes e todas as características próprias. Destacando-se LIBRAS*” ( Professor 2).

Outro participante afirma **como PERLIM (2004)** que a cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e seu *status quo* diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de 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”. (Questionário 5, 2008).



Portanto, os depoimentos docentes vinculam a cultura surda às culturas múltiplas do mundo contemporâneo, onde os usos e costumes e, principalmente a língua, determinam a cultura **do** grupo, vendo-o como lugar da representação da diferença e das diferentes formas de perceber e se perceber no mundo .

Quanto à forma como é trabalhada a cultura surda na escola e na comunidade, também as respostas são convergentes: “De uma forma natural, na medida em que ela aparece, é discutido se é viável ou não, trabalhar determinado aspecto da cultura surda dentro da comunidade ouvinte”.

Todos os professores destacaram a questão da **língua** como fator principal da cultura surda: *“Na escola tem disciplina de LIBRAS onde o aluno estuda a Cultura Surda (histórico, personagens principal em nível de mundo e Brasil). Na sociedade ela vai aparecer normalmente através da própria vida do surdo com seus pares”* .

A cultura surda é difundida entre a comunidade através de *“palestras, teatros e participações fora da escola”*. Nesse espaço de interação cultural com as famílias e outros grupos de ouvintes que vêm participar de atividades promovidas pela Escola Ômega, os alunos surdos tem oportunidades de contato com a alteridade (grupos de estudantes não surdos), e com isso de definir melhor seu grupo pertencimento e sua identidade como surdos.

Podemos [...] realmente nos permitir ter histórias inteiramente diferentes, podemos nos conceber como vivendo – e tendo vivido – em espaços inteiramente heterogêneos e separados [...] como o Mesmo, que se exhibe como egoísmo, pode entrar em relação com o Outro sem privá-lo imediatamente de sua alteridade?. Talvez o outro multicultural não possa ser mais do que outro que flutua, pois está representado como um pêndulo entre o eu plural, o mesmo plural e a emergência da diferença só como diversidade ordenadamente política, isto é, o outro político da política da mesmidade, o outro da igualdade do igualitarismo, das equivalências pensadas somente em termos de administrações identitárias, das distribuições políticas e das representações delegadas e descritas culturalmente” (SKLIAR, 2003, p.141).

Coerentes com a legislação vigente, todos os professores e equipe técnica-diretiva são habilitados através do curso de LIBRAS e cursos de capacitação específica de educação para surdos. Todos os funcionários da escola conhecem LIBRAS em diferentes graus de fluência. Além disso, a equipe de educadores costuma freqüentar encontros e cursos de formação continuada, promovidos tanto pela FADERS, quanto pela Secretaria de Estado da Educação, além de freqüentes congressos, seminários, simpósios e encontros entre as escolas, envolvendo

universidades com pesquisadores nacionais e internacionais, com a crescente participação da representação surda nas decisões.

A metodologia viso-gestual é destacada pelos professores, especificada como “*Método visual*”, é garantida através do uso da LIBRAS como primeira língua. Os recursos dos laboratórios de aprendizagem e de informática complementam as técnicas, viso-espaciais utilizados em sala de aula como vídeos legendados, fotos, cartazes, passeios e teatros, sempre acompanhados de instrutores e/ou intérpretes. A utilização intensa do método viso-gestual e espacial, complementada pelos laboratórios da escola, por nos observados na escola, é vista pelos docentes como forma de atender a proposta de adequação do currículo escolar a realidade sócio-antropológica da comunidade escolar e está de acordo com a flexibilização do processo de ensino-aprendizagem específica para os alunos surdos de que trata os PCN's, 1998.

O número máximo de quinze alunos por sala como requisito para bem atender as especificidade do aluno surdo é visto pelos docentes como forma de comprometimento da escola, pois isto permite o atendimento às diferenças individuais, tal como seria desejável também para os alunos ouvintes do sistema regular de ensino onde a superlotação de classes inviabiliza um ensino de qualidade. Evidentemente parece claro a direção e aos docentes que além das diferenças relativas à cultura surda, existem também as diferenças de ritmo de aprendizagem entre as próprios estudantes surdos que vem de realidades sociais, étnicas, religiosas, etárias e de gênero diferenciadas.

As relações entre esses três processos normativos e norteadores da organização, estrutura e funcionamento da escola, conforme destacou o docente 3, “*não difere muito das escolas regulares, porém é levado em consideração a realidade dos alunos surdos*”. ( docente 3)

De acordo com os documentos e depoimentos mencionados a atividade docente da Escola Ômega é “*voltada para o perfil do aluno e de suas representações culturais*” (docente 4) para a (re)significação da realidade e dos conhecimentos cientificamente produzidos, proporcionando a formação de cidadão

crítico e preparado para continuar sua carreira acadêmica e sua inserção no mercado de trabalho.

**A equipe técnico-administrativa** e os docentes declararam que trabalham com os alunos *“preservando a qualidade e a significação das atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar e em co-responsabilidade com toda a comunidade escolar”*, (Professor 3).

Conforme o Regimento Escolar a avaliação é sistemática e cumulativa, sendo que, no *“processo sistemático de desenvolvimento escolar do aluno, aspectos qualitativos preponderam sobre os quantitativos”* ( professor 3].

A aquisição dos conteúdos em geral é avaliada através de trabalhos individuais e em grupo, apresentados em LIBRAS. Na disciplina LIBRAS, a avaliação é somente visogestual através da tradução de um texto, ou através de representação teatral. Quanto à Língua Portuguesa, *“é avaliada a compreensão do conteúdo e da estrutura frasal”*. (Professor 1).

O absoluto domínio de LIBRAS não retém o aluno na série que está cursando, porém, a partir da avaliação e da constatação de dificuldades, as aulas nos laboratórios de aprendizagens são intensificadas e reforçadas **individualmente** com a informática, considerando, principalmente, que todos são filhos de pais ouvintes, neste grupo pesquisado.

Para que o acompanhamento do aluno não seja prejudicado, o número máximo por turma está regimentado da seguinte forma: Ensino Fundamental -Séries Iniciais – oito alunos; Séries Finais, doze alunos e no Ensino Médio, quinze alunos. Dentre os teóricos que embasam as práticas docentes, destacaram-se Carlos Skliar, Ronice Karnop, Maura Corcine e Gladis Perlin **conforme informação bibliográfica dos planos escolares elaborados pelos docentes.**

Nos 10 anos de funcionamento da Escola Ômega, as evasões verificadas situam-se no Ensino Fundamental. Uma das principais razões apontadas pela equipe docente é a indisponibilidade dos responsáveis levarem e buscarem as crianças. A maioria dos alunos reside na região metropolitana de Porto Alegre. Como o público é de poder aquisitivo baixo, muitas vezes a opção incide sobre o

trabalho, necessidade de subsistência, em detrimento da educação dos filhos, **conforme** a alta defasagem em relação série/idade. No Ensino Médio, quando os alunos, a partir de quinze anos já possuem autonomia e, assim, a evasão é praticamente zero, gerando lista de espera para essa etapa específica.

### 5.3 A voz dos alunos/estudantes surdos

Em relação à terceira fase prevista na metodologia, dirigida aos discentes – alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Ômega, específica para aluno surdo; seguem-se os dados levantados e respectivas análises.

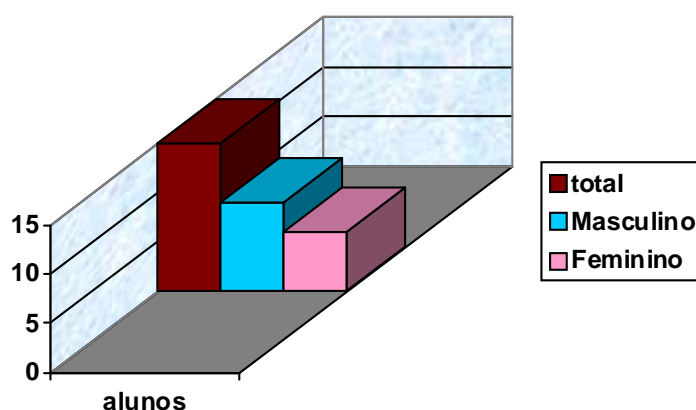


Gráfico 1- Total de alunos e divisão por sexo  
Fonte: Elaborado pela autora. 2009.

**Dos quinze alunos pesquisados, nove eram do sexo feminino e seis do sexo masculino, representados no gráfico 1. Contudo nossa experiência de campo não permitiu que se explorasse a razão dessa diferença numérica entre homens e mulheres para avaliar possíveis implicações sexistas da sociedade brasileira também na cultura escolar surda.**

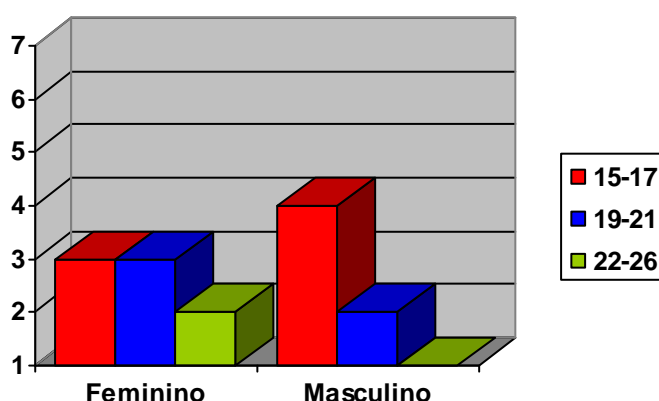


Gráfico 2 - Faixa etária e divisão por sexo  
Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

Em relação à faixa etária e ao sexo, o grupo pesquisado está distribuído de 15 a 17 anos, três moças e quatro rapazes; de 19 a 21 anos, três moças e dois rapazes e entre 22 e 26 anos, duas moças e um rapaz, representados no gráfico 2.

Embora o INES<sup>23</sup> tenha sido fundado no Brasil em 1857, somente em 1903 iniciou uma campanha para a educação de meninas surdas, sendo criada a sessão feminina em 1911, até então considerada desnecessária, posto que, de sua fundação até 1925 passaram pelo Instituto 301 alunos, sendo 293 homens e 8 mulheres, pressupondo que duas “diferenças” (surda e mulher) tornam-se constitutivas da complexidade que envolve a exclusão da alteridade, enquanto as verdades socioculturais tornam-se formadoras de identidades de fora e oposta a si mesma no estar no mundo.

Portanto, a atual predominância de mulheres pode ser um indicativo das mudanças estruturais na sociedade em relação ao gênero, independente de outras diferenças, embora não tenha sido possível comprovar algum caráter sexista, **tema** passível de investigação posterior.

Dos quinze alunos pesquisados, treze freqüentam esta escola desde a educação infantil (pré-escola) e somente dois responderam terem freqüentado escola de ouvintes. Os alunos adolescentes e adultos com contatados, quando

<sup>23</sup> Solange Rocha in Histórico do INES, 1997. Citado.

questionados sobre sua vidas escolares junto a ouvintes, são unânimes em dizer que hoje os surdos têm sido contrários a esta política porque, em geral, os professores, os colegas e toda a escola de ouvintes, não estão preparados para isto.

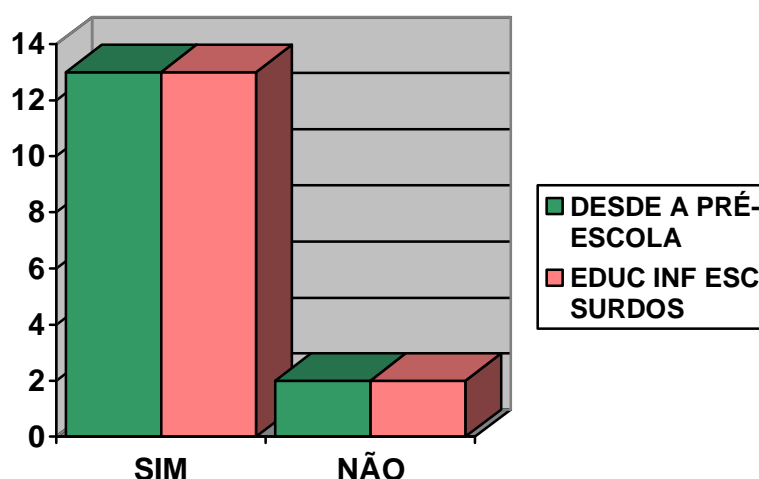


Gráfico 3 - Tempo na escola e Ed. Infantil  
Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

Como existe, de fato, um obstáculo fisiológico, a criança surda deve ser inserida, o mais cedo possível, em ambiente favorável a aquisição de **sua língua natural, LIBRAS.**

Os pesquisados, que iniciaram a educação infantil em escolas especializadas para deficientes auditivos, confirmam os pressupostos teóricos de que quanto mais cedo a criança surda estiver em contato com seus iguais, com sua língua materna, tanto melhor para desenvolver uma personalidade positiva e, assim, dificilmente deixará de se perceber apenas como uma minoria social, cultural e lingüística e não como deficiente, inferior ou desvalido.

Assim, observa-se que os educandos que tiveram acesso a educação infantil em escolas para surdos, estão iguais ou muito próximos da relação idade/escolaridade compatível com a dos ouvintes, pois a Língua de Sinais favorece a progressão escolar, enquanto os que tiveram a escolarização em escola regular são os que apresentam maior defasagem idade/escolaridade.

Embora treze alunos tenham freqüentado a Escola Ômega desde a Educação Infantil, apenas quatro afirmaram terem aprendido LIBRAS nessa escola, pressupondo que o contato com a linguagem de sinais se deu anterior ao ingresso na escola formal para surdos.

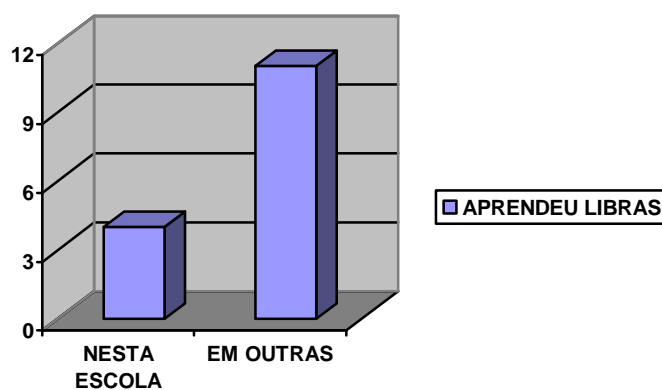


Gráfico 4 - Aprendizagem de LIBRAS  
Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

Dos onze alunos que estudaram LIBRAS antes de ingressarem na primeira série, apenas sete afirmaram que dominavam a linguagem de sinais.



Gráfico 5 - Domínio de LIBRAS na 1ª série  
Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

Destes, os quatro alunos que estudaram LIBRAS na escola pesquisada, ainda não a dominavam quando ingressaram na primeira série. Dos onze alunos que

fizeram LIBRAS em outras escolas, seis afirmaram dominar a LIBRAS, enquanto que cinco não tinham ainda o domínio na primeira série

Com esses dados pode-se inferir que a diversidade entre as diferenças é tão **comum** quanto a diversidade entre os ditos iguais. Tanto em uma classe de alunos ouvintes quanto na de não-ouvintes a aprendizagem é heterogenia em relação ao tempo de maturação do plano interpsicológico da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, descritos por Skliar (2004).

Portanto, embora essas relações tenham sido amplamente estudadas entre alunos ouvintes, só recentemente tem se voltado aos alunos surdos quanto aos processos de aprendizagem, de interiorização e respectivas dificuldades que perpassam na comunicação entre surdos e ouvintes e suas conseqüências cognitivas, visto que as formas de mediações e a especificidade das representações são características individuais, independente das diferenças.

Dos alunos pesquisados, 11 têm escolas de ouvintes próximos as suas residências, no entanto, catorze declararam preferir a escola de surdos, enquanto apenas um afirmou que gostaria de estudar com os ouvintes.

Essa preferência em permanecer entre seus pares reforça, que as diferenças se manifestam quando partilhadas **em** um mesmo espaço físico, criando diferentes espaços simbólicos, proporcionando a percepção **das diferenças** e tornando possível o confronto ( **VEIGA-NETO, 2002**).



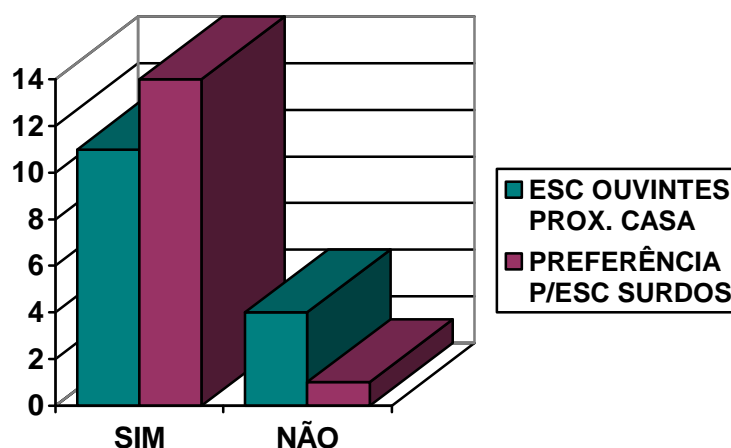


Gráfico 6 - Escola de ouvintes próximas de casa e preferência por escola de surdos

Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

A integração ou a inclusão dos surdos, discutidas no âmbito educacional, segundo Silva (1997) apud Thoma (2000), citado no referencial teórico, “*não se trata de uma questão de audiolgia, mas de epistemologia*”.

A motivação para preferir a escola de surdos à de ouvintes foi categorizada e representada na ilustração 7. Cada uma dessas categorias foi explicitada abaixo, acompanhadas de algumas transcrições.

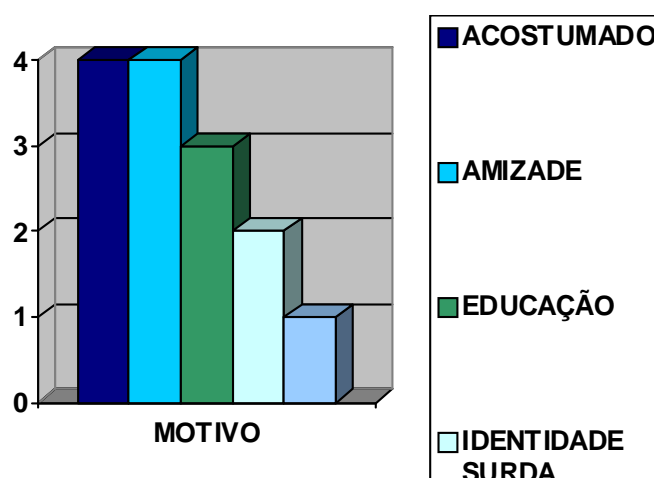


Gráfico 7 - Motivo de preferir Escola para Surdos

Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

Dentre os motivos para preferirem a escola de surdos apontados pelos pesquisados, destacam-se<sup>24</sup>:

### 1. Acostumado(a)

*A Escola de surdos acostuada (a) - "Eu surda para bem acostuada bem*

Somente uma aluna dos inscritos nessa categoria teve experiência em escola de ouvintes e declarou preferir a escola de surdos. Entre os demais não foi possível detectar se a preferência ocorre porque se sentem acolhidos entre seus pares ou por receio de não se adaptarem à escola de ouvintes.

Na primeira hipótese, de acordo com Skliar (2003), os alunos poderiam estar se colocando numa espacialidade única em relação a eles próprios, homogênea, conhecida. Ou, na segunda hipótese, a escola de ouvintes seria percebida como uma espacialidade da diferença, de acontecimentos, gestos, olhares, silêncios e palavras irreconhecíveis.

### 2 Amizade.

*"Eu gosta muito só surdos amigos – "Escola troca amigo surdo"* Esses alunos deixaram bem claro a questão da afetividade e do reconhecimento entre seus pares. Sentem-se muito a vontade com seus amigos surdos, porém três deles também têm amigos ouvintes o que pode caracterizar a preferência entre iguais entrelaçada à integração natural entre os diferentes.

Ao se referir à ruptura do mundo contemporâneo, Veiga-Neto (2002) afirma que uma das mais radicais se refere às formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, desenvolvendo uma capacidade diferencial de mudar de lugar, a qual divide os que estabelecem "onde estão as fronteiras" daqueles que se submetem a tais fronteiras.

### 3 Educação

---

<sup>24</sup> Respeitando a forma da comunicação escrita, na transcrição não foi feita nenhuma alteração.

*“Escola educação surdos bom ensino médio -* Desse posicionamento percebe-se a preocupação e o comprometimento do aluno em relação ao seu aprendizado, confirmando Perlin (2001), quando afirma que os alunos surdos repelem a redução dos conteúdos, **exigindo que sejam mantidos** conforme é composto o currículo dos ouvintes, **diferenciados apenas por serem transmitidos** com metodologia e técnicas específicas às necessidades dos surdos.

Também Thoma (2001) em sua proposta curricular orienta para que os conteúdos sejam instrumentos para o desenvolvimento das capacidades em todas as áreas do desenvolvimento pessoal e social do aluno surdo.

#### 4 Identidade surda

*“Porque é lugar certo para mim -* Revela um sentimento de pertencimento às ao mesmo espaço físico e as relações partilhadas através das interações compartilhadas entre os pares, **da vivência da surdez como normalidade** e do uso da língua de sinais.

#### 5 Facilidade de comunicação

*“Porque é fácil comunicar e entender melhor os professores e os surdos. Só a própria escola de surdo –* Essa aluna tem 21 anos e já frequentou escola de ouvintes, possuindo parâmetros de comparação quanto à vivência, o ensino e a aprendizagem nas duas modalidades de escolas.

A facilidade de comunicação e de significação decorrente da fluência da língua de sinais pressupõe que, ao contrário de todo o movimento de desmutização a que os surdos foram submetidos, o parâmetro de normalidade das interações não se refere especificamente ao uso da língua oral. Nesse contexto, segundo Skliar (2004) a surdez não cumpre papel relevante,

#### 6 Preferência pela escola de ouvinte

“Escola surdos acostumado” - Esse aluno tem 20 anos, sempre estudou na escola pesquisada, inclusive foi onde aprendeu a LIBRAS. Pode-se inferir que o aluno tenha curiosidade de ver-se inserido em um universo que lhe foi negado até então.

Embora no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos (1999), segundo Thoma (2000 : p.39), tenha sido entregue um documento em que a comunidade surda presente solicitava a inclusão adequada na rede regular de ensino somente no nível superior, esse aluno parece querer exercer sua mobilidade espacial e romper as barreiras das fronteiras que lhe foram impostas.

Quanto às relações sociais do aluno surdo, na abordagem ao contexto social dos alunos pesquisados foi constatado que 12 deles interagem com amigos ouvintes e nenhum tem pai ou mãe surdo(a).

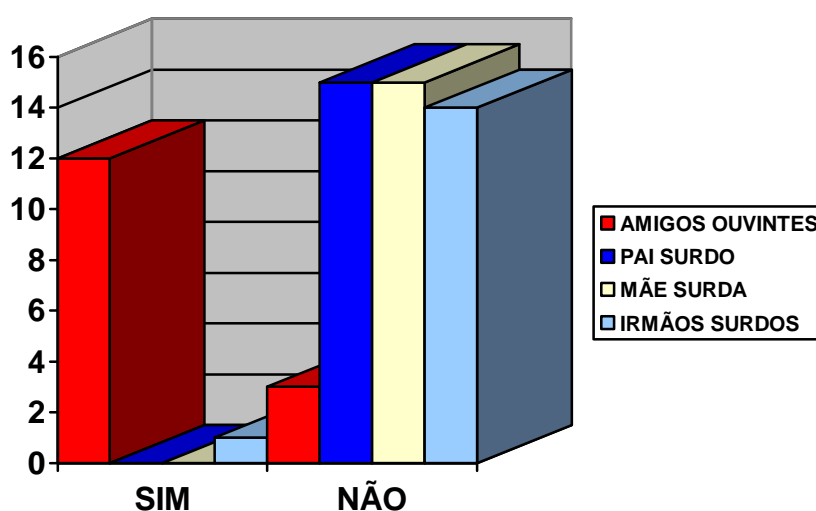


Gráfico 8 - Ambiente circundante  
Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

Skliar (2004) refere-se ao ambiente familiar de filhos surdos de pais ouvintes como um ambiente predominantemente oral e, não raro, de rejeição, dificultando o desenvolvimento de um processo formal de aquisição de informações lingüísticas significativas e socioculturais.

A partir desse pressuposto, a questão relevante desse questionário recaiu sobre a pergunta nº 8, certamente, por ausência da significância - *Possui irmãos surdos?* - onde dois irmãos que estudam nessa escola, uma moça e um rapaz responderam. Ela assinalou que possuía irmão surdo, enquanto que ele assinalou que não.

Nas relações da surdez na escola e na família, somente 2 alunos tem parentes surdos, por parte de pai ou mãe, enquanto apenas 1 afirma que o uso da LIBRAS é normal em casa. Dos demais, 13 alunos informaram que alguns membros da família usam a LIBRAS na comunicação e 1 aluna, (26 anos) não tem ninguém em casa que domine a língua de sinais, utilizando-se somente da leitura labial, única aluna bilíngüe, possuindo excelente estrutura na redação e muito bom nível de comunicação oral, segundo observações de campo.

Entretanto, o ponto mais forte dessa categoria foi que todos os alunos declararam não se sentirem incluídos na família. Assim, da perplexidade da professora presente que, quando percebeu essa resposta unânime, retomou a questão e perguntou se todos haviam entendido, explicando e explicitando diversas situações como em festas de Ano-Novo, aniversários, deles, dos pais, de primos, etc. No entanto, os alunos deixaram claro que tinham compreendido tudo e, não se sentiam incluídos. Sentiam-se estranhos a esse ambiente que lhes deveria ser acolhedor.

Todos os alunos pesquisados são filhos de pais ouvintes e, de acordo com Perlin 2003 apud Stumpf 2004, p. 144, “parecem estar vivendo na terra do exílio... [...] É o ambiente da cultura dominante. **Quanto mais cedo a criança surda estiver em contato com seus iguais, em sala de recursos, classe especial, escola de surdo(a), tanto melhor para desenvolver uma personalidade positiva e, assim dificilmente deixará de se perceber em seu processo identitário.**

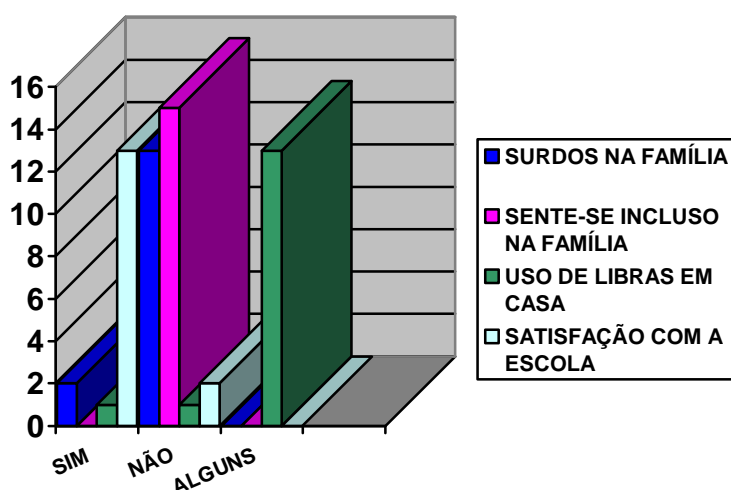


Gráfico 9 - A surdez, a escola e a família  
 Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

Nas pesquisas sócio-antropológicas da surdez ficaram evidenciados alguns fatores aglutinadores das comunidades surdas, dentre eles a língua de sinais, além de confirmar, segundo Skliar (2004) que filhos surdos de pais surdos possuem uma identidade mais equilibrada e menores problemas de relacionamento social e afetivo do que os filhos de pais ouvintes. Assim, a experiência social e o sentimento de pertencimento do surdo estão diretamente ligados à filiação e a relações e vínculos horizontais que se desenvolvem a partir das interações entre pares.

Em relação à escola, 13 alunos se declararam satisfeitos, porém desses, 10 reclamam de que alguns professores não são fluentes em LIBRAS. Dos que responderam não estarem satisfeitos, também apontaram como aspecto negativo professores não fluentes em LIBRAS, além de 8 indicações de falta de professores para disciplinas específicas.

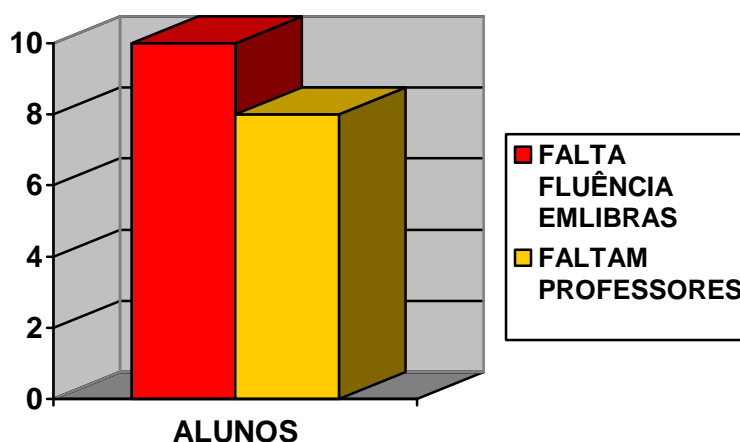


Gráfico 10 - Aspectos negativos  
Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

Nesses aspectos, embora esse ambiente pareça aos treze alunos ser o mais adequado para sua educação formal, a questão dos professores não serem fluentes em LIBRAS e de faltar professores de disciplinas do currículo básico obrigatório revela o não atendimento aos preceitos norteadores para a educação de qualidade, tanto para uma escola regular, quanto para essa, específica e especializada no atendimento ao aluno surdo.

Considerando que as escolas especiais para surdos se constituem nos microcosmos de emergência da identidade surda e de aquisição da língua de sinais, torna-se impossível cumprir essas funções com professores que não dominam a LS, principal fator aglutinador da identidade surda. Portanto, a presença de professores surdos e da língua de sinais, conforme Skliar (2004, p. 50) se convertem na melhor garantia de uma eficiente educação.

Quanto a apropriação positiva de Identidade Surda, aos alunos questionados se gostariam de interagir também em escolas de ouvintes, através de algum esporte, 13 responderam que não e que freqüentam associações de Surdos, destes, 8 também freqüentam associações de ouvintes. Dos 7 que não freqüentam associações de ouvintes, 2 também não freqüentam associações de surdos. Quanto

à língua de sinais, dos 15 pesquisados, 14 afirmaram que a dominam, representados na ilustração 11.

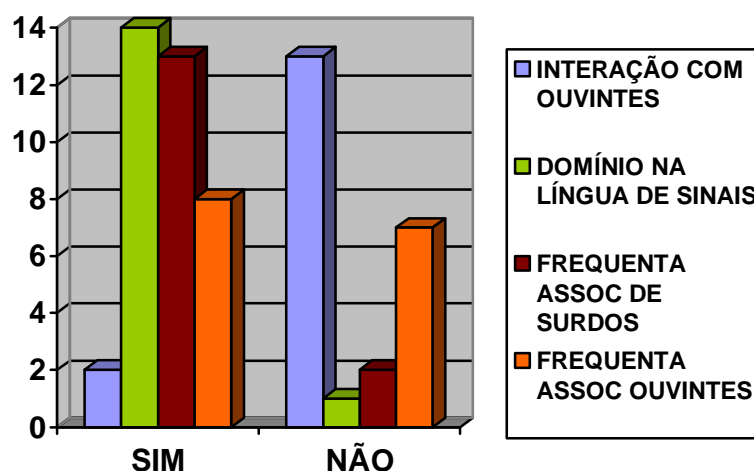


Gráfico 11 - O surdo e a comunidade ouvinte  
Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

Na declarada falta de interesse em interagir com ouvintes, pode-se pressupor que seja decorrente do sentimento de exclusão na própria família. Dentre os sentimentos que perpassam a ausência de audição, presentes nas comunidades ouvintes, infere-se internalizada nesses alunos surdos a alteridade deficiente no que se refere a auto-exclusão, a solidão, a obscuridade e o isolamento ou, ainda, na intencionalidade de reduzir o ouvinte, criando fronteiras territoriais e lingüísticas, ou a contracultura nominada por Skliar (2004).

O domínio da língua de sinais, entre 14 dos 15 pesquisados, reforça o papel fundamental da linguagem relacionado à aquisição e o desenvolvimento do sujeito, e na formação de seus processos psicológicos, que na teoria sócio-histórica confere legitimidade, enquanto instrumento de regulação cultural entre os surdos, representada pelo alto índice de freqüência a associações de surdos.

Embora 14 alunos tivessem afirmado que não há interesse em interagir com ouvintes, 7 informaram freqüentar associações de ouvintes o que apresenta-se como um **paradoxo**. No entanto, como são filhos de pais ouvintes e a maioria não tem familiares surdos, infere-se que essa freqüência não seja voluntária, o que pode ser um fator de auto-reforço de alteridade deficiente.



Encerrando o questionário foi solicitado que dessem algumas sugestões para que se sentissem melhor na escola. Alguns alunos deram mais de uma sugestão, expressas na ilustração 12.

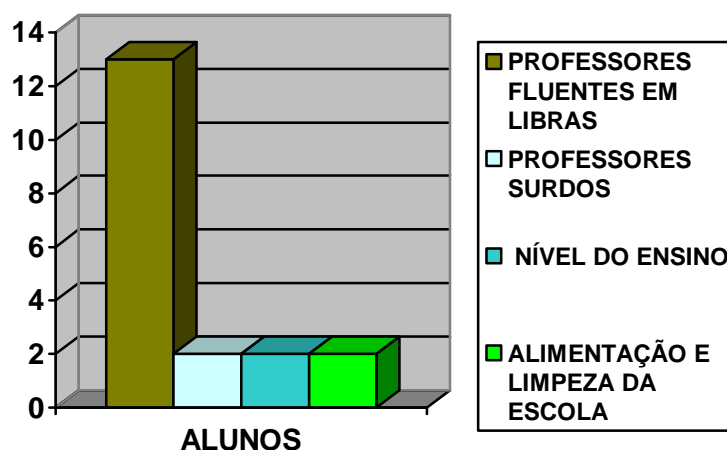


Gráfico 12 - Sugestões para melhoria da escola  
Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

Em relação à questão nº 13, diversas foram as sugestões para que a escola responda às suas necessidades, destacando-se:

#### 1) Melhorar o nível de ensino

O currículo deve atender as LDB, os PCN's e todos os decretos, portarias, pareceres, etc. que em comum reafirmam que a base curricular nacional deve contemplar dos conteúdos mínimos para que o educando seja preparado para a continuidade de estudos e para o mercado de trabalho, sem fazer ressalvas. Ao contrário, aos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles os surdos, a escola deve estar preparada para complementar ou suplementar a especificidade, de forma que o currículo básico seja atendido e apropriado pelo aluno.

Portanto, quando o aluno escreveu, *“eu quero melhor disciplina completo aprender, e “lutar para termos professores”* pode-se inferir a preocupação com um

***completo aprender como uma discordância com uma possível redução ou facilitação dos conteúdos***, situação também constatada e repelida por Thoma (2004, p. 35), O protesto pela falta de professores de disciplinas específicas por pressupor que o currículo desenvolvido em sua escola não mantém a íntegra dos conteúdos desenvolvidos nas escolas de ouvintes, ***também demonstra o grau de consciência e exigência do alunado surdo em relação a qualidade de sua formação.***, ***A diferenciação dos conteúdos e um grau menor de exigência se contrapõe aos preceitos de uma educação igualitária, reforçando a histórica assimetria entre os diferentes.***

## 2) Alimentação e higiene

Outro aspecto que apareceu em mais de uma sugestão está especificada nas frases: *“faltam limpo sala” “faltam bom comida”*, embora as construções frasais estejam em desacordo com as normas gramaticais, a mensagem é clara e de causar perplexidade. Os alunos são surdos, mas conservam os demais sentidos, inclusive o crítico, percebendo-se e exigindo serem tratados com dignidade e não mais, de acordo com Perlin (2001) nos modelos de invalidez e de menos valia social,

## 3) Identidade surda e troca entre pares

Treze, dos quinze alunos, expressaram sua preferência por professores surdos, destacando que todos possuem tanto professores surdos quanto ouvintes. Com a frase *“Sim porque a identidade é a mesma. Mais contato. Ouvinte é igual”*, explicita que a escola de ouvinte não tem professor surdo. Por que então, na escola de surdo, o professor não deva ser igual aos alunos? que é surda e professora, afirma que se o professor for surdo como o aluno, exercerá uma posição de liderança quanto ao desenvolvimento de uma identidade positiva, aumentando sua auto-estima e contribuindo para que se torne um adulto independente e responsável.

Outro destaque cabe a frase *“Não eu acho melhor tudo igual porque é melhor professora surda muito apoio aluno surdos”*. THOMA (2004) confirma essa preferência ao apresentar o documento *“Que educação nós surdos queremos”* (1999) onde a comunidade não quer inclusão na Educação Infantil, Ensino

Fundamental ou Médio, somente no Ensino Superior. Essa reivindicação caracteriza a necessidade da troca entre pares de que trata Skliar (2004) como fator indispensável à construção identitária.

Essa percepção identitária está expressa em *“Surdo gosta muito trocar contato tem mesma identidade professor”*, refletindo ainda uma prática, pelo professor ouvinte, de afastamento da especificidade surda e da busca da normalização, enquanto Stumpf (2004) pergunta: Uma classe de alunos surdos com professores surdos seria uma classe especial para surdos, ou seria uma classe normal de surdos?

Confirmando a importância da troca entre pares, uma aluna de 26 anos descreve sua primeira experiência em escola para surdos: *Acho muito Legal. São muito de apoio. Agradeço por estar estudando na escola de surdo. Essa foi a minha 1ª escola de surdo, que estou estudando. Foi emocionante*. Única depoente que sempre estudou em escola de ouvintes, essa aluna apresenta uma defasagem idade/escolaridade, **fator que**, segundo PERLIN (2001) talvez seja decorrente do deslocamento da cultura ouvinte.

Entretanto, contrariando a quase unânime preferência por professores surdos, dois alunos se manifestaram a favor das duas modalidades. *“Não eu acho melhor não tudo igual.” Porque é melhor eu achou perfeito duas ouvinte e surda*. Ambos se referem a troca entre diferentes, defendendo seu trânsito entre outros espaços.

Portanto, apropriando-se da autonomia decisória de não querer permanecer entre as fronteiras que a sociedade vem impondo, ora segregativa, ora inclusiva, esses alunos ou estão bem resolvidos em suas identidades ou ainda se encontram, segundo Veiga-Neto (2002) entre as tensões que só emergem quando a diferença se faz latente, presente e indissociável do grupo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade das relações humanas, presentes nas contradições sociais e individuais, revela-se através de inúmeros conflitos e constantes desconstruções e reconstruções de grupos sociais, via movimentação de indivíduos que ousam transgredir o espaço que lhe foi configurado.

A condição humana carrega, *a priori*, a necessidade da interdependência, das relações sociais e do pertencimento a um grupo que o caracterize como ser incluído, com identidade própria, promotor de trocas de experiências e potencializador de transformações e de superações.

Assim, essas relações deveriam proporcionar interações entre as especificidades, proporcionando a livre expressão do sujeito. Entretanto, dentro de um mundo de padrões historicamente pré-concebidos refletem a falta de equidade e abundante preconceito, injustiça e segregação dos indivíduos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial.

Nessa perspectiva, esta dissertação abordou a questão da deficiência/diferença, normalidade/anormalidade que tem permeado a história sócio-cultural e educativa dos portadores de ausência auditiva e sobre a necessidade de se lançar um olhar e “olhar novamente”, de forma sistemática e destituída de preconceitos sobre a especificidade de todo e qualquer sujeito, independente das singularidades.

A defesa dos direitos culturais situa-se na dimensão dos direitos humanos, na qual as comunidades surdas apresentam-se inseridas, tanto no processo de representação própria quanto de luta política por identidade e direito de cidadania e à educação. Esse espaço está sendo conquistado, não sem árduo embate sobre deficiência, diferença, diversidade e alteridade, angariando atenção social em diversos segmentos, tendo o surdo como sujeito central, sugerindo inovações e confrontando-se com o discurso tradicional.

Este processo, que em cada período sócio-histórico emerge com um novo discurso, atualmente, encontra-se dividido entre um passado de juízo crítico

duvidoso e um futuro ainda indeterminado no campo social, com todo o acúmulo de subjetividades e culturas. Sendo na cultura que reside à diferença entre o humano e o primata, são nas relações sujeito/sociedade que se desenvolvem as autonomias individuais, sociais e afetivas, entrelaçando família, escola e comunidade para então romper com os padrões excludentes historicamente consolidados.

Não obstante a Constituição Brasileira (1988) declarar a natureza igualitária de todos e dispor sobre o direito à educação para toda criança e adolescente, condenando qualquer tipo de discriminação, paradoxalmente dedica um capítulo inteiro à Educação Especial, ratificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, confirmando que sem a força da Lei os paradigmas excludentes, cristalizados na sociedade, ainda têm um longo caminho a ser percorrido.

Em função da necessidade de superação desses paradigmas, as instituições que atendem crianças com necessidades educacionais especiais têm-se empenhado em superar a cultura assistencialista; presente na história da educação das crianças com singularidade marcante.

Especificamente, no caso da criança surda, a educação no Rio Grande do Sul tem sido efetivamente amparada e orientada pela FADERS/SE, a qual faz parte a Escola Ômega. Assim esta escola foi totalmente montada em função da especificidade do aluno surdo, desde seus laboratórios até a especialização dos professores, com ênfase no currículo. A Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e, através dessa, todas as disciplinas do currículo da Educação Básica é trabalhada. A Língua Portuguesa escrita é estudada como segunda língua e, atualmente, integraram ao currículo o *SignWriter*, partindo dos atuais pressupostos de que o domínio da escrita da Língua de Sinais seja facilitador do entendimento da estrutura da Língua Portuguesa.

Neste contexto, a Escola Ômega tornou-se ativa no processo de mudança e de redefinição de rumo, estabelecendo princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas como um todo. Sua política pedagógica apresenta uma dimensão sócio-antropológica,

tendo como eixo norteador o **aluno cultural**, protagonistas ativos na construção do conhecimento.

Os docentes e a equipe técnica-administrativa, apesar de todos os esforços ainda não possuem coesão quanto à questão da cultura surda. Não obstante as diversas definições, o entendimento da cultura surda somente se fará possível quando o próprio surdo tiver suas próprias representações de perceber e se perceber no mundo, considerando-se que o entendimento do ouvinte facilmente poderá carregar os estereótipos acumulados pelo longo processo de segregação e exclusão.

Na fala dos docentes, todos com capacitação específica para educação de surdos e domínio em LIBRAS, **o currículo não difere muito do currículo da escola de ouvinte em relação aos conteúdos das disciplinas escolares, mas o que diferencia uma escola da outra é a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**, considerando a priori a realidade dos alunos surdos e, especificamente, enriquecida através de técnicas viso-espaciais.

Também, de acordo com os docentes, a cultura surda é abordada de forma **espontânea**, na medida em que se apresenta **nas situações concretas do cotidiano escolar**. A história da surdez no Brasil e no mundo é tratada nas aulas de história, em palestras, teatros e participações de atividades fora da escola, sempre voltadas às representações culturais do aluno.

Quanto à defasagem em relação à idade/série, os professores atribuem aos vários episódios de evasão, conseqüência da dificuldade que os pais têm de acompanhar os filhos pequenos e que, só depois de adquirirem certa independência é que passam a se deslocar sozinhos, reduzindo o índice de evasão.

Pode-se inferir que a partir do reconhecimento da diversidade humana, transcendendo o discurso, em toda a especificidade e singularidade cultural, e não na deficiência/diferença expressas pelos lugares sociais impostos aos diferentes, resultariam no entendimento de que a dinâmica das singularidades está presente em cada ser humano, independente de parâmetros de normalidade.

No transcurso dessa pesquisa, onde todos os alunos são filhos de pais ouvintes, o que mais causou perplexidade foi o sentimento de não pertencimento à própria família, expresso por todos, confirmando a reprodução de padrões de normalidade/anormalidade impregnados nos próprios familiares

A turma pesquisada demonstrou solidariedade e sentimento de inclusão na escola, de vínculo recíproco e a preferência inclusive pelo convívio na escola do que na família.

Portanto, a preferência dos alunos pela escola específica para surdos, com professores surdos e fluentes em LIBRAS torna presente, e urgente, a necessidade de dicotomizar as relações de poder, da verticalidade das normas e da legislação em vigor quanto às formas de integração ou de inclusão, para uma relação dialógica, de forma que o direito de escolha do aluno surdo não seja mais uma vez violentado.

A escola ou uma classe especial torna-se muito mais inclusiva quando atende, e de forma adequada, as necessidades específicas do aluno surdo, com professores especializados, proporcionando primeiro a aquisição da língua natural e depois da segunda língua, a linguagem oral, e que resulte no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a sua inclusão social, essa diferente e mais complexa da inclusão escolar.

Os Movimentos Surdos e os estudos acadêmicos sobre as comunidades surdas estão acelerando o desenvolvimento de consciências críticas. Após todos os horrores sociais aos quais foram imputados, os surdos conseguiram se fazer ouvir. Ouvir, sim, em sua alteridade, não deficiente, mas conscientes de seus direitos e de seu lugar social, tal qual aos dos ouvintes.

Esses movimentos visam promover a transformação necessária e desejada pelo coletivo surdo, e assunção de uma intencionalidade política indispensável na luta por estratégias para atingir o objetivo de ser reconhecido como alguém que possui o direito à formação de qualidade, respeitando sua identidade cultural.

Os depoimentos dos alunos sobre os conteúdos curriculares das disciplinas caminham em direção a essa intencionalidade política, quando apontam vários fatores que consideram necessários a melhoria dos padrões da escola. Conforme a pesquisa apontou os alunos são surdos, mas conservam os demais sentidos, inclusive o crítico, percebendo-se e exigindo serem tratados com dignidade e não mais nos modelos de invalidez e de menos valia social, o que transpareceu nas exigências pela melhoria dos padrões da alimentação e higiene da escola.

No que tange aos padrões de qualidade do ensino recebido na escola, demonstram consciência e criticidade, quando desconsideram a perspectiva de uma redução dos conteúdos, e reivindicam um ensino com as mesmas exigências de uma escola comum.

De outro lado demonstram essa mesma criticidade em relação a esses padrões quando demandam pela ampliação do quadro de professores para as disciplinas específicas e por professores com fluência de LIBRAS, não apenas domínio, o que expressa o desejo de melhoria do quadro docente da escola.

A reivindicação por professores surdos com fluência de libras sensíveis as peculiaridades do alunado da escola demonstra um grau de exigência maior em relação a afinidade dos docentes e o grupo de alunos surdos, o que é compreensível numa realidade onde a formação destes ainda é pequena, mas que tende a se ampliar na medida em que as Universidades se aparelhem para atender esse público diferenciado com a ampliação do quadro de tradutores em LIBRAS.

Os limites deste estudo de caso se cingiram na observação de algumas questões referentes às vantagens da frequência de surdos em uma escola específica, onde o ensino em LIBRAS tem sido privilegiado e o currículo busca adaptar-se a realidade do aluno surdo. Contudo outros estudos de casos se fazem necessários em escolas públicas onde esse atendimento é realizado em escolas comuns, para que efetivamente os dados sejam suficientes para traçar parâmetros comparativos para analisar as vantagens e desvantagens do ensino para surdos nos dois tipos de escola.



Outros estudos também se evidenciaram como necessários e demandam pesquisa no que tange a diferenciação das necessidades curriculares de atendimento específico a grupos diferenciados, entre os próprios alunos surdos, considerando filhos de ouvinte e de não ouvintes, alfabetização em LIBRAS, além de diferenças étnicas, religiosas e de gênero nas relações entre o grupo de estudantes surdos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP. 2004.

\_\_\_\_\_. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília. 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5692**, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Educar na Diversidade**: Material de Formação de Professores: 2005.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069/1990

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394**, 26 de dezembro de 1996: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, aprovado pela Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 17**, de 11 de setembro de 2001: Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 02**, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília:MEC/SEF/SEESP. 1998.

\_\_\_\_\_. **Orientação Pedagógica**. Deficiência Auditiva/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Brasília: SEDF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ações, Programas e Projetos/Apoio à Educação de Alunos com Surdez e com Deficiência Auditiva** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=162&Itemid=317>). Acessado em 10 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. **LIBRAS: Alfabeto Manual Atual.** FENEIS Disponível em: [http://www.feneis.com.br/page/libras\\_alfabeto.asp#feneis](http://www.feneis.com.br/page/libras_alfabeto.asp#feneis). Acessado em 05 de janeiro de 2009.

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. (Org. Carlos Skliar) Porto Alegre: Editora Mediação. 2004. p. 15-36.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira:** [o que você precisa saber sempre ...] Rio de Janeiro: DP&A editora. 2006.

FELIPE, Tanya A. **Programa Interiorizando a LIBRAS MEC/SEESP/FNDE-FENEIS.** Disponível em: <http://www.feneis.com.br/arquivos/Oficializacao%20e%20Regulamentacao%20da%20Libras.doc>. Acessado em 15 de janeiro de 2009.

FLEURI, RM; BITENCOURT, S.M.; SCHUCMAN, L.V. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/sexoesespeciais/reinaldofleuri.doc>> Acesso em: 27 maio 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Passado, presente y futuro em la educacion de los sordos.** Mendoza: Editora da Universidade de Cuyo, 1997.(a)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?. São Paulo: Editora Moderna. 2005.

\_\_\_\_\_. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC.

\_\_\_\_\_. (Org) **Caminhos pedagógicos da inclusão:** como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon. 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Educação e Sociedade:** Diferenças, ano XXI, n. 79, Agosto/2002.

PERLIN, Gládis Teresinha. **O lugar da cultura surda.** In: A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul – RS EDUNISC, 2004.p. 73-82.

\_\_\_\_\_. **Proposta para Reestruturação Curricular em Educação dos Surdos** - Uma Pedagogia da Diferença / II Encontro Estadual da Política para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, em 25 de julho de 2001.

PFEIFER, Paula Veras. Pensando a integração social dos sujeitos surdos: uma análise sobre a escolha da modalidade lingüística – Língua de Sinais ou Língua Oral – pela família. Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/divu/colab/d13-pvpfeifer.pdf>. Acessado em 03 de fevereiro de 2009.

RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação – CEED, **Resolução n. 267**, de 10 de abril de 2002: Fixa os Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual Brasileiro.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 580**, de 05 de julho de 2000: Estabelece condições para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 441**, de 09 de abril de 2002: Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 1400**, de 11 de dezembro de 2002: Estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 56**, de 06 de janeiro de 2006: Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. FADERS. Porto Alegre: 2006

\_\_\_\_\_. **Secretaria da Educação**. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2006.

\_\_\_\_\_. **Secretaria da Educação**. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul. Trad. Romeu Kazumi Sasaki. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6>. Acessado em 12 de dezembro de 2008.

QUADROS, Ronice Muller. **Um capítulo da história do SignWriting**. Disponível em: <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>

ROCHA, Solange. **Histórico do INES**. In: Revista Espaço. Editora Littera. Belo Horizonte: 1997.

RIBEIRO, Sergio in Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. Disponível em: [http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/ponto\\_de\\_vista.php](http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/ponto_de_vista.php)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma Introdução as Teorias de Currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Editora Autêntica. Belo Horizonte: 2000.

SKLIAR, Carlos. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, Luiz H. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de POA, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia (Improvável) da Diferença e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro Ed. DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos.** In: Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. (Org. Carlos Skliar) Porto Alegre: Editora Mediação. 2004. p. 75-110.

\_\_\_\_\_. **Conteúdo escola** – Pedagogia (improvável) da diferença; e se o outro Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003

SOUZA, Vinícius Costa; PINTO, Sérgio Crespo Coelho: **O Aprimoramento do Sing WebMessage como base para o desenvolvimento da SWService: uma biblioteca para a escrita da Libras na internet baseada em WebServices. – programa interdisciplinar de Pós-Graduação em computação aplicada (PIPICA)– UNISINOS-RS.** Disponível em: <http://www.exatec.unisinos.br/~vinicius/sbie2004-vf.pdf>. Acessado em 10 de janeiro de 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. **Sistema signwriting por uma escrita funcional para o surdo.** In: A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul – RS EDUNISC, 2004. p. 143-159.

\_\_\_\_\_. **Construindo espaço para uma escrita de língua de sinais dentro da educação bilíngüe dos surdos.** Disponível em: <http://www.feneis.com.br/arquivos/Escrita%20da%20Lingua%20de%20Sinais%20-%20Construindo%20espaço.doc>

THOMA, Adriana da Silva. Os surdos na escola regular: inclusão ou exclusão? In Thoma, A.S. & Sebastian, G. D. (org). Reflexão e Ação. Vol. 6 nº 2 (jul/dez 1998) Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p.41-54.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometria, currículo e diferenças.** In Educação & Sociedade – Dossiê “Diferenças”. Campinas: CEDES. 2002. p. 163-186.

VYGOTSKY L. S. **A formação Social da Mente.** Martins Fontes: 1994.

**ANEXO A -Questionário com Equipe Administrativa da Escola (Diretora, Supervisora Educacional e Professores(as) do 1º ano do Ensino Médio):**

Local: Escola Ômega  
Rua: XYZ  
Bairro: Stª Maria Goretti  
Porto Alegre/RS

Questionário (com resposta aberta)

1. O que é Cultura Surda?
2. Como é trabalhada no contexto social, na comunidade escolar a cultura surda?
3. O Planejamento e a Estrutura Organizacional do ensino/aprendizagem da referida escola, no Ensino Fundamental e Médio, como se estabelece e em que diverge da Escola Comum, nas questões de:
  - a) Capacitação dos Professores?
  - b) Metodologia?
  - c) Técnicas e recursos?
  - d) Regimento Escolar?
  - e) Projeto Político Pedagógico?
  - f) Plano de Trabalho?
  - g) Sistema de Avaliação geral?
  - h) Sistema de Avaliação na escrita quanto as questões gramaticais da Língua Portuguesa?
  - i) Sistema de Avaliação quanto a LIBRAS?
  - j) Número de alunos por sala de aula?
  - k) Teóricos que embasam a prática docente?
  - l) Quantos anos a Escola existe?
  - m) Existem evasões?
  - n) A defasagem na questão da série que o aluno(a) está matriculado(a) e a faixa etária(idade) que possui é além dos parâmetros ditos normais?
  - o) A Escola trabalha textos com escrita de sinais – LIBRAS?
  - p) O domínio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, implica na aprovação do aluno para série seguinte?
  - q) A Escola possui lista de espera para os (as) alunos(as) que não conseguiram vaga?- qual série?s) – Todos os funcionários da Escola dominam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

**ANEXO B** - Entrevista com os(as) alunos(as) 1º ano do Ensino Médio da Escola:  
questionário (com resposta fechada e aberta);

Local: Escola Ômega  
Rua: XYZ  
Bairro: Stª Maria Goretti  
Porto Alegre/RS

Idade: \_\_\_\_\_

1. Freqüentou o maternal e/ou pré-escolar?  
( ) Sim  
( ) Não
  
2. Você frequenta esta Escola desde a Educação Infantil?  
( ) Sim  
( ) Não
  
3. Onde aprendeu a Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS?
  
4. Quando entrou na primeira série já dominava a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS?  
( ) Sim  
( ) Não
  
5. Próximo a sua residência existe Escola de ouvintes?  
( ) Sim  
( ) Não
  
6. Prefere frequentar a Escola de Surdos ao invés da Escola de ouvintes?  
Porque?  
( ) Sim  
( ) Não

---

---

---

---

---

7. Sua mãe é surda?

( ) Sim

( ) Não

8. Seu pai é surdo?

( ) Sim

( ) Não

9. Possui irmãos surdos?

( ) Sim

( ) Não

10. Possui surdos na família por parte de mãe e/ou de pai?

( ) Sim

( ) Não

11. Sente-se incluído em sua casa?

( ) Sim

( ) Não

12. Na sua casa todos se comunicam contigo usando a língua de sinais? Ou alguns usam a escrita?

13. Você está satisfeito com a Escola? Porque?

( ) Sim

( ) Não

---

---

---

---

14. Quais sugestões daria para sua melhora?

---

---

---

---

15. Destaque uma experiência marcante para você na Escola?

---

---

---

---



16. Possui Professores Surdos(as)?

Sim

Não

17. Na sua opinião gostaria de ter um número maior de professores surdos do que de ouvintes? Porque?

---

---

---

---

18. Gostaria de estar interagindo também na Escola de ouvintes através de algum esporte?

Sim

Não

19. Conhece a escrita de sinais (LIBRAS) para surdos?

Sim

Não

20. Frequenta a Associação de Surdos?

Sim

Não

21. Frequenta outra Associação e/ou Clube?

Sim

Não

**ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_

Eu, **Vera Regina Corrêa Teixeira**, estou realizando pesquisa intitulada: **Currículo e Legislação Escolar na Modalidade Educação Especial – Aluno Surdo: Um Estudo de Caso**, como pesquisadora aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, tendo por orientadora a Dra. Elsa Gonçalves Avancini, professora no referido Programa. Esta pesquisa tem por finalidade: investigar como se estabelece o currículo escolar na Escola de Surdos.

Sua participação neste estudo é voluntária. Para que eu possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar um questionário aberto.

Enfatizo que você tem liberdade para desistir de participar do estudo em qualquer momento do preenchimento do questionário, e que a sua decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal. Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo. Os dados serão divulgados apenas para fins científicos, mantendo-se o cuidado de assegurar seu anonimato.

*Participante:* Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações sobre os objetivos do presente estudo, bem como de seus procedimentos, benefícios.

Afirmo, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações que forneci; que receberei uma via deste termo, bem como os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo a utilização de meus dados para a elaboração e a divulgação do estudo proposto.

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora:

\_\_\_\_\_

