

NEIVA DE AQUINO ALBRES

A educação de alunos surdos no Brasil
do final da década de 1970 a 2005:
análise dos documentos referenciadores.

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr(a). Maria Emília Borges Daniel e da Prof^a Dr(a) Alexandra Ayche Anache.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2005

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a.Dr^a. Maria Emília Borges Daniel

Prof^a.Dr^a. Alexandra Ayache Anache

Prof^a. Dr^a. Fabiany Cassia Tavares Silva

PARA

Meus amigos surdos, preciosos atores e interlocutores sobre os fundamentais problemas da educação dos surdos.

PARA

Fernando, meu companheiro.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Zeneide, e minha irmã Vânia pelo apoio e incentivo em mais um momento tão importante da minha vida;

A Alexandra Ayache Anache, pelo empenho em discutir e problematizar o embrião do meu primeiro projeto, pelas orientações e pela disponibilidade em acompanhar meu trabalho;

A Maria Emília Borges Daniel, pela orientação e, principalmente, sabedoria no que concerne aos aspectos referentes à linguagem;

A Fabiany Cassia Tavares Silva, pelas contribuições consistentes, pela criticidade e pelo incentivo;

Ao professor convidado para Banca Examinadora, Fernando César Capovilla da USP, que no momento da qualificação desta dissertação contribuiu decisivamente para o que agora se apresenta;

Aos meus colegas e professores do curso de Mestrado, pelas trocas e pelo companheirismo.

A CAPES, pela ajuda financeira.

O destino dos livros é mutável, e mutável também o sentido neles contidos. (...) não apenas porque o objeto da percepção de um conteúdo se modifica, mas ainda porque a alteração das condições objetivas do problema permite vê-los melhor. Esta é a razão pela qual todas as épocas escrevem a História de novo: não somente porque os homens descobrem fatos novos, até então desconhecidos, mas porque também encaram os conhecimentos de uma forma nova (Adam Schaff, 1967).

RESUMO

Esta dissertação procura analisar as proposições de ensino na educação de alunos surdos no Brasil. Para fins desta análise foram selecionadas, publicações do MEC (1979, 1997, 2002) onde se apresenta propostas curriculares e orientações metodológicas destinadas a alunos com surdez. O problema que nos moveu, foi compreender se havia uma proposta de ensino de Língua portuguesa aos surdos, já que esta é apontada por especialista como uma questão problemática, delineou-se uma hipótese de partida. Se há uma proposta de ensino de Língua Portuguesa, ela não estaria definida como proposta pedagógica, mas, sim, como proposta conceitual de interpretação de que língua o aluno surdo tem, ou de que língua deve aprender. Retomamos o pensamento educacional brasileiro sobre o ensino dos surdos, identificando em tais documentos nuances das propostas oralista, comunicação total e bilíngüe. Na análise das proposições de ensino tomamos como ponto de reflexão o significado da surdez, constatamos que a mesma se modifica no decorrer dos anos, assim como a concepção de linguagem que segue de certa maneira o proposto pela educação geral, da língua como código para língua como atividade discursiva e constituidora da identidade dos indivíduos. Consideramos que destacado está o estudo dos aportes lingüísticos, pelas concepções de linguagem e da necessidade de uma língua para que ocorra o processo de aprendizagem; a língua que se deve ensinar e em que momento, fundamentalmente, encontrava-se como discussão privilegiada nos documentos. A cultura acadêmica também foi abordada, delimitamos alguns eixos de análise como: a) conceito de escola e suas funções; b) conceito de aluno e seus processos de aprendizagem; c) Professor e outros agentes, os papéis e suas práticas; d) conteúdo e proposição de seu ensino aprendizagem. Os mesmos são destinados à escola, portanto predispõem as funções e comportamentos de seus agentes, e a organização do sistema educativo. Mas seus agentes, de formas distintas, interpretam e implementam tais orientações. Assim, tais documentos não são absorvidos e transmitidos passivamente, mas a escola como um espaço de promoção do ensino de habilidades necessárias para o desenvolvimento do aluno faz uma seleção da cultura e desta propõe experiências aos mesmos. Constatou-se, porém, que tanto as práticas pedagógicas, quanto a habilitação desses agentes não são claras. Concluiu-se ainda, que a linguagem pôde ser tomada como função da educação, quanto marca constitutiva nas proposições didáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos, ensino de língua, currículo, cultura escolar.

ABSTRACT

This dissertation search analyses the teach propositions about education of deaf people in Brasil. In the analyses conclusion, selected publications about MEC (1979, 1997, 2002) where show up course and methodology orientation proposal destined to deaf people. First of all, was comprehend if had a proposal to teach Portuguese to deaf people, because, this proposal is problematic according some specialists. If have one proposal to teach Portuguese, I doesn't definite how a pedagogical propose, but, how a conceptual propose by interpretation, that, what language deaf people have, or, what language have to learn. We retake the educational think, in Brasil, about to teach of deaf people, identifying in the documents, oral proposal, free communication and bilingual. In the Analysis of teach proposal, we took how point of reflexion the meaning of deafness, and we can see that it changes by the years, like the conceptions about language, that follow the proposal by general education, from the language how a code building the individual identities. To be destoched the studies of linguistics aports, by the language conception and by the necessity of a language to be occur the learning process; the teach propositions and an evaluations who is this student with deaf. The language that have to teach and the moment, fundamentally, funded with privileged discussion in the documents. The academic culture was approached how: a) concept of school and their function; b) the meaning of pupil and learning process; c) Teachers and other people that works with education, their job and methods; d) content and proposal of teach and learning. They are destined to the school, thus predispose the junction and behavior by theirs agents and the organization of the education system. But theirs agents, by the distinct forms, interpret and implement such orientations. So, such documents were not absorb and transmit possible, but, the school, how a space to promove teach, and the necessary abilities to the student development, make a selection of culture, and by that, propose experiences to the people. But, verified that pedagogy practice and qualification of these agents are not clear. Systemizing this analysis, started the question about the characterization of this teach orientations and specifying by the teaching of Portuguese language. It follows that the language may be takes by a function of education, thus, constituted mark at education propositions.

KEY-WORDS: Deaf people education, teach of language, curriculum, school culture.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Áreas do currículo destinado a deficientes auditivos (MEC, 1979)	62
Quadro 2: Análise lingüística da sugestão de atividades em sala de aula (MEC, 1979)	66
Quadro 3: Exemplo de fichas de atividades para estruturação da fala (DORIS, 1951)	68
Quadro 4: Conteúdos das áreas de interesse para 2 ^a série (MEC, 1979)	109
Quadro 5: Proposta curricular/complementação curricular específica para portador de deficiência auditiva. (MEC, 1997/v.2, p. 252)	111
Quadro 6: Projetos Educacionais para Ensino de Português para Surdos (MEC, 2002, v.2)	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – O PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO SOBRE O ENSINO DOS SURDOS	19
1.1 – ORALISMO	29
1.2 – COMUNICAÇÃO TOTAL	35
1.3 – BILINGUÍSMO	38
CAPÍTULO II – O ENSINO DE SURDOS: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES	45
2. 1 - INDIVÍDUO SURDO	45
2.1.1 O significado da surdez na literatura oficial	47
2.1.2 Surdo como Deficiente da Áudiocomunicação	48
2.1.3 Surdo como pertencente à comunidade lingüística diferente	50
2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E PROPOSIÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	58
2.2.1 Área de Comunicação e Expressão na proposta curricular para deficiente auditivo de 1979	
2.2.1.1 Ensino da Língua portuguesa escrita como língua materna	
2. 2.1.2 Concepção de linguagem	71
2. 2.1.3 Proposição de ensino de língua para surdos	72
2. 2.1.4 A crise no ensino da língua portuguesa para crianças ouvintes	74
2.2.2 Ensino da disciplina Língua Portuguesa do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental de 1997	
2.2.2.1 Ensino da competência comunicativa no modelo oral como língua materna	77
2.2.2.2 Ensino da Língua portuguesa escrita como língua materna	77
2.2.2.3 Proposição da língua portuguesa escrita como segunda língua	79
2.2.2.4 Concepção de linguagem	81
2.2.2.5 Concepção de ensino de língua para surdos	81
2.2.3 Ensino de Língua Portuguesa para Surdos do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos de 2002.	83
2.2.3.1 Ensino de Língua portuguesa como segunda língua	84
2.2.3.2 Concepção de linguagem	85
2.2.3.3 Proposição de ensino de língua para surdos	85
CAPÍTULO III – A CULTURA ACADÊMICA E O ENSINO DOS SURDOS: CONTORNOS DA CULTURA ESCOLAR	91
3.1 - Conceito de escola e suas funções	92
3.2 - Conceito de aluno e seus processos de aprendizagem	97

3.3 - Professor e outros agentes, os papéis e suas práticas	100
3.4 - Conteúdo e proposição de seu ensino aprendizagem	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, período do final da década de 1970 a 2005, desvelando a cultura escolar instituída nos documentos do Ministério da Cultura e Educação – MEC - Brasil.

A pesquisa, iniciada em 2003, teve como ponto de partida nossas inquietações acumuladas ao longo da vida, como utente da Língua Brasileira de Sinais, desde a infância, visto ter, aproximadamente, 14 surdos na família, bem como ao longo da vida profissional, como fonoaudióloga e professora. As dúvidas surgiam, gradativamente, na área terapêutica, na docência e na interação com alunos e professores, em escola especial e do ensino comum, por estar atuando na tradução/interpretação de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa, e, também, pelos questionamentos trazidos por diferentes professores ao atuar na formação continuada, ministrando cursos para intérpretes, professores e instrutores (surdos) de Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Esses questionamentos ocorriam, principalmente, no processo de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Grande parte dos problemas, então levantados, relacionava-se à linguagem, no que diz respeito à vida das pessoas usuárias, muitas vezes, de uma língua espaço-visual. Timidamente, já se percebia que o conflito linguagem/escola fundamentava-se em padrões lingüísticos normatizadores e “normalizadores” a serviço das classes privilegiadas.

Ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, no segundo semestre do ano de 2003, na linha de pesquisa Educação Indivíduo e Sociedade, sob orientação da Prof^a Dr^a Alexandra Ayach Anache. Pela complexidade da temática a ser abordada em nossa pesquisa, foi-nos indicada como co-orientadora a Prof^a Dr^a Maria Emília Borges Daniel, vinculada à linha de pesquisa Educação, Cultura e Disciplinas Escolares.

No decorrer do curso de Mestrado e da participação nas aulas das duas linhas citadas, bem como em grupos de estudos, fomos percebendo que o conflito linguagem/escola só pode ser compreendido numa perspectiva social, pois o fracasso dos alunos surdos é fruto da escola que censura e estigmatiza sua língua. Escola, essa, que se constitui em um espaço e um tempo determinados. Nela, a organização e a transmissão de conhecimentos privilegiados, geralmente, atendem aos fenômenos sociais e econômicos para o controle das pessoas.

No final do primeiro ano, o Programa de Pós-Graduação em Educação passou por uma reestruturação interna e a linha Educação, Indivíduo e Sociedade passou a ser denominada Educação e Trabalho. Nesse momento, com o encaminhamento da nossa pesquisa para o estudo da história do ensino da Língua Portuguesa para surdos, solicitamos a nossa mudança para a linha Educação, Cultura e Disciplinas Escolares, tendo como orientadora a Prof^ª Dr^ª Maria Emília Borges Daniel, e, como co-orientadora, a Prof^ª Dr^ª Alexandra Ayach Anache, da linha Educação e Trabalho.

Pretendendo contribuir para o processo de incorporação do alunado surdo nas práticas discursivas da sociedade letrada, bem como para o debate sobre concepções, aspectos formais, cognitivos e sociais relativos ao ensino da Língua Portuguesa para surdos, apresentada por diversos estudiosos, como, entre outros, Gesuely (2004), Karnopp (2004), Pereira (2004), Fernandes (2003), Capovilla (2004), por meio da análise e discussão de documentos referenciadores do MEC.

Este estudo teve como objetivo entender e analisar quais os conhecimentos instituídos pelo MEC como necessários para ensinar Língua Portuguesa aos surdos. O problema focalizado pode ser sintetizado na necessidade de entender quais as orientações do MEC para educação de alunos surdos. Detivemos-nos na seguinte questão:

a) Há uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para surdos?

Para a análise, delineou-se uma hipótese de partida. Se há uma proposta de ensino de Língua Portuguesa, ela não está definida como proposta pedagógica, mas, sim, como proposta conceitual de interpretação de que língua o aluno surdo tem, ou de que língua deve aprender.

Tomando tais questionamentos, em momentos de leitura e reflexões, no entanto, ganhou corpo o alerta, feito por Hobsbawm (1995), acerca da consideração de que os achados da pesquisa histórica são importantes, instigando a consciência da necessidade do conhecimento histórico como condição para a compreensão da própria situação em que nos encontramos.

Assim:

A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWM, 1995, p. 13)

Encaminhando o trabalho nesse sentido, e partilhando as preocupações já mencionadas, passamos a ler estudos conhecidos como “história das disciplinas escolares”. Essa inserção partiu, principalmente, do entendimento da disciplina Língua Portuguesa, como elemento do currículo, já estudado por Soares (2002a). Tomamos um objeto mais particular, isto é, o ensino de Língua Portuguesa para surdos, as concepções de linguagem e a cultura escolar relativas a esse ensino descritas em documentos referenciadores do MEC.

Procurou-se, assim, desenvolver uma visão de conjunto da construção do pensamento sobre a educação de surdos no Brasil, principalmente no período de 1979 a 2005, para analisar meandros que revelem o modo pelo qual os fatores históricos e culturais determinaram os rumos da prática educativa do ensino da Língua Portuguesa para surdos e quais os pressupostos que condicionam a construção de uma proposta de educação bilíngüe, partindo-se do princípio de que uma disciplina escolar é construída por uma série de fatores internos e externos à escola.

Delimitou-se esse período, pois a institucionalização da educação especial é recente no nosso país, e o atendimento escolar especial às pessoas deficientes teve seu início em 1950, aproximadamente. Entretanto, a institucionalização da educação dos surdos é anterior a esse período, pois, ainda no Império, pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, D. Pedro II funda a primeira escola de surdos do país, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro. A proposta educativa dessa instituição foi analisada por Soares (1999).

Assim, elegemos, como fontes primárias e objetos de análise, os documentos oficiais que foram construídos para direcionar a educação de surdos em âmbito Federal:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Proposta curricular para deficientes auditivos**. Brasília, DF: MEC, 1979. (nove volumes: 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série, 5ª série, 6ª série, 7ª série, 8ª série e o manual).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação de surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1997. (três volumes: 1 – Deficiência auditiva; 2- A educação dos surdos; 3- Língua Brasileira de Sinais).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à educação de Surdos. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2003. (dois volumes).

A primeira proposta de educação, veiculada como diretriz para educação de surdos, registrada pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, data de 1979 e teve, em sua produção, o suporte da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC – entidade ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e,

antes, denominado Instituto Educacional de São Paulo, fundado em 18 de outubro de 1954, mas somente doado à fundação de São Paulo em 2 de junho de 1969, o atual DERDIC, considerado um centro de referência de pesquisa e ensino de surdos.

O documento de 1979 destinava-se, especialmente, aos profissionais da escola especial, para desenvolverem seu trabalho curricular com orientações e estratégias clínico pedagógicas. Parece haver uma lacuna de 18 anos sem novas proposições, mas podemos refletir que a proposta anterior atendia às necessidades da sociedade, com objetivo normalizador e as crianças estavam em escolas especiais, principalmente.

O documento de 1979, constituído de 9 cadernos, foi encontrado apenas no CEADA¹, pois a Secretaria de Educação já não o tinha². Na biblioteca do CEADA, onde funciona, também, a sala de vídeo, ao depararmos com uma riqueza de materiais fomos seduzidos a fazer uma análise paralela, a da implementação dos projetos nacionais em Campo Grande – MS. Ali encontramos, tanto os livros técnicos da área de educação de surdos, usados pelo CEADA e pelos técnicos da SEE/MS, em Campo Grande, como os produzidos fora do Estado, os quais possibilitariam saber quais conteúdos chegavam às mãos dos professores e cotejá-los com os planejamentos pedagógicos e com o registro das matérias lecionadas, enfim, a dinâmica da escola.

O documento de 1997 consiste de fascículos impressos, com informações detalhas ao professor para que ele desenvolva o atendimento educacional às pessoas com deficiência auditiva, e faz parte do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, composto por três volumes: Volume 1-Deficiência Auditiva; Volume 2-A Educação dos Surdos; Volume 3-Língua Brasileira de Sinais. O documento foi elaborado com o apoio das Secretarias Estaduais de Educação, Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, Instituto de Educação de Surdos – INES RJ, Instituições de Ensino Superior e pelo Centro Educacional de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL – LP/Brasília, em parceria com o MEC/SEESP.

O documento de Ensino de Língua Portuguesa para surdos data de 2002, estando vigente com o Programa Nacional de Educação de Surdos. O Programa tem como objetivo a divulgação e ensino da Língua Brasileira de Sinais, a formação de tradutores-intérpretes de

¹ CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente do Áudio-Comunicação, onde funciona uma escola estadual.

² Após consulta aos técnicos da Secretaria de Educação, recebemos a informação de que os documentos, concernentes a relatórios de anos passados (sem catalogação), tinham sido levados para um porão comum de todas as secretarias.. Tal providência visava “limpar” o espaço da Secretaria, sempre marcado por inúmeros arquivos encostados na parede de vidro das salas, o que, segundo eles, impedia a visão para a reserva florestal onde a Secretaria se encontra.

Língua Brasileira de Sinais e formação de professores de Língua Portuguesa. Como consta no título do trabalho, consideramos analisar as orientações até a presente data, ano de 2005, assim, para esta pesquisa, nos ativemos, principalmente, em livros referentes ao ensino de Língua Portuguesa.

Entretanto, cabe esclarecer as características e as limitações deste tipo de estudo – dissertação de mestrado – utilizando, fundamentalmente, fontes primárias por já possuímos os documentos de 1997, do Programa de Capacitação de Recursos Humanos, e o de 2003, do Programa Nacional de Educação de Surdos. Visto atuarmos na área, recebíamos as informações documentais nos cursos de capacitação de que participávamos, recomendados pelo MEC, e oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul, para formação de professores de Língua Portuguesa para surdos.

As fontes dos planejamentos pedagógicos do CEADA poderiam ser estudadas para investigar o ensino da Língua Portuguesa para surdos na cidade de Campo Grande, no mesmo período dos documentos. Entretanto, a análise da prática pedagógica não foi possível se efetivar nesse momento, tendo em vista o prazo de 2 anos para o término do Mestrado e a amplitude dessa perspectiva, o que acaba configurando uma nova pesquisa. Contudo, é nossa pretensão fazê-lo em outro momento, talvez no doutorado.

Paralelamente à leitura dos documentos do MEC, desenvolveu-se um estudo exploratório, para levantamento e identificação das fontes secundárias onde pudéssemos encontrar formas possíveis de aproximação do objeto da pesquisa. Conseguimos adquirir, em sebos da cidade, alguns livros técnicos antigos que, em geral, tinham pertencido a ex-profissionais da educação ou a terapeutas. Em antiquários de São Paulo, foram encontradas diversas obras raras sobre o assunto. Além disso, consultamos outras bibliotecas e adquirimos obras, recentemente publicadas, que investigam o ensino da Língua Portuguesa para surdos.

Entende-se, então, que investigar aspectos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa para surdos nos documentos referenciadores do MEC, selecionados para a pesquisa, possibilita o estudo da cultura escolar, uma vez que os documentos são construtos produzidos num contexto histórico e político, o que significa considerar as determinações, as contradições e as forças antagônicas neles contidas. Dessa forma, o estudo da cultura escolar pode ser feito nessas obras, considerando um recorte histórico e político, pois se sabe que os fenômenos da sociedade são constituídos por diferentes determinações, contradições e forças antagônicas. Entretanto, Julia (2001) nos alerta ao discutir a cultura escolar como objeto histórico:

... eu gostaria de fazer uma dupla advertência, o manual escolar não é nada sem o uso que dele foi realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor. Por outro lado, não temos tido a tendência, muito freqüente, de fazer uma análise puramente ideológica desses manuais, que frisa o anacronismo? [...] é conveniente, portanto, recontextualizar muito precisamente os manuais em sua circunstância histórica. (JULIA, 2001, p. 26).

Nessa perspectiva, o homem é produto e produtor da cultura, conjunto das relações sociais, portanto, mister se faz investigar a origem histórica de alguns princípios da educação bilíngüe para surdos e desvelar elementos conceituais. Propomo-nos, então, identificar e analisar as concepções de linguagem que, sob condições históricas fundamentaram o ensino de Língua Portuguesa para surdos nos documentos do MEC, publicados em 1979, 1998 e 2002.

A leitura das fontes oficiais contribuiu tanto para a classificação dos elementos constitutivos quanto para o reagrupamento, baseado em analogias, desses elementos buscando aspectos convergentes, para, depois, desenvolver o aprofundamento e a ampliação da análise. Foram, assim, estabelecidas inicialmente três categorias explicativas do objeto: 1) linguagem e língua, 2) surdo, 3) ensino da Língua Portuguesa. Os dados permitiriam estabelecer outras várias categorias, tanto que sentimos a necessidade de tratar da cultura escolar.

Devemos fazer, neste momento, uma distinção entre língua e modalidade. A língua é um sistema de uso e produto social, é um instrumento do pensamento e de interação, está sempre em aberto e em construção. Não há uma determinação unívoca dos significados do léxico “justamente porque se determinam no discurso e pelo discurso adquirem novos matizes” (GERALDI, 2003, p. 78). Ao nos referirmos à modalidades, entendem-se canais por meio dos quais as línguas são produzidas, e os principais são: o falado, o escrito e o sinalizado (WILCOX, WILCOX, 2005).

As pessoas com surdez têm uma diminuição na audição, esta pode variar quanto ao grau (intensidade sonora percebida pelo sujeito), ao período em que ocorreu e o local da via auditiva foi acometido (RUSSO E SANTOS, 1994). A surdez severa/profunda pré-lingüística leva a uma compreensão verbal reduzida, ou seja, pouco ou nenhum feedback auditivo, associada a grande aptidão visual. Geralmente, pela dificuldade na audição os surdos optam pelo uso da língua de modalidade sinalizada.

Ao analisar as propostas curriculares do MEC no decorrer da história da educação de surdos no Brasil, pudemos chegar a diferentes tendências de pensamentos da escola, não apenas sobre os surdos, como, também, sobre o ensino de Língua Portuguesa para eles.

Os documentos se constituem de tentativas de estabelecimento de planos de trabalhos para direcionar o processo de desenvolvimento do aluno. O ensino está, intimamente, relacionado com a aprendizagem, e seria a transmissão e acompanhamento ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento do aluno. Nesse ponto, identificamos vários aspectos para discutir sobre a cultura escolar, ou pelo menos uma área dela, a cultura acadêmica, ou seja, a seleção da cultura instituída nos documentos como ordenador do que se faz na escola.

As fontes secundárias foram usadas com a intenção de contrapor, de confrontar as informações contidas nos documentos do MEC, de complementar e favorecer a análise.

Em relação à organização interna, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, em que discutimos a educação dos surdos no Brasil, apoiamo-nos em Alves (1999), Manacorda (1989), Castanho (2003); e, particularmente, sobre a história da educação dos surdos, Bueno (1993), Soares (1999), Goldfeld (1997) e Capovilla (2001).

O segundo capítulo focaliza a análise dos documentos referenciadores do MEC. Nele desenvolvemos a análise de três categorias explicativas. Na primeira, procuramos analisar a formação das representações sobre o sujeito surdo no âmbito educacional e tratamos de pôr à mostra diferentes expressões designativas de pessoas surdas. Ou seja, quem é esse indivíduo a quem se destina essa proposta educacional? As práticas e os discursos dos campos sociais, assim a educação de pessoas com surdez se consolidou a partir desses conhecimentos e elegeu suas terminologias. Trabalhamos, portanto, com conceitos explicativos. Para o fazer pensar nas Ciências Sociais, contamos com a contribuição teórica de Durkheim (2004), Bourdieu (1999), Goffman (1982), Vinão-Frago (1993) e Bueno (1993).

Ainda no segundo capítulo, problematizamos dois dos aspectos mais significativos deste estudo: 1) a segunda categoria de análise refere-se à língua, e a base epistemológica desses documentos; Bourdieu, (1999) e Soares (2001) nos auxiliam nessa tarefa; 2) a terceira categoria de análise, essencialmente relacionada com a segunda, a proposição de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Soares (2003), por já ter desenvolvido um estudo sobre o documento de 1979, torna-se nossa interlocutora. Entretanto, a respeito dos documentos temporalmente mais próximos, consideramos importante contar com os estudos de pesquisadores da área, que discutem os caminhos para solucionar o problema do fracasso no ensino de Língua Portuguesa para surdos, como Pereira, Karnopp (2004), Gesuéli (2004) e Capovilla (2005).

Procuramos, no terceiro capítulo, identificar os contornos da cultura escolar impressa nos documentos analisados. Para tanto, nos foi útil a contribuição de Julia (2001a, 2001b) Vinão-Frago (1993, 2001), Silva (2002) Teixeira (2003) e Pérez-Gómez (2001).

Para desenvolver a análise da cultura escolar, mais precisamente nos aspectos da cultura acadêmica, delimitamos alguns eixos de análise como: a) conceito de escola e suas funções; b) conceito de aluno e seus processos de aprendizagem; c) Professor e outros agentes, os papéis e suas práticas; d) conteúdo e proposição de seu ensino aprendizagem

Nas Considerações Finais, encontram-se os principais aspectos localizados nas propostas de educação de surdos no Brasil. Consideramos que, analisar as informações contidas nesses documentos, exigiu o cuidado de interpretá-los no contexto em que foram produzidos. Nesse trajeto, desenvolvemos algumas reflexões, que, esperamos, sejam relevantes, principalmente para o conhecimento das propostas, até então, instituídas, de modo a poder iluminar futuros trabalhos pedagógicos.

I – O PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO SOBRE O ENSINO DOS SURDOS

A educação dos surdos só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla que abranja a sua história e que mostre quais as fundamentações teóricas, filosóficas e ideológicas que a embasaram. Nesse espaço, constatamos que a mesma foi construída com base em literatura internacional.

Saviani (1989) explicita, de forma clara, a pedagogia da essência, corrente filosófica que toma a educação, no século XVI, que se caracteriza por apresentar uma concepção de que todos os homens são essencialmente iguais, devendo ser tratados igualmente, embora a diferença de condições sociais e econômicas produza desigualdade. Com o crescimento da burguesia, porém, surge a pedagogia da existência, na qual as características particulares do indivíduo devem ser consideradas e, assim, seria respeitado o ideário de igualdade.

Surgem, nesse período, “os pressupostos da Escola Nova e todas as outras formas e metodologias que se voltam à atuação com o heterogêneo, com as especificidades, garantindo, também, atenção àqueles indivíduos diferentes” (BIANCHET, 1998, p. 43).

Manacorda (1989) recorda a discussão sobre a instrução pública gratuita e laica, iniciada em 1700, ligada a sua sistematização, e procurando caminhos para a sua realização na prática. Parece que a preocupação principal era o método de ensino; o autor aponta, também, que na primeira metade do século XIX, ou como ele denomina a educação nos Oitocentos, surge uma outra força, a classe proletária industrial que aponta, antagonicamente, a burguesia da Idade Moderna.

A Revolução Francesa teve, na enciclopédia, uma aliada para divulgação do conhecimento e liberdade de circulação de idéias, opondo-se ao princípio da autoridade Divina dos Reis e as prerrogativas da nobreza e do Clero com preceitos políticos. Revelando, dessa maneira, o período obscuro imposto pelos dogmas. Inicia-se, então, a discussão do ensino doméstico ou como um dever público, e a reflexão do lugar social da escola na educação.

A escola foi gerada no contexto de uma sociedade capitalista, com a expulsão da força de trabalho das fabricas pelo desenvolvimento tecnológico e a escola ocupou o tempo livre dessas crianças. “Nesse instante ganhou força a proposta burguesa de escola única, universal e gratuita, tal como foi formulado pelo escolanovismo” (ALVES, 1995b, p.8).

Considera-se que a sociedade burguesa proporciona um espaço histórico de aglutinação de pessoas surdas, claro que para fins de produção na fábrica ou mesmo

educação. Esse fato exprime um ponto importante, e a compreensão dessa articulação permite penetrar na formação da língua de sinais, cujos elementos se desenvolvem no social, com vestígios para serem pensados. Assim, a escola seria mais um espaço em que a Língua de Sinais se desenvolveu e ampliou.

A maré globalizante da indústria se constitui principalmente pela Revolução Industrial modificando o curso do capitalismo, as colônias são induzidas à independência por conta do sistema manufatureiro que procura mercados novos, no Brasil em 1822 é proclamada a sua “independência” (CASTANHO, 2003).

A instrução também se transforma com a Revolução Industrial, os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica desenvolvem repetidas ações manuais mantendo-se ignorantes, conseqüência da divisão do trabalho. Com o desenvolvimento da máquina são mais facilmente descartados e surge o problema da relação instrução-trabalho. As crianças, filhas dos operários, participavam de um instituto em conjunto com a fábrica, início da concepção de que, na primeira infância, a criança não seja apenas protegida, mas educada e instruída.

Havia o discurso de defesa da qualificação do trabalhador, contraditório à realidade material deste, que tinha, cada vez mais simplificada e objetivada, sua ação, que consistia nessa especialização. O que é refletido na escola, com a especialização do professor, que reduz o custo de formação e, conseqüentemente, dos serviços escolares (ALVES, 2001, p.95 e 96).

A idéia de que a educação é um processo social, um instrumento básico e efetivo de reconstrução social, teve sua origem nos trabalhos de Dewey. Para ele, a escola desempenha uma função criativa na formação dos indivíduos e, por intermédio deles, na transformação da cultura. “A Educação é uma prática social, universalmente caracterizada pela forma de agir coletiva, objetivando desenvolver, nas crianças e jovens, as habilidades e conhecimentos que facilitariam o entrosamento com o restante do grupo” (CANDIDO, 1971).

A Educação, portanto, é a promoção de ensino de habilidades que levem o aluno à realização pessoal e no mundo do trabalho. A escola é um espaço onde se desenvolve esse ato educativo e tem como função a preservação e a transmissão cultural, a transformação cultural e o desenvolvimento do aluno. Compartilha-se, então, da visão de Saviani (2003, p.12) de que a escola tem um duplo papel “de servir como fonte de informação e de organizar a atividade cognoscitiva dos alunos – dentre outras funções”.

A educação dos surdos sempre esteve preocupada com as habilidades lingüísticas, reflexo da concepção da linguagem como espelho da mente. Nessa perspectiva, pode-se

inferir que pessoas que não falassem bem não pensavam bem, portanto todos deveriam ter o direito à educação, preceitos estes da escola nova e da luta pela democratização do ensino.

Entretanto, a democratização de qualquer tipo de ensino tarda a acontecer, assim, a educação era para os surdos que tinham boas condições econômicas, proporcionando-lhes o ensino da fala, da escrita e da leitura. Para os menos favorecidos, cabia o ensino de sinais para a comunicação imediata, a dimensão funcional do trabalho e a subsistência.

Em 1756, o Abbé de L'Epeé cria, em Paris, a primeira escola para surdos, Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris³, com uma filosofia manualista e oralista. “Foi a primeira vez na história que os surdos adquiriram o direito a uma língua própria.” (GREMION, 1998, p. 47). Os procedimentos e métodos usados, geralmente, foram pautados na experiência multissensorial para o desenvolvimento de uma Educação Especial, como o Plano de Instrução de Itart, que nos traz os relatórios minuciosos da experiência pedagógica do médico. (BANKS-LEITE, GALVÃO, 2000).

Construíram-se ritos, costumes e formas de organizar o espaço e o tempo desse alunado, bem como, iniciou-se a inculcação de um *habitus*⁴ nesse espaço escolar, um habitus de civilidade. Isso nos leva a refletir, conforme Julia (2001), sobre a construção da cultura escolar, constituída de um conjunto de normas e de um conjunto de práticas relacionadas a uma determinada época.

Tal perspectiva influencia a educação de surdos no Brasil, pois todas essas discussões surgem na França. Assim, Boto (1996) nos lembra que o debate pedagógico na França teve grande repercussão no discurso republicano no Brasil, tanto no fim do Império quanto em toda a Primeira República, com a promessa de uma escola equalizadora, idealizada pelo liberalismo, mas que não chega a se concretizar.

No Brasil, em 1855, com o apoio do Imperador Pedro II, é fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos⁵ – IISM, para surdos. O professor que, por recomendação do

³ Método “manualista”, desenvolvido por L’Epée, fazia uso das mãos para a produção dos sinais, por isso leva essa denominação, enquanto os que se preocupavam especificamente com o ensino da fala são chamados de “oralistas”.

⁴ *Habitus* – são esquemas classificatórios, construídos por princípios de regulação do comportamento exercidos pela mediação entre o individual e o coletivo.

⁵ Surdo-mudo era o termo utilizado na época para designar as pessoas surdas. Essa designação ainda persiste no senso comum. A comunidade surda, através de suas associações, vem procurando alterar essa concepção, pois seus membros querem ser chamados de surdos. Campanhas, impressos, cartazes, adesivos são utilizados com o propósito de riscar a palavra mudo. Mudo é quem não pode falar: a

Ministro de Instrução Pública da França, iniciou o trabalho, utilizava a língua de sinais, o colégio era só para meninos. Abbud & Almeida (1998) relatam que esse professor francês, Ernest Huet, também surdo, por isso acreditava na capacidade educacional das pessoas surdas.

Principalmente, no contexto do projeto político social republicano, crianças surdas de todo o País eram enviadas ao Instituto Imperial dos Surdos-Mudos - IISM para ter acesso à cultura, cuja construção revela uma arquitetura rebuscada, com grandes janelas vistas na fachada. Souza (1998b) desvela o domínio simbólico de normas e valores do espaço escolar comparando-o com um templo de civilização.

No IISM, o currículo escolar era o corrente nas escolas, ensino primário e ginásial, em sala composta por seis alunos. Destaque-se que, com os métodos especiais para obtenção da consciência da linguagem e do ritmo da fala, eram necessários, no mínimo, oito anos de educação. Havia, ainda, uma série de atividades extracurriculares, como as oficinas preparatórias para o mercado de trabalho, nas áreas de mecânica, alfaiataria, tornearia, carpintaria, artes gráficas. Algumas décadas após a fundação do IISM, quando as meninas já podiam fazer parte do alunado, havia as opções de costura, bordado, tapeçaria e trabalhos de arte (STEVENS, 1968).

A escola tem várias funções, mas, no caso do IISM, percebe-se a função civilizatória apontada por Souza (1998b), mediante a qual a correção do defeito e o ensino dos valores morais e bens culturais, tais como a escrita, a leitura, o cálculo são fundamentais para que o aluno surdo seja incorporado na sociedade.

Concomitante a isso, os meios de amplificação sonora vinham sendo pensados, principalmente desde o século XVII, como as cornetas acústicas manufaturadas. Entretanto, foi nos séculos XVIII e XIX que elas foram mais desenvolvidas, e apenas em 1876 surgiu a primeira prótese auditiva elétrica, a partir da invenção do telefone por Alexandre Graham Bell, professor de deficientes auditivos em Boston e defensor do método oralista. Todavia, o ganho desse aparelho era limitado. (IORIO, ALMEIDA, DISHTCHEKENIAN, 1996, p. 19). Devido aos avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, o método oral é fortalecido. Assim, no mercado consumidor, mais um produto à venda propiciava lucro à base do capital.

Em 1880, no 2º Congresso Internacional de Ensino de Surdos, realizado em Milão, houve uma votação a respeito de qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O

surdez não interfere nos órgãos fonoarticulatórios. Para os surdos, a forma natural de comunicação é a Língua de Sinais, pois a partir dela, eles pensam, expressam seus sentimentos e opiniões.

oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibida. É importante ressaltar que, aos professores surdos, foi negado o direito de votar.

Um dos princípios do investimento na educação de surdos-mudos, como vinha acontecendo, principalmente nos Estados Unidos da América, era evidente, por questões econômicas, pois, ao converter surdos-mudos em operários hábeis, aumentava o número de produtores. No Brasil, porém, o encaminhamento dos surdos-mudos era, em 1884, para o ensino profissional ou para o campo agrícola (SOARES 1999, p.48).

Nesse mesmo período, meados do século XIX, a psicologia ganha independência da filosofia. Delimitam-se, pouco a pouco, as diferentes áreas do saber, mais diretamente ligadas à aprendizagem do surdo. Utiliza-se o “tecnicismo”, os exercícios de memória, a atenção, a fonoarticulação. A partir desse mesmo século, as línguas orais foram objeto de estudo fonético, estudo de suas menores unidades, como a produção de cada fonema, Alexander Graham Bell faz uso desse conhecimento para defender o oralismo.

No século XX, as pesquisas psicológicas são desenvolvidas em diferentes áreas, procurando compreender a atividade psíquica, alguns pelo conhecimento do comportamento, outros pela consciência humana. Todavia, um dos principais fundamentos da educação de indivíduos com surdez é a discussão de Vygotsky (1896-1934), pesquisador soviético que considera a linguagem determinante na formação dos processos mentais, estudou e apresentou aspectos do desenvolvimento ontogenético da criança e a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento.

Uma obra referência nos estudos da Educação de Surdos Brasileiros é “Fundamentos de defectologia”, de Vygotsky (1997), onde ele registra suas principais idéias sobre a educação de surdos e faz uma dura crítica à crueldade com que se aplicava o método oral puro (método alemão), pois considera que a educação acabava “recorrendo a uma excepcional severidade e coação sobre a criança, objetivando ensinar-lhe a linguagem oral, mas o interesse próprio da criança segue outro caminho” (ibid., p. 64). Concebe, entretanto, a leitura do movimento dos lábios vantajosa, pois “possibilita a comunicação do surdo com pessoas normais e serve como instrumento de elaboração do pensamento e da consciência” (ibid, p. 63).

Havia outros métodos que divergiam desse, como o mímico (francês), o do alfabeto manual (datilologia), o que ele denominou de escrita no ar, o combinado. Os pedagogos afirmam que a linguagem oral é antinatural, mas Vygotsky concebia a linguagem gestual, natural dos surdos, uma linguagem pobre e limitada, pois “prende o surdo a um microcosmo restrito aos que sabem essa linguagem primitiva” (ibid, p. 88).

O mesmo autor opõe-se ao método analítico de ensino de sons separados. Para ele, deveria ser usada uma frase inteira à qual a mímica estava subordinada. Assim, a linguagem sistemática dos sinais é posta em descrédito pelo meio científico, pois não surgia da experiência social e, nesta concepção, é o que desenvolve a consciência e o pensamento. Porém, suas considerações são abaladas pela afirmação de F. Wernwe: “o meio do pensamento e o meio da comunicação devem ser o mesmo” (ibid. p. 89).

Em 1925, procurando caminhos, Vygotsky (1997) faz suas reflexões sobre a educação dos surdos, e considera que:

Até o presente não temos um sistema cientificamente elaborado e competente nem em forma de teoria pedagógica de educação da criança surda, nem em forma de teoria psicológica de seu desenvolvimento evolutivo e das particularidades físicas vinculadas ao problema no ouvido e déficit social, quero dizer, a ausência da linguagem oral (ibid., p115).

Apresenta, então, os procedimentos de diferentes métodos de pronúnciação, pois seus princípios o impulsionaram a fazer uma revisão completa de todos os sistemas já existentes, chegando à conclusão de que “nenhum método por si só, [...] pode resolver os problemas de desenvolvimento da linguagem oral do surdo-mudo. Fora do sistema comum de educação, não é possível solucionar esta questão”. (ibid, p. 124).

Em diferentes países, porém, permanece a busca pelo melhor método de linguagem ao surdo-mudo, e a insatisfação tomava os pedagogos. Vygotsky (ibid.) revela, ainda, que “com o método atual, a educação social é impossível, porque não se realiza sem linguagem, e essa linguagem (oral e mímica) que a escola proporciona as crianças, por sua essência, é uma linguagem não social⁶” (ibid, p. 341-342).

Buscava, assim, uma técnica que proporcionasse a língua oral, contra o ensino fonético e contra a mímica, organizando escola experimental associada a centros docentes superiores. Até que, em 1930, escreve seus achados sobre o desenvolvimento lingüístico das crianças surdas, admitindo que “das diferentes formas da criança se comunicar, deve-se valorizar, em primeiro lugar, a mímica e linguagem escrita” (ibid, p. 353). Por volta de 1934, em seus escritos sobre pensamento e linguagem, considera que:

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. (...) Em princípio, a linguagem não depende da natureza material que utiliza. (...) Não

⁶ Linguagem não social é a forma que está registrada na tradução do livro em espanhol, podemos suspeitar de um problema de tradução considerando o corpo teórico do autor, portanto leia-se por uma linguagem que não permita a comunicação efetiva, pois consideramos que não exista uma linguagem e uma educação que não sejam sociais.

importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens (VYGOTSKY, 1998b/1934, p. 47).

Lacerda e Monteiro (2002) consideram que os estudos e indicações de Vygotsky (1934) podem ser considerados como germe da comunicação total ou do bilingüismo, quando este propõe uma educação diglössica. Ele é um dos fundamentos da pedagogia brasileira e das interpretações de interações lingüísticas na educação de surdos. Todavia, consideramos que Vygotsky seja um estudioso da consciência que aborde a linguagem, e encontrou nas pessoas com deficiência outras formas de manifestar a linguagem, apesar de somente ele não dar elementos suficientes para proposta de Educação de Surdos.

Capovilla (2001, p.1481) observa que, essa ênfase no ensino da oralidade, pelos professores oralistas, revela o reconhecimento do importante papel da linguagem para o desenvolvimento humano, pois, tais professores, consideravam que, pela competência lingüística oral, o surdo poderia desenvolver-se e integrar-se ao mundo dos ouvintes.

Muitos estudiosos vêm percebendo que a forma corrente do objetivismo abstrato da lingüística estruturalista (Saussure) de perceber a linguagem não tem sido suficiente para descrever esse complexo processo, muito menos explicá-lo. Em meados do século XX, as pesquisas em neurolingüística confirmaram que os sinais usados pelos surdos para se comunicar, constituem uma língua, pois se processam no lado esquerdo do cérebro, na área específica da linguagem (BELLUGI E KLIMA apud QUADROS, 1997).

Artigos e dissertações vêm sendo elaborados com o intuito de apontar novos caminhos para os procedimentos didático-pedagógicos de mediação semiótica. A forma como a linguagem é concebida, pela família e educadores, traz conseqüências sobre sua maneira de conduzir a educação e o desenvolvimento da criança.

Há um outro ponto de transformação da escola no século XX, discutido, principalmente por Alves (2002), pois, até então, os educadores eram pesquisadores, produtores de métodos, tinham consciência da base epistemológica que subjaz na sua técnica. O professor, atualmente, faz uso dos manuais (livro didático), reproduz um programa escolar sem ter consciência de qual fundamentação ele tem, diferente do verificado nos relatórios de Itart e Vygotsky.

Os aspectos da educação, no contexto da globalização e da reestruturação produtiva do neoliberalismo da sociedade capitalista, envolvem-se por um complexo e emaranhado de fatos que se relacionam na história do homem e da produção de sua existência. Estamos, também, envolvidos nesse período, mas não há uma neutralização, ou impossibilidade de mudança,

como se, por trás dos fatos históricos, não tivesse movimento e não sabemos de que forma o capitalismo vai se transformar para se manter.

Soares (1999) procurou compreender, com a análise das diferentes práticas utilizadas na educação de surdos no INES, as razões pelas quais os pedagogos colocaram em segundo plano a aprendizagem das disciplinas escolares, além de confundir atividade de preparação para aquisição da fala com atividade pedagógica, descaracterizando uma instituição educativa e transformando-a em clínica. Considera que isso ocorreu, principalmente, pela necessidade de homogeneização, a não aceitação da diferença, construindo-se, então, uma proposta educativa pautada na reabilitação e correção das características da deficiência. Procuravam descobrir as regularidades da conduta humana e representá-las em um modelo lógico.

As teorias da deficiência, baseadas na suposição da homogeneidade e da integração social, definem como disfuncionais os comportamentos que interferem no desenvolvimento harmônico da sociedade e avaliam de desviadas ou *'deficientes'* as pessoas que manifestam esse comportamento disfuncional. Por isso, estas teorias concedem enorme importância aos programas e aos tratamentos que façam as pessoas *'deficientes'* mais funcionais para a sociedade (MATA, s.d, p.46).

Segundo Goldfeld (1997), em 1911, o Instituto Imperial de Surdos Mudos - IISM segue a tendência mundial, e estabelece o oralismo puro como filosofia de educação. Entretanto, a língua de sinais sobreviveu na sala de aula até 1957 e, nos pátios e corredores da escola, a partir desta data, quando foi severamente proibida.

Mazzota (1999) descreve que, em 1929, foi fundado o Instituto Santa Teresinha na cidade de Campinas - SP, depois de duas freiras passarem quatro anos no Instituto de Bourgl-Reine em Paris – França, a fim de ter uma formação especializada no ensino de crianças surdas, e funcionava em regime de internato só para meninas.

Com a institucionalização e modelo educativo buscado na Europa, o professor de surdos é considerado um aplicador de exercícios para fortalecimento de músculos da língua e bochecha e modelo para imitação de fonemas, sem ter uma consciência da base epistemológica do trabalho que desenvolve. Pois, está implícita, nesse trabalho, uma visão ortopédica e corretiva.

No Brasil, na década de 1930, “havia uma dupla pressão pela instauração do Estado Nacional, internamente vinha da novíssima burguesia industrializante, do exterior a pressão surgia do capital internacional que buscava parceria com o terceiro mundo” (CASTANHO, 2003).

Rosa (1991-a) relata que foi durante a Primeira República, principalmente de 1930 em diante, que se articulou a educação, período em que foi criado o Ministério da Educação e da

Saúde, e em que o Ensino Secundário tinha a função de preparar para o ingresso ao ensino superior. O curso técnico-profissional era marginalizado, destinado, também, aos “surdos-mudos” (art. 28 do Decreto no 16782 –A, de 13/01/1925).

A população urbana crescia com a industrialização, a burguesia era formada por funcionários públicos, profissionais liberais, empregados do comércio, intelectuais e militares, havendo um movimento na educação europeia para a concretização da educação pública nacional.

O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, expressava a preocupação que os educadores tinham com a lentidão na tomada de medidas, por parte do governo, para a implantação de uma política nacional de educação para as cidades crescentes. Solicitação, essa, que ainda não fora atendida completamente. Soares (1999, p.08) esclarece que “os problemas referentes à exclusão na educação, principalmente no Brasil, na década de 50, não diziam respeito somente aos surdos. Nesse sentido, eles estariam inseridos no contexto dos excluídos”.

Em 1951, foi fundada a Federação Mundial de Surdos em Roma/Itália, ligada à ONU e à UNESCO e, atualmente, com 108 países associados. Nesse mesmo período, ocorreu a Fundação da Associação de Surdos do Brasil, no Rio de Janeiro, a Associação Alvorada. Depois, em 1954, a Associação de Surdos, em São Paulo; e, posteriormente, em 1956, em Belo Horizonte - Minas Gerais. Nas Associações de Surdos, a Língua de Sinais era permitida e valorizada, como um espaço de construção de identidade e força para a comunidade surda.

A fundação dessas associações sofreu influência da comunidade surda argentina, pois os surdos daquele país já haviam criado sua associação, um lugar para prática de esportes e para o uso da Língua de Sinais, um espaço sem restrições que, normalmente, vinha das famílias e de professores da época (FERREIRA, 2000).

Em 1957, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, através da Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, um espaço importante para a construção de uma Língua de Sinais, confirmando a afirmação de que, durante “... muitos anos as escolas para surdos (especialmente os internatos) foram centros de cultura surda. Era, em grande parte, nos internatos que as pessoas surdas aprendiam sobre a vida em comum e as crianças surdas de famílias ouvintes encontravam línguas de sinais fluentes” (FREMAN, CARLIN e BOESE, 1999, p. 157).

Os principais institutos de educação de surdos tiveram como modelo a educação francesa e, conseqüentemente, independente da contradição entre ensino oralidade e língua de sinais, carregam consigo a Língua Francesa de Sinais.

A língua de sinais foi, por muito tempo, considerada mímica e gestos. Entretanto, na década de 1960, após pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais no Departamento de Lingüística da Galaudet, Universidade de Surdos, nos EUA, William Stokoe conclui que as línguas podem ser orais-auditivas ou gestuais-visuais. Seguindo a abordagem estruturalista, ao estudar a língua de sinais, foi o primeiro a descrever e registrar, minuciosamente, a formação dos sinais, os primeiros registros de configurações de mão, entre outros. Mas, no Brasil, ainda prevalecia o entendimento de que esses gestos eram prejudiciais às pessoas surdas. A Língua de Sinais Brasileira só seria reconhecida quatro décadas depois.

No período da República Populista (1945-1964), com a redemocratização, a campanha pela educação dos surdos destacou-se como uma das principais empreendidas na vigência da Lei nº 4.024/61, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na década de 1960, já ficava oneroso enviar todas as crianças surdas do país ao INES, no Rio de Janeiro, pois o Instituto passava por crises econômicas. Assim, com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e do Instituto Pestalozzi, em outras regiões do país, os quais se caracterizam como entidades filantrópicas sem fins lucrativos e tinham como clientela as pessoas ditas “excepcionais”, termo que designa um conjunto de deficiências, inclusive as sensoriais, conforme Kirk & Gallagher (1987), essas entidades passaram a atender, também, aos surdos. Posteriormente, foram criadas diretorias de educação especial vinculadas à secretaria de educação de cada estado e, conseqüentemente, escolas especiais para surdos.

Segundo Castanho (2003, p. 27), o Estado como “[...] condutor da industrialização associada, atinge seu apogeu entre 1964 e 1980 e entra em crise, nos anos 80 e 90, com o esgotamento desse modelo e sua substituição pela globalização”.

Ross (1998, p. 105) alerta que estamos fundamentados

...nos princípios da liberdade individual do liberalismo, a ordem social e a invariabilidade natural do positivismo e a harmonia social do funcionalismo, que atuam na formação de uma moral calcada na passividade, na resignação, na pseudo-igualdade, na superficialidade e na aparência das relações sociais (ROSS,1998, p. 105).

Assim, se constrói um conjunto de políticas para a surdez na tentativa de minimizar as desigualdades sociais.

Com a APAE, Instituto Pestalozzi e criação de diversas escolas especiais para surdos nos estados do Brasil, o INES já não é a única escola especial. Então, o MEC tem a

necessidade de orientar a proposta curricular para os surdos, proposta esta a ser colocada em execução em todo país.

Para Sampaio (1998), currículo se constitui pela seleção, organização e transmissão da cultura, composto, também, de estratégias de avaliação e é um recorte da cultura selecionada, geralmente empobrecida, tanto no âmbito da seleção, quanto na distribuição.

Entende-se, então, que o currículo é o registro feito a partir da pesquisa das necessidades sócio-culturais dos educandos, onde são determinados objetivos, conteúdos, atividades de aprendizagem e meios de avaliação, ou seja, a totalidade de experiências do aluno pelas quais a escola é responsável. Verifica-se, a seguir e na continuidade dos capítulos, o currículo proposto aos alunos surdos, quais abordagens que embasaram a tentativa de estabelecimento de planos de trabalho e a definição dos fins que os alunos deveriam atingir no processo de desenvolvimento.

Antes da década de 1970, escolhida para início da análise, já existiam Instituições especializadas em educação de surdos, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES que, nos anos de 1950 e 1960, produziu publicações nacionais de educadores de surdos que pautavam seu trabalho em técnicas Alemã e Belga, posteriormente recebendo influência dos Estados Unidos da América.

O Plano Nacional de Educação Especial, visando a expansão e qualificação da educação especial no Brasil, prioriza a reformulação do currículo e a capacitação de recursos humanos. Assim, no Plano de Ação de 1975/1979, acrescentando-se no plano de 1977/79, o serviço de educação precoce e o atendimento a educandos com problemas de aprendizagem é tema em destaque (BUENO, 1993).

1.1 ORALISMO

Apesar dos estudos sobre a língua de sinais, de seu reconhecimento científico como língua (STOKOE) e da defesa à Comunicação Total feita em maio de 1976 na “*Conference of American Schools for the Deaf*”, indicada como uma filosofia que exige a incorporação de modos apropriados de comunicação – auditiva, manual e oral, a fim de assegurar uma efetiva comunicação com pessoas surdas; o MEC, com a publicação de 1979, assume, como proposta de ensino no Brasil, o Oralismo, justificando o uso exclusivo da língua oral e escrita, com objetivo de preparação do educando para a participação efetiva na sociedade, e considera ser a abordagem multissensorial a mais indicada para realidade brasileira.

Como a comunicação oral utiliza-se primordialmente da via auditiva, nossos esforços serão dirigidos para utilização máxima possível dos restos auditivos do educando, através de treinamento auditivo, com a utilização adequada do aparelhamento proposto. [...] A via visual será também utilizada, em sua aplicação ampla, não se restringindo apenas à leitura orofacial, mas ao uso das informações decorrentes de postura, expressão facial, gestos do falante e observação de outros eventos que ocorrem no ambiente durante a comunicação [...] devem ser utilizadas, também, as pistas táteis, cinestésicas, proprioceptivas e gráficas como meios de se conseguir uma programação adequada da emissão, baseados na informação recebida destas vias, agregadas às informações auditivas e visuais (MEC, 1979/v.3, p. 32,33).

Assim, a primeira proposição nacional oficial se deu pela divulgação do material, publicado em 1979, denominado **Proposta curricular para deficientes auditivos**, elaborado pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, em convênio com o Centro Nacional de Educação Especial.

Nesse período de desenvolvimento, a educação especial era encarada como educação para pessoas com deficiência, com prática e ritos especiais, ou seja, diferenciados. “[...] Centram-se os esforços na criança, ou melhor, em suas dificuldades, para adaptá-las à classe de alunos normais” (CROCHIK, 2002, p. 279).

Essas práticas compõem o movimento de integração descrito por Santos (1995, p. 23):

A maioria das leis educacionais formuladas nessa época terá, como ponto central, a transferência dos indivíduos, até então considerados “excepcionais”, dos serviços de saúde e assistência social para o setor educacional. É a educação vista como veículo de promoção e ascensão social, assim como de habilitação do indivíduo para que ele, ou ela, possa contribuir socialmente (1995, p. 23).

Dessa forma, o oralismo é visto como a melhor opção para desenvolver as habilidades de fala, leitura orofacial e escrita para que o aluno seja integrado socialmente. A Língua de Sinais, já existente no Brasil, é diminuída e desconsiderada nessa proposta, visto as argumentações do MEC (1979):

Todos os deficientes auditivos possuem esse tipo de linguagem sem que lhes tenha sido ensinado a linguagem mímica é natural” (MEC, 1979/v.3, p.25).
“O deficiente auditivo forma grupos mímicos segundo os ambientes [...] a linguagem mímica tem vida própria e modifica-se com o transcorrer do tempo e, como toda a linguagem, vai se enriquecendo com novos termos. Seu principal e maior defeito é que só expressa o concreto, prescindindo do abstrato. Apresenta alterações e simplificações gramaticais e sintáticas, criando incorreções na linguagem escrita”. (MEC, 1979/v.3, p.26).

A Língua de Sinais, nesse período, no Brasil, denominada linguagem mímica, é alvo de várias críticas, com uma caracterização da língua de sinais um tanto quanto reducionista e considerada perigosa ao desenvolvimento da escrita. Considerada, também, simplificada e com erros gramaticais, podendo somente transmitir expressões concretas, reafirma a concepção de língua como um sistema com regras determinadas e concepção de instrumento de comunicação. A partir dessas afirmações a proposta do oralismo se fortalece.

O oralismo é o “processo educacional pelo qual se pretende capacitar o surdo a compreensão e na produção da linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir como interlocutor por meio da linguagem oral” (SOARES, 1999, p. 01)

Segundo Goldfeld (1997, p. 26-31), os oralistas defendem o ensino da língua oral, como situação ideal para integração do surdo na comunidade geral. “Visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a linguagem oral, percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva”.

Nessa proposta, a criança, desde a mais tenra idade, já deve ser submetida a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva e que consiste no aproveitamento dos resíduos auditivos para possibilitá-la na discriminação dos sons que ouve. Algumas metodologias são utilizadas, como: a leitura oro-facial, vibração corporal para chegar a compreensão da fala.

Moura, Lodi & Harrison (1997, p.338) discorrem que alguns surdos têm “talento” para desenvolver a fala, todavia, o tratamento é, muitas vezes, exaustivo, despendendo-se tanto tempo para pouca evolução e a evolução alcançada não se assemelha a da vida diária, só serve para situações controladas.

Vygotsky (1998), em 1934, pontuava que o treino de fala para surdos produzia uma fala mecânica:

A atenção tem se concentrado inteiramente na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta (VYGOTSKY, 1998a, p. 139).

A abordagem oral foi alvo de duras críticas, assim, em janeiro de 1981, na Conferência Internacional “Surdez e o ano Internacional das Pessoas Deficientes”, realizada

em Roma, evidenciam-se controvérsias da abordagem, unicamente oral, sendo substituída pela Comunicação Total, mas a posição oralista do Brasil/MEC, revelada no documento de 1979, permanece instituída nas assessorias, Brasil adentro.

Essa nova abordagem abre-se para a educação do aluno com surdez, numa compreensão de que não há um método que seja bom para todos os casos, que se devem considerar as necessidades individuais e os graus de surdez. Mas, como discurso oficial, prevalece o oralismo, no Brasil, atingindo escolas, centros de reabilitação e clínicas.

No início dos anos 80, porém, a adoção da abordagem de Comunicação Total, em algumas escolas, trouxe ao Brasil a discussão a respeito de meios de comunicação viso-manuais na educação de surdos.

No Rio Grande do Sul, em 1976, a escola Especial Concórdia opta pelo ensino por intermédio da Comunicação Total; em 1985, no Rio de Janeiro, a APADA (Associação de pais e amigos do deficiente da audição) já assume a Comunicação Total em suas atividades; em Goiás, a UCG, em 1984 e 1985, inicia as pesquisas com uso da Comunicação Total, um estudo comparativo ao oralismo; em 1985, Belo Horizonte, no Centro Médico Psicológico de Diagnóstico e Tratamento, é aplicada Comunicação Total em sala de aula sob orientação do foniatra José Carlos Lassi. No mesmo ano, em São Paulo, o foniatra, professor Mauro Spinelli, coordenou a pesquisa – utilização da Comunicação Total em sujeitos com deficiência auditiva severa - com a equipe da DERDIC-SP, assumindo a proposta em 1987. Em Campo Grande-MS, em 1986, a escola CEADA assume a proposta da Comunicação Total para os alunos surdos, adolescentes e adultos.

Em 1977, foi criada a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditiva, composta por ouvintes que buscavam melhoras para o desenvolvimento dos surdos. Estes assumem a presidência, sendo reestruturado o estatuto e a entidade passando a ser denominada FENEIS, em 16 de maio de 1987. Os surdos passam, assim, a defender, explicitamente, o uso e divulgação da Língua de Sinais, principalmente, dentro das escolas para que estas tivessem acesso ao conhecimento ensinado por ela, e não apenas em associações e ambientes informais como vinha acontecendo (SOUZA, 1998a).

Reivindicam o uso da Língua de Sinais em Congressos, palestras, seminários, nos meios de comunicação, hospitais, repartições públicas, aeroportos, igrejas e escolas, por meio do intérprete de Língua de Sinais (FENEIS, 1988), “No treinamento formal oferecido pelas escolas de qualquer nível, a interação aluno-professor-conteúdo ministrado só é possível se a mensagem for interpretada eficientemente” (ibid, p. 17).

Concomitante a isso, estudos sobre Língua de Sinais são desenvolvidos no país e, em 1989, a ANPOLL aceita a inclusão do GT - linguagem e surdez. Assim, os estudos da Língua de Sinais Brasileira ganham espaço entre os lingüistas e não mais apenas no reduto da educação especial.

A abordagem da Comunicação Total, já assumida em diferentes escolas, se fortalece com a publicação de: Comunicação Total - introdução, estratégias a pessoa surda de Marta Ciccone, em 1990. O livro traz a contribuição e depoimento de diversos pesquisadores vinculados a diferentes instituições superiores, UNICAMP, UFRJ, GALLAUDET, PUCSP; de instituições de Ensino Fundamental para surdos e de associações de surdos que usam a Comunicação Total.

Constata-se, assim, que as discussões e movimentos fora da escola influenciam diretamente na construção das práticas pedagógicas e a entrada da Língua de Sinais no âmbito escolar.

Apesar de as orientações do documento de 1979 serem exclusivamente ao oralismo, verificamos que as escolas procuram alternativas diferentes para o trabalho com surdos; assim, a Comunicação Total foi usada concomitante a ele. Acreditamos que, embora as pesquisas sobre LSCB (Língua de Sinais dos Centros Brasileiros) tenham-se iniciado em 1979, foi a perspectiva do uso da Comunicação Total nos ambientes educacionais que divulgou esse novo modo de pensar a pessoa com surdez.

Saviani (2003) sintetiza essa influência da comunidade na construção/implementação de qualquer proposta pedagógica:

Com efeito, se as formulações teóricas relativas à organização do conteúdo curricular e de sua viabilização didática forem vistas como elementos a serem lógicos e coerentemente estruturados em currículos e programas que se pretendem sejam seguidos à risca, fatalmente estarão se condenando a integrar a lista das propostas a *dever ser* que nunca se tornarão realidade. Mas, se, ao contrário, forem vistas como elementos a serem apropriados pelos agentes das decisões (os professores, os especialistas, os próprios alunos) – os atores em conflito – inegavelmente contribuirão para sua maior fundamentação, diminuindo a desigualdade de condições nas quais se realiza a negociação (SAVIANI, 2003, p. 173-174).

Até a década de 1980, no Brasil, seguia-se a tendência mundial do atendimento educacional separado com vias a integração, por conta das diferenças lingüísticas e do aspecto predominante da reabilitação auditiva e oral. A perspectiva integracionista foi registrada na:

- a) Constituição da Republica Federativa do Brasil (1988).
- b) Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

c) Política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência (1989).

Já na década de 1990, verificamos a perspectiva da inclusão social com outros dispositivos que regem a Educação, como:

d) Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (1994), que resultou de uma Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, confirmando a necessidade da ação educativa para todos, de forma a atender toda diversidade.

e) Política Nacional de Educação Especial (1994).

f) Plano Decenal de Educação para Todos (1994).

A Declaração de Salamanca inicia a discussão sobre “escola inclusiva”, mas parece ter sido esquecido o que estabelece no artigo 2:

2. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A mais recente das reformas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9394/96, reserva uma discussão sobre a Educação Especial, mas parece não levar em consideração o desenvolvimento lingüístico da pessoa surda, tal como apontado pela Declaração de Salamanca.

A LDB apresenta, como principal característica, a flexibilidade com uma amplitude tal que torna difícil a sua operacionalização por conta da abertura para diferentes interpretações possíveis. Ao se referir aos “educandos com necessidades especiais”, se faz mais abrangente ainda, pois todos os que realmente têm alguma deficiência pertencem a esse grupo, o problema é o uso de silogismo que surge ao se trabalhar com esses termos.

Desponta, nesse período, o movimento de educação inclusiva, designação pela qual se entende o deslocamento do foco da criança para o meio social, a escola que, de alguma maneira, não atendeu à especificidade de grupos diferentes. Pertencente a essa categoria está todo grupo que, até então, fora excluído do acesso educacional por aspectos orgânicos, lingüísticos, culturais ou econômicos. Portanto, não só deficientes, mas, também, imigrantes,

meninos de ruas, delinquentes etc. Assim, é necessária uma nova estrutura para que a escola atenda a todas as crianças e possibilite o convívio das diferenças (CROCHIK, 2002).

1.2 COMUNICAÇÃO TOTAL

No caso de alunos surdos, revela-se a precariedade da educação até, então, desenvolvida e a dificuldade de permanência deles em escolas comuns, principalmente pelas dificuldades lingüísticas. O MEC lança, assim, outro documento relativo ao Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, em 1997, com três volumes: Volume 1-Deficiência Auditiva; Volume 2 - A Educação dos Surdos; Volume 3- Língua Brasileira de Sinais.

Esse documento procura orientar os profissionais da educação, com um material que compõe a capacitação de professores, quanto aos conceitos, identificação, classificação da surdez; aparelhos de amplificação sonora individual, educação de surdos (pré-escola e alfabetização) e estudos lingüísticos e sobre Língua Brasileira de Sinais.

Entretanto, o material não é apresentado com conteúdos específicos para disciplinas escolares, visto que os alunos frequentam, “preferencialmente”, o ensino comum, mas, sim, uma coletânea de textos que orientam o trabalho de ensino/aprendizagem de surdos, para o ensino comum, escola especial ou sala de recursos e foi produzido com o apoio das Secretarias Estaduais de Educação, Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, Instituto de Educação de Surdos – INES RJ, Instituições de Ensino Superior e pelo Centro Educacional de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL – LP/Brasília, em parceria com o MEC/SEESP.

Destina-se aos professores que atuam com surdos na escola especial, mas, principalmente, aos professores do ensino comum, que podem receber alunos com surdez na sala comum. O documento apresenta um discurso de possibilidades de educar o aluno surdo na escola comum, uma escola para todos, mas que exalta o aluno perfeito, mantendo-se fiel a um modelo homogeneizador. É evidente que a escola comum justifique não saber, ainda, o que fazer com a criança surda, pois esse atendimento se distingue do padrão por ela valorizado e há o processo de estranhamento do diferente.

O oralismo já não prevalece na atuação dos professores, como revela o documento de 1997, pois a linguagem oral já não é a única forma de linguagem aceita. O Programa de Capacitação de Recursos humanos do Ensino fundamental (1997) tem esforços voltados para a construção da proposta bilíngüe de educação de surdos, mas com o movimento de inclusão e

a tentativa de comunicação entre professor da sala comum e aluno surdo leva ao uso de recursos da Comunicação Total.

A abordagem educacional da Comunicação Total (CICCONE, 1996) advoga o uso de todos os meios (fala, sinais, sistemas artificiais) que possam facilitar a comunicação. Capovilla (2001, p. 1483) ressalta que a característica mais importante é que a “ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é emitida simultaneamente”.

Cientes das dificuldades no processo de inclusão, o Grupo de Pesquisa de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Cultura Surda Brasileira da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) tem o seguinte posicionamento com relação às propostas de Educação Inclusiva para Surdos e de Integração de alunos Surdos na Escola Regular:

Os alunos surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngües para Surdos, desde a mais tenra idade. Estas escolas propiciarão às crianças Surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS (FENEIS, 1999).

Para ter acesso à educação, por meio da LIBRAS, em uma escola comum, necessita-se de um profissional que traduza os conhecimentos que estão sendo proporcionados nesse ambiente: o tradutor/intérprete de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa, este apoio vem ao encontro do princípio de respeito ao diferente. As primeiras experiências, no Brasil, com a presença do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula inclusiva, estão marcadas na década de 1990. Polêmicas são levantadas em relação à colocação do intérprete em sala de aula, conforme Lacerda (2000, 2002), Felipe (2003), Fernandes (2003), Teske (2003) e Rosa (2005); principalmente referente aos papéis de atuação do intérprete e da formação desse profissional.

Verifica-se, nesse período, década de 1990, a convivência de ações educativas conforme proposta oralista, de Comunicação Total e princípios da proposta bilíngüe de educação de surdos.

Dentre as Ações Federais, deparamo-nos com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que traz orientações sobre o trabalho pedagógico, no país, para as diferentes disciplinas escolares. Há alguns aspectos incompatíveis, para a pessoa surda, no volume referente ao ensino da Língua Portuguesa. Mas, encontramos a tentativa de indicar uma proposta diferente para surdos na discussão dos critérios de inclusão de uma língua estrangeira no currículo e

especialistas reconhecem que, para os surdos, a Língua Portuguesa pode ser considerada como tal, necessitando ser ensinada com metodologia de segunda língua:

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua portuguesa como Segunda língua (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p.23).

Recentemente, no Brasil, houve a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, estabelecida como meio de comunicação de surdos, com uma ressalva de que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”. Parágrafo único do Art. 4 Lei 10.436 de 24 -04 -2002. Registre-se que, essa Lei, não inclui a modalidade oral da Língua Portuguesa, o que nos leva a refletir sobre as mudanças na educação de surdos, pois o que, até então, era essencial no ensino, agora é descartado, valorizando-se, nesse momento, apenas o ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

O discurso de respeito às diferenças surge em um momento de verificação da construção de uma comunidade utente de uma língua espaço-visual, a lei, acima citada, traz em seu primeiro artigo:

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 surdas do Brasil (BRASIL, LEI DE RECONHECIMENTO DA LIBRAS, 2002).

Os surdos conquistaram, após muita luta, o reconhecimento oficial da Libras, mas isso não garante a mudança de posicionamento dos familiares e educadores, o que indica que o dualismo entre oralidade e Língua de Sinais permanece.

Temos observado uma movimentação, no sentido de divulgação da Língua Brasileira de Sinais, como essencial para o desenvolvimento cognitivo lingüístico e psicossocial do sujeito surdo. Acredita-se que, a partir da conscientização, pode-se vislumbrar a mudança de paradigma.

Com as mudanças citadas, com o atual número de 70.000 (setenta mil) pessoas com surdez, atendidas em diferentes níveis de ensino, e com os alarmantes resultados do fracasso escolar verificado pelo próprio MEC, buscam-se mudanças:

Constata-se, entretanto, que apesar do atendimento educacional integrado, os serviços educacionais existentes ainda estão distantes de promover, com qualidade, a real inclusão do surdo no sistema regular de ensino. Esse fato decorre, sobretudo, das inúmeras dificuldades encontradas no processo educativo desse aluno, principalmente no que se refere à utilização da língua portuguesa escrita, da língua brasileira de sinais – LIBRAS, sua interpretação e recursos específicos necessários para o acesso ao saber pedagógico e, conseqüentemente, para o progresso e sucesso na educação acadêmica (MEC, 2001b, p. 04-05).

1.3 BILINGÜISMO

O mais recente trabalho do MEC, como orientação para educação de alunos surdos, refere-se ao Programa Nacional de Educação de Surdos (MEC, 2002), que assume a abordagem bilíngüe de educação de surdos. O Programa destina-se a diferentes populações e, para desenvolvê-lo, o MEC buscou parcerias para a produção intelectual dos materiais, tendo três objetivos:

- a) Promover cursos para formação de professores/instrutores surdos para ministrarem cursos de Língua de Sinais - “LIBRAS em contexto”, em parceria com a FENEIS e Universidade de Pernambuco.
- b) Promover cursos para formação de tradutores/intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa, em parceria com a FENEIS.
- c) Promover cursos, para formação de professores de Língua Portuguesa para surdos, em parceria com a Universidade de Brasília – UNB e Associação de Pais e amigos do Deficiente Auditivos – APADA.

Para a realização de tamanho Programa, o MEC passou a criar em cada estado, desde 2002, um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez – CAS, objetivando socializar informações sobre educação de surdos e execução dos cursos propostos (MEC, 2001b).

Essa proposta bilíngüe advoga que não privilegia uma língua, mas busca dar condições às crianças surdas de desenvolverem-se em língua de sinais e, posteriormente, na língua oficial do país, podendo usar a modalidade oral-auditiva e ou escrita.

Souza (1998) aponta que o bilingüismo, além das questões lingüísticas de reconhecimento da Língua de Sinais, requer uma posição política do Estado em dar suporte para essa minoria lingüística. Favorito (1999) discorreu sobre dois princípios básicos que orientam a proposta educacional bilíngüe: a exposição da criança surda, o mais cedo possível, à LIBRAS, por intermédio de monitores surdos, consultoria aos professores sobre a LIBRAS

e a reestruturação do currículo para que, no ensino da Língua Portuguesa escrita, seja utilizada metodologia de segunda língua.

Por sua vez, Carnio, Couto & Lichtig (2000) destacaram que o bilingüismo não se resume somente na aquisição de duas línguas, sendo uma língua de sinais e outra Língua Portuguesa oral e/ou escrita. É uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional.

Muitas vezes, a língua espaço-visual não é aceita, pois nela está a essência da diferença. Atualmente, a LIBRAS é tolerada e utilizada como meio para a educação do aluno com surdez, não caracterizando uma mudança na forma de se entender o surdo e sua especificidade. Apesar de a Conferência da Unesco, em 1951, ter determinado que o sujeito que usa uma língua diferente (a majoritária do país) tem o direito de ser educado em sua própria língua, conforme o projeto educacional bilíngüe.

Cada vez mais, pesquisas sobre língua de sinais e educação de surdos são desenvolvidas no Brasil, principalmente no final da década de 80. Verifica-se, porém, que trabalham basicamente com a descrição da Libras, seus aspectos lingüísticos e gramaticais, abordando os aspectos fonológicos, morfológico e sintáticos. Um dos principais pontos é a semântica, e esta não foi incluída nestas publicações, portanto ainda há muito a se pesquisar.

Sabemos que cada pesquisador define seus objetos de estudo, sendo este muito importante, porém traz em si as amarras do disciplinamento da ciência dura, pois parece que fazer ciência em lingüística é apenas uma descrição da língua. Os estudos, geralmente, não contemplam aspectos de semântica e pragmática, importantes para aprendizagens da língua, mas mesmo as gramáticas de Língua Portuguesa passam, superficialmente, por esse assunto tão complexo. Percebe-se, então, que pouco se fez na área da lingüística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa.

Os estudos sobre a Língua de Sinais têm contribuído para formar o status lingüístico dessa modalidade de estudo, conseqüentemente, cresce o orgulho e reconhecimento dos surdos sobre sua própria língua, havendo uma abertura à sociedade para que a aprendam. Entretanto, ingenuidade à parte, sabe-se que as decisões políticas são engendradas por forças. Vale considerar que, somado a esforços políticos, podemos proporcionar uma mudança, com o aumento de intérpretes de língua de sinais, o que revela a mudança radical de subordinação dos surdos à Língua Portuguesa oral e reivindicação pelo direito de ser educado e ter acesso às informações em sua língua.

... línguas aparentemente minoritárias, e que tenderiam ao desaparecimento em função da globalização, ao contrário, acabam marcando as diferenças e por isso estão sendo retomadas conscientemente como lugares de desenho de uma identidade própria (GERALDI, 2003, p. 89).

Consideramos, portanto, que essa discussão é fundamental para “legitimar” a Língua de Sinais, pois a nossa sociedade é composta por “[...] condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo” (BOURDIEU, 1996, p. 30).

Observa-se, não obstante, na escola, o início da aceitação da Língua de Sinais, e quanto mais estudos nesse campo, melhor será a compreensão das peculiaridades da Língua de Sinais. Esta, porém, não é a língua legítima do sistema de ensino, nem constitui o objeto de sanções, materiais ou simbólicas, pois ela é vista como um recurso de que dependem os surdos para chegar à competência no âmbito da cultura legítima, ou seja, do aprendizado da Língua Portuguesa escrita. Por essa razão, não se produz na escola o estudo e conhecimento das regras e gramática da língua de sinais, a “primeira língua” dos surdos (dentro de uma proposta bilíngüe), porém a Língua Portuguesa (norma culta), essa sim, constitui parte integrante dos pressupostos e acompanhamento obrigatório da escola como produto legítimo a ser barganhado.

Em suma, a posição entre legítimo e o ilegítimo – que se impõe no campo dos bens simbólicos com a mesma necessidade arbitrária com que, em outros campos, impõe-se a distinção entre o permitido e o proibido -, recorre à oposição entre dois modos de produção: de um lado, o modo de produção característico de um campo anormal e deficiente, uma língua espaço-visual que fornece a si mesma seu próprio mercado e bens de consumo, mas que depende da escola para sua reprodução, esperando, desse sistema de ensino, que opere com a instância da legitimação; de outro modo de produção característico de um campo de produção que se organiza em relação ao hegemônico, considerado social e culturalmente superior, a Língua Portuguesa escrita.

Mas, até então, a escola, diante da diferença comunicativa pela língua de sinais e dessa concepção de linguagem como espaço de interação, não consegue absorver as diferenças e proporcionar uma equidade de acesso à cultura. No dizer de Sampaio (1998), a escola é uma instituição burocrática, aonde há um sistema organizado hierarquicamente. É, também, um espaço de execução dos regulamentos e normas elaborados pelos órgãos centrais, como as Secretarias de Educação.

Além disso, a escola é um espaço de encontro entre ouvintes e surdos, e tenta executar o processo educativo. Diante das dificuldades que ela encontra, os órgãos centrais criam flexibilidades aos que não conseguem acompanhar os conteúdos ensinados. No caso dos surdos, apresenta as possíveis adaptações de espaço físico e metodologia, todavia o mais usado é a adaptação da avaliação, em que “valoriza-se o sentido e não a forma da escrita do surdo”, pois este apresenta uma escrita incorreta aos padrões ortográficos, sintáticos e semânticos, como constatado pelas pesquisas na área da lingüística e educação, citando Bernardino (2000), Fernandes (2001), Góes (1999), Silva (2000) e Capovilla (2001, 2005) entre outros.

Das experiências de propostas de educação bilíngüe para surdos desenvolvidas, até então, o programa da Suécia é tido como referência, não apenas por ser pioneiro, mas, principalmente, por acompanhar o desenvolvimento das habilidades de sinalização, leitura, escrita e oralização, obtendo resultados satisfatórios. Esse programa proporcionou, primeiramente, um ambiente exclusivo ao desenvolvimento da língua de sinais como língua materna e, somente no segundo ano, a língua oral do país era introduzida na sua modalidade falada e escrita como língua estrangeira (CAPOVILLA, 2001).

No Brasil, há uma proposta do MEC com princípios de ação definidos, não há uma amostragem (pesquisa) onde seja desenvolvido o acompanhamento para verificar a efetividade das intervenções pedagógicas e avaliar o desenvolvimento das habilidades dos alunos, o mais agravante é a impossibilidade da implementação da proposta de educação bilíngüe para surdos dentro de uma proposta de inclusão educacional, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

As dificuldades de leitura e escrita citadas são consequência da falta de métodos e procedimentos de ensino suficientemente eficazes para que o surdo alcance correção na sua produção de leitura e escrita. Verificamos que a proposta de Educação bilíngüe do Brasil está tendendo a formação de surdos monolíngües, pois são proficientes em língua de sinais com precárias habilidades na Língua Portuguesa escrita e falada.

Muitos países que estão no processo de implantação do bilingüismo são favoráveis ao acesso à Língua de sinais do país, mas não desconsideram a língua oral para o desenvolvimento social e como elo na aprendizagem da leitura e escrita. Na França, conforme Romand (2003), eles usam o Cued-Speech, que significa, literalmente, fala com chave, ou seja, o uso de configurações e posições de mão em conjunto com a fala, possibilitando a percepção de toda produção articulatória, é usado como um complemento que dissipa os sons labiais e as ambigüidades com resultados eficientes no desenvolvimento de leitura

escrita das crianças surdas. Nos Estados Unidos da América, no Clerc Center da Gallaudet University, usa-se o Visual Phonics para alfabetização de surdos (CAPOVILLA, 2005).

Para o ensino de LÍNGUA PORTUGUESA aos alunos surdos, o MEC (2003) assume a proposta bilíngüe e o método de ensino de segunda língua, desconsiderando a necessidade da oralidade. A formação dos professores é no trabalho, com cursos de capacitação organizados pelo CAS de cada Estado, embora esses cursos não tenham atingido uma parcela mínima de professores do ensino comum, que, muitas vezes, não têm o aluno surdo em sua sala.

Para que tal proposta se efetive, os professores devem ter acesso a essas discussões. O processo de reorganização da educação é complexo e a implementação da proposta não está totalmente organizada. Castanho (2003) considera que e a educação pública democrática não se completou no Brasil, pois não se atende, minimamente, ao propósito de inclusão cultural das grandes massas excluídas, o analfabetismo e a diferença de educação dada conforme a diferença econômica, física ou lingüística permanece.

Porém, o que visualizamos é que o bilingüismo tem sido entendido como a inclusão da Língua de Sinais na escola, com leis que a reconhecem e decretos de acessibilidade, via contratação de intérprete de Língua de Sinais.

Ficam impressos, também, na educação, os valores do liberalismo e disciplina individual, é o que fomenta o capitalismo, o uso dos processos racionais para conhecer a realidade natural e transformá-la, conforme as palavras de Bianchetti (1998, p.48) “dificulta que se solucionem problemas para os quais já há tecnologia disponível (...) com isso retarda-se ou impede-se a melhoria das condições de vida da maioria da população e em especial daqueles que dependeriam de maiores investimentos para sua inserção social”.

Os investimentos são feitos em algo seguro que dê retorno imediato, coisa em que a prevenção de doenças e educação de pessoas deficientes não se encaixa como prioridade.

As dimensões educativas e políticas que estão sendo gestadas nas novas formas de reestruturação dos processos produtivos e a percepção das diferentes formas de exclusão que têm caracterizado a história do sistema escolar devem ser compreendidas. Os Estados Nacionais, como o Brasil, sofrem influência, citando Castanho (2003), da terceira fase do capitalismo, a fase gerencial e financeira que, utilizando instrumentos cada vez mais abstratos, como câmbio e o domínio das multinacionais, revela-se em todo mundo. O sexto movimento da globalização constitui a “maré da globalização contemporânea” em que para a salvação do capitalismo ocorre a diminuição do controle dos Estados Nacionais, livre jogo do mercado, restrição aos movimentos sindicais e conseqüente cortes nas políticas sociais.

O capital globalmente desenvolvido nos traz, na lógica do capital, também o imperialismo, ou seja, o controle da *totalidade* por uma supersuperpotência econômica e militar, os Estados Unidos da América, que dominam os órgãos de intercâmbio econômico, desde o FMI até o Banco Mundial, sendo, por estes organismos internacionais, resolvidas as questões sociais (MESZAROS, 2003). Percebe-se, no Brasil, a influência desses órgãos no desenvolvimento do Plano Decenal da Educação (1993), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), como, também, nos princípios do Parâmetro Curricular Nacional (PCN 1998).

Bourdieu (2001) nos alerta para esses fatos.

Isso especialmente impondo a submissão de todas as medidas nacionais, regulamentos internos, subvenções e estabelecimentos ou instituições, lideranças etc., aos vereditos de uma organização que tenta conferir aspectos de norma universal às exigências das potências econômicas transnacionais (BOURDIEU, 2001, p. 93).

É complexo discutir a educação dos surdos na atualidade, como discutir a totalidade, pois há surdos brancos que freqüentam instituições escolares com enfoque oralista, há os que freqüentam instituições escolares que fazem uso da língua de sinais, os que, em toda sua vida, nunca tiveram acesso à escola e os que fazem parte de “movimentos de surdos” que lutam pelos seus direitos lingüísticos. Há, ainda, os que falam o português oral e se adaptam a tal forma de comunicação, porém, não há um grupo homogêneo. Embora semelhante em maior ou menor grau, essas experiências postas em ação nas atividades vão determinar um conjunto de identificações que é, praticamente, único. Há, também, um conjunto de ciências com suas correntes e referenciais teóricos que estudam temas e fazem recortes diversos de objetos próximos relacionados às pessoas com surdez: estudos em lingüística, neurolingüística, educação, psicologia, audiologia, sociologia, antropologia, entre outras.

Há um movimento de tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial, os surdos através das reivindicações da FENEIS, procuram escapar do estigma que permeia a área da educação especial considerada como um subproduto da educação, da discussão de deficiência e da inclusão escolar.

Pessoas consideradas deficientes vivenciam com maior intensidade o preconceito e estigma historicamente construído. Constatamos que, nesse momento, os surdos solicitam o reconhecimento de que são minoria lingüística, usuária de uma língua espaço-visual.

Em síntese, as propostas instituídas pelo MEC (1979, 1997, 2002) procuram se respaldar em algumas das abordagens para educação de surdos, encaixar a realidade brasileira nas teorias lingüísticas e cognitivas. Entendemos que a escola não possui total autonomia face

ao modelo existente de acumulação do capital e as relações sociais a ele subjacentes, sendo estes fatores constitutivos de sua prática social (da produção da repetência, da evasão, das incapacidades, etc).

Porém, não a consideramos um mero reflexo destes determinantes, pois constatamos uma relativa autonomia, vendo o espaço escolar como um espaço de luta. Mesmo o MEC elegendo o oralismo como abordagem de educação de surdos, na década de 80 as escolas desenvolvem trabalhos conforme Comunicação Total. Atualmente com a instituição do bilingüísmo nos documentos do MEC, as práticas permeiam tanto métodos e técnicas oralistas, da Comunicação Total e do bilingüísmo.

Assim, a escola tem sua participação no movimento de transformação da sociedade, com uso de todas as abordagens procurou desenvolver o que lhe é específico, a garantia de acesso ao saber e do exercício crítico da cidadania aos alunos, justificando que este se dá também pela linguagem. Discutiremos mais profundamente no próximo capítulo os referidos documentos do MEC.

II O ENSINO DE SURDOS: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES

Neste capítulo, objetiva-se reconstruir a proposição de ensino de Língua Portuguesa a alunos surdos no Brasil, do final da década de 70 a 2005. Para tanto, desenvolvemos a análise de três categorias explicativas, portanto o capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, discorre-se sobre a formação das representações sobre o sujeito surdo no âmbito educacional, tratamos desvelar a construção de diferentes expressões que se referem às pessoas surdas e sua construção social. Na segunda parte, são desveladas as concepções de linguagem que são a base epistemológica desses documentos, apontamos também as proposições de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Não só eixos de análise para analisar as idéias, mas também para problematizar a história do contexto da época.

2.1 SURDO

Um primeiro aspecto, para o qual parece importante chamar a atenção, é a diversidade de terminologia utilizada para designar as pessoas com surdez. Uma análise sumária dos diferentes documentos selecionados para o estudo permite evidenciar a utilização sistemática de um conjunto de expressões, cada qual com uma concepção de indivíduo surdo.

Para Bourdieu (1996) o termo e seu conceito são criados para representar este outro que foge da norma e é neutralizado pela gramática⁷, devendo adequar-se ao habitus, referente ao contexto de um tempo e um lugar determinado.

A construção de pré-conceito sobre determinado grupo social se dá, principalmente, por algumas características inerentes a eles, pois “a vida social é totalmente constituída de representações” (DURKHEIM, 2004, p. 15)

... o que as apresentações coletivas traduzem é a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo é constituído de modo distinto do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos nem os mesmos objetos não podem depender das mesmas causas. Para compreender a maneira como a Sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares, que devemos considerar. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com o que ela é (DURKHEIM, 2004: p.21).

⁷ As relações sociais constituem a ação e este se configura como habitus, já a gramática é um conjunto de disposições para a ação, há construção da gramática de um determinado campo que pode ser especializada, como aponta Bourdieu “(...) permitindo levar a um nível de generalidade e formalização mais elevado os princípios teóricos envolvidos no estudo empírico de universos diferentes e as leis invariantes da estrutura e da história dos diferentes grupos”. (BOURDIEU, 1996, p. 67)

Durkheim (2004) nos leva a refletir que quaisquer representações não surgem de idéias individuais, mas suas proposições são mais gerais, os conceitos, não são apenas associações de idéias como um fenômeno particular, mas leva-nos ao estudo dos fatos sociais que engendram as representações e as construções simbólicas.

A sistematização dos documentos oficiais da nação, selecionados para estudo, demonstrou a existência de tratamentos diferenciados para designar as pessoas com surdez. Identificamos a construção de um campo⁸ especial. Basicamente, pudemos destacar, na variedade de termos, sua suposta origem, sua constituição e organização e sua utilização conforme uma determinada concepção de linguagem e das determinações socioeconômico-políticas da sociedade.

Bourdieu (1999) considera que:

...somente essa análise pode dar aos sociólogos o meio de redefinir as palavras comuns no interior de um sistema de noções expressamente definidas e metodicamente depuradas, ao mesmo tempo que submete à crítica as categorias, problemas e esquemas, retirados da língua comum pela língua erudita, que ameaçam sempre se reintroduzir na linguagem sob os disfarces eruditos da língua mais formal possível (BOURDIEU, CHABOREDON, PASSERON, 1999, p.32).

Goffman (1982) discute a situação pela qual um indivíduo é levado a ser inabilitado para a aceitação social plena, geralmente atribui a essa pessoa termos, que conseqüentemente conduz ao estereótipo, geralmente levando ao descrédito profundamente depreciativo. Como a palavra deficiente.

Nas relações sociais os homens criam “identidades sociais”, representações de atributos que permitem a pertença a um determinado grupo, geralmente de forma inconsciente (GOFFMAN, 1982). Quando há alguém que difere do que está pré-estabelecido, surge o estranhamento, desvela-se na mente, nas atitudes e palavras:

... herança de palavras, herança de idéias, (...) a linguagem corrente que, pelo fato de ser corrente passa desapercibida, contém, em seu vocabulário e sintaxe, toda uma filosofia petrificada do social sempre pronta a ressurgir das palavras comuns ou das expressões complexas construídas com palavras que, inevitavelmente são usadas pelo sociólogo (BOURDIEU, CHABOREDON, PASSERON 1999, p.32).

⁸ “Esses microcosmos sociais que chamo de campo [...] esses universos obedecem a leis que lhes são próprias (é o sentido etimológico da palavra autonomia) e que são diferentes daqueles do mundo social ambiente” (BOURDIEU, 2001, P. 81)

O que Bourdieu (1999) nos alerta é que no uso das palavras carregamos imbricados diferentes sentidos, devemos estar atentos aos mesmos, conhecer sua origem e conceito implícito.

Assim, são utilizados termos específicos que carregam em si as concepções e preconceitos sobre esses indivíduos, as palavras empregadas para designar o outro não são simples palavras, nela são veiculadas significações. Ou melhor, não só veiculadas, mas no momento que são proferidas, se realizam; e esse outro que a recebe assume a condição de estigmatizado, desacreditado, como os termos: surdo-mudo, débil, macaco (pelo ato de gesticulação), imperfeito, excepcional e deficiente, outrora usados.

Kirk e Gallagher (1987, p.4), em sua primeira edição brasileira do livro Educação da criança Excepcional, define a criança excepcional como qualquer “criança atípica ou que se desvia da norma”, empregando-o tanto para crianças deficientes como as talentosas. Incluindo-se nesse grupo de deficientes a diferença pelas capacidades sensoriais, ou seja, também as pessoas com surdez. Encontramos dois termos nesse livro de uso freqüente entre os profissionais que trabalham com Educação Especial, o excepcional e deficiente, como também, surdo e deficiente auditivo.

2.1.1 O significado da surdez na literatura oficial⁹

Com a análise dos diferentes documentos fundadores da educação de surdos, evidencia-se a construção de caracterizações sobre quem é a pessoa com surdez. Parece ter sido tratada, primeiramente, pela literatura oficial calcada na descrição das dificuldades geradas pela diminuição da audição e suas conseqüências para a organização do processo pedagógico; sendo, em um segundo momento, identificada como a construção social de um grupo minoritário, especialmente pelos aspectos lingüísticos peculiares.

Dorzinat (2003) faz uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos deficiente auditivo e surdo encontrados na literatura especializada. O primeiro reflete uma visão médico-organicista de classificação das dificuldades, o termo deficiente que a compõe leva a uma visão de improdutividade que precisa, necessariamente, de correção. O termo surdo é preterido pelos próprios surdos, que não querem ser identificados como deficientes, mas numa perspectiva sócio-cultural constituída por uma língua diferente, que propicia uma

⁹ Literatura oficial, consideramos ser as publicações do MEC, um órgão da Nação com função de orientar e direcionar o trabalho educacional, tendo legitimidade suas escrituras no imaginário social dos profissionais da educação.

forma particular de apreensão e externalização de mundo. Conseqüentemente, constroem uma identidade com aquele que faz uso dessa língua.

A partir dessas considerações, identificamos, nos documentos, duas caracterizações de pessoas com surdez, o surdo como deficiente e o surdo como pertencente a uma comunidade lingüisticamente diferente, ou seja, uma minoria lingüística.

2.1.2 Surdo como Deficiente da Áudiocomunicação

No Documento do MEC de 1979, identificamos o uso do termo excepcional, surdo-mudo e deficiente auditivo para designar o aluno a ser atendido pela proposta curricular. Na maior parte do texto, utiliza-se o termo deficiente auditivo para designar todas as crianças com diminuição na audição, esta proposta é, principalmente, para as crianças com perda acima de 70 dB, ou seja, severa e profunda. “Segundo o que está explicitado neste material, deverão ser constituídas classes especiais para deficientes auditivos neuro-sensoriais, com perda superior a 70 dB, (...)” (BRASIL-MEC, 1979/v.1, p. 10 – grifo nosso).

Constatamos, também, o termo deficiente para designar a criança com perda auditiva, e, ao se referir à atuação da família, revela que “atitudes de exigência ou displicência demasiada podem prejudicar sobremaneira a integração do deficiente” (ibid., p. 11- grifo nosso).

Há outra passagem em que são usados dois termos no mesmo parágrafo. “As instituições que irão receber deficientes auditivos devem ser esclarecidas sobre as dificuldades que irão encontrar, bem como sobre os meios que deverão ser utilizados para auxiliarem o deficiente na superação de obstáculos” (ibid, p. 11 - grifo nosso)

Todos os termos registrados nos documentos oficiais, acima citados, carregam e representam a concepção de indivíduos incapazes, usando indistintamente os termos, mas afirmam que a proposta é para alunos com perda auditiva superior a 70 dB. Fica o questionamento: e para os alunos com perda leve e moderada, quais seriam os caminhos para sua educação?

Há, em uma única passagem, a utilização do termo surdo-mudo, quando, no documento, é apresentada uma retrospectiva metodológica da educação do surdo. Há, também, uma breve abordagem dos métodos gestuais, que fazem uso da linguagem gestual, mímica ou linguagem de sinais: “A linguagem mímica ou linguagem dos gestos é um instrumento mediante o qual os surdos-mudos suprem, espontaneamente, a privação do

ouvido e da palavra, a fim de se comunicarem entre si e com os outros” (ibid, p.15- grifo nosso).

Essa proposta foi desenvolvida em um período integracionista, pois, pautados na consideração de que toda criança tem o direito à educação que, posteriormente, é registrada (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988), já se vislumbra um atendimento educacional, porém corretivo e minimizador, das seqüelas e defeitos, como, também, o direito ao atendimento educacional especializado previsto no artigo 58, 59 e 60 da lei 9394/96. Assim, a integração visa à preparação do sujeito para compor a sociedade, havendo, portanto, prescrição de um trabalho clínico terapêutico para minimizar os problemas de adaptação, já que a surdez não tem cura.

Com o documento de 1997, identificou-se o uso dos termos deficiente auditivo, surdo e portador de surdez, não deixando explícitas as diferenças conceituais. O documento traz o termo deficiente auditivo referindo-se aos aspectos orgânicos, como: anatomia, etiologia do problema, diagnóstico e classificação, apresentados no primeiro volume. Quando se refere ao processo educacional, como as adaptações de acesso ao currículo, utiliza-se a palavra surdo, como nesta passagem:

Na busca de melhores propostas educacionais para as necessidades especiais dos alunos surdos, algumas medidas adaptativas são indispensáveis. As unidades escolares do sistema público de ensino devem adotar as que se seguem, que se adequam à realidade brasileira e encontram respaldo na Legislação Federal (BRASIL-MEC, 1997/v.2, p.33, grifo nosso)

Mas, quando se refere à complementação curricular, mesmo neste segundo volume destinado aos aspectos educacionais, assume a expressão portador de deficiência auditiva ou surdez, concomitante ao surdo, como, por exemplo, em:

A linguagem receptiva do portador de surdez severa ou profunda se desenvolve, principalmente, por meio da leitura orofacial, também denominada “leitura labial” [...]” (BRASIL-MEC, 1997/v.2, p. 48)
“O portador de deficiência auditiva é capaz de “ler” a posição dos lábios e captar os sons que alguém está produzindo (BRASIL-MEC, 1997/v.2, p.71, grifo nosso).

Constatamos que o documento (MEC, 1997) construído por pesquisadores da área, quando estes utilizam os diferentes termos, revela a continuidade de alguns (MEC, 1979), como, a deficiência auditiva e portador, trazendo, porém, “novos” termos: necessidades educativas e educacionais. Há uma mudança nessas expressões, mas continua o descrédito à

criança com surdez, sempre enfocando um trabalho de reabilitação, assim, o fracasso escolar a ela atribuído é justificável pela deficiência.

Surge, nos documentos oficiais e nos textos da política educacional brasileira, a construção lexical e sintática ou neologismos, que constituem resposta ao descrédito sobre a pessoa com surdez, procurando suavizar o preconceito sofrido por estes, considerados, até então, deficientes. Principalmente nas últimas décadas do século XX, em contextos de globalização econômica, defesa da inclusão e da defesa de igualdade de oportunidades, há uma redefinição conceitual de Educação Especial e, para tanto, são construídos novos termos, como “portadores de necessidades educativas” (Plano Nacional de Educação) e “pessoas com necessidades especiais”, “educandos com necessidades educacionais especiais” e “alunos especiais” são usados sem distinção apontada.

As necessidades são apresentadas como decorrentes de várias ordens: visuais, **auditivas**, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e, também, superdotação ou altas habilidades. Apesar da redefinição de educação especial, “aqui ficam expressas condições individuais como necessidades especiais”, em outros momentos, não tão valorizados, as condições ambientais e sociais, o que Mazzota (2000, p.13) denomina como “grande equívoco de expressão” ao usar o termo portador, pois parece que o problema está nele, no indivíduo que é desvio da norma.

2.1.3 Surdo como pertencente à comunidade lingüística diferente

O termo surdo, totalmente presente no terceiro volume do documento de 1997, carrega as características de uma comunidade, que não supera as dificuldades de desenvolvimento educacional e de apropriação da própria língua, em detrimento de entraves sociais e políticos.

A expressão, necessidades educacionais especiais ou surdo, é reflexo da procura de distanciar-se da percepção da surdez como uma patologia, atendo-se às conseqüências. Já o termo necessidades educativas especiais admite, como origem das dificuldades de aprendizagem e/ou do desenvolvimento, uma causa pessoal, escolar ou social, incentivando a construção das adaptações curriculares que partem de um desenho curricular ordinário. Este tema será motivo de discussão mais profunda na segunda parte do texto, onde apresentamos os aspectos pedagógicos.

Cabe, ainda, apresentar a classificação atual das pessoas com necessidades educacionais especiais, como as pessoas com:

Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 200, p.24 – grifo nosso).

Quando surge a denominação: “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos”, claro que está presente à vinculação de causa orgânica e deficiência, mas se fortalece o movimento de separação e diferenciação entre deficiente auditivo e Surdo, apresentada pelo MEC (2002). Atualmente, propõe-se uma diferença de termos, podendo ser denominado deficiente auditivo (parcialmente surdo) com a surdez leve ou moderada; ou Surdo, com uma surdez severa ou profunda. Dorzinat (2003) acrescenta discordar de entender a pessoa surda como o que tem perda auditiva severa e profunda, pois, de novo, estaria circunscrito a padrões classificatórios, presos ao diagnóstico médico.

Uma outra forma de diferenciá-los leva em consideração a constituição da subjetividade do indivíduo.

Esse movimento de diferenciação do deficiente auditivo para o surdo, essa concepção está pautada na construção histórico-social do indivíduo. Góes (1999, p.38) considera que:

“Quando se trata de uma visão de sujeito psicológico como ‘organismo’ que interage com o meio (ou se adapta a este), a atenção é predominantemente posta no deficiente auditivo, em sua deficiência orgânica. Porém, quando o sujeito psicológico é concebido em sua constituição nas relações sociais, o foco se desloca para a pessoa surda enquanto participante da cultura” (GÓES 1999, p.38).

Para essa análise, é fundamental levar em consideração a subjetividade construída nas relações sociais e educacionais. À comunidade¹⁰ de surdos não agrada o termo “deficiente auditivo”. Mesmo tendo uma diminuição auditiva, eles consideram mais importante a condição de pertencer a um grupo minoritário, lingüística e culturalmente diferentes, que luta pelos seus direitos (MOURA, 1999).

Surge, dessa concepção, outro termo, o diferente, principalmente por processar as informações lingüísticas por outra via de acesso, por uma língua de modalidade gestual-visual, identificando-se, esse grupo de pessoas, como “minoría lingüística”. Necessita-se,

¹⁰ Comunidade de surdos é o termo corrente para designar o agregado de pessoas surdas que se constituem pela língua de sinais e pertencem as associações de surdos como a FENEIS e ASSUMS – Associação de Surdos de Mato Grosso do Sul.

então, uma discussão de que o importante é, não mais classificá-los, mas, sim, compreendê-los como pertencendo a essa “minoría lingüística”. Deparamo-nos, assim, com um novo paradoxo, o da maioria lingüística/minoría lingüística, que acarreta mudanças radicais na consciência e identidade do indivíduo surdo. Entendendo-os como diferentes lingüisticamente, divergindo de uma visão apenas biológico-orgânica.

Os que advogam essa forma de entendê-los consideram que a palavra minoría não deve ser entendida apenas como dado quantitativo de um grupo, mas como a representação de um grupo dominante (ouvintes) sobre um grupo que é dominado (surdos), usando-se como sinônimo a palavra subordinação. Talvez, não haja “nada que seja minoría e, sim, um processo de alterização, de ‘minorização’ (quer dizer, de fazer com o outro seja pensado, produzido e inventado como minoritário)”. (SKLIAR, 2002, p.09)

Vinão-Frago (1993) contribui para a compreensão do termo minoría, considerando que designa os membros de um grupo, os quais

... independentemente de sua classe social terão de superar um obstáculo na obtenção de recursos, poder ou prestígio social – neste caso, educação [...] é causa e efeito, ao mesmo tempo, de uma discriminação ou distinção social negativa, baseada na raça, na religião, na origem geográfica, na idade, no sexo, num defeito físico ou psíquico ou na língua e na cultura (VINÃO-FRAGO, 1993, p.106).

Dessa maneira, o conflito lingüístico que ocorre na escola é decorrente de origens sociais diversas e da diferença no acesso aos bens culturais que, contraditoriamente, é função da escola propiciar. Podemos identificar, pelo menos, dois traços distintivos de discriminação à surdez e à língua, isso quando não são provindos de classes desfavorecidas economicamente. Então, a distância cultural e lingüística entre esses alunos a que a escola também se propõe servir, principalmente depois do discurso de democratização do ensino, propicia um pseudo-acesso, que pode ser identificado com as características dos grupos minoritários.

No documento de 2002, o distanciamento das classificações médicas e da percepção da surdez como patologia ficam mais evidentes, pois, para a construção do material, alguns surdos foram consultados, principalmente os que participam de movimentos como FENEIS (instituições especializadas em educação de surdos ou Instituições de Ensino Superior).

Havendo a necessidade de identificar os termos correntes, constatamos a predominância do sujeito Surdo e, este, geralmente grafado com letra maiúscula, como um ponto para a afirmação social:

... mas, pessoas diferentes, estaremos aptos a entender que a diferença física entre pessoas surdas e pessoas ouvintes gera uma visão não-limitada, não determinística de uma pessoa ou de outra, mas uma visão diferente de mundo, um ‘jeito Ouvinte

de ser' e um 'jeito Surdo de ser', que nos permite falar em uma cultura da visão e outra da audição (BRASIL, MEC, 2002, p.39).

Neste documento de 2002, além do termo Surdo, verificamos o registro de cultura surda, identidade surda e comunidade surda.

Referente à identidade, verificamos no documento uma linha de interpretação da identidade como multifacetada e, para tanto, buscamos em Silva (2000, p.39) a compreensão disso, pois ele afirma que:

... as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois não é oposta a diferença, a identidade depende da diferença.

Colaborando com a compreensão de identidade, Silva (2000) define-a da seguinte forma:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja de natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p.96).

Conforme o documento (MEC, 2002), a diferença e exclusão social conduzem à produção da identidade, por estarem subordinadas às questões práticas da vida ordinária de um surdo que difere dos ouvintes. Os critérios de construção de grupos identitários podem ser, por exemplo, a língua, o dialeto, o sotaque, ou as estratégias interessadas em alcançar objetivos em comum que, sendo objetos de representações mentais, unem as pessoas (BOURDIE, 1996, p.112).

No documento do MEC, de 2002, fica clara a necessidade de aquisição de língua de sinais como primeira língua, objetivam que todas as crianças surdas sejam introduzidas no mundo simbólico por intermédio da língua espaço–visual, reivindicam, também, o respeito à identidade lingüística. É como uma imposição legítima às crianças surdas, buscando fortalecer a comunidade de surdos.

Com efeito, o que nelas está em jogo é o poder de impor a divisão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido, e,

em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo (BOURDIEU, 1996, p.113).

A condição de vida de pessoas surdas é tão diversa econômica, educacional, sexual, temporal, social e lingüística que estes aspectos diferem e interferem na construção de suas identidades, por condições propriamente sociais. Percebe-se, dessa forma, a descontinuidade e diversidade de constituições lingüísticas, portanto a surdez em si não propicia naturalmente a identificar-se com surdos. No documento mais recente do MEC (2002), parece haver uma direção decisória na continuidade da constituição identitária desses sujeitos, pois todos têm identidades surdas, mesmo que seja uma identidade surda negativa.

Este documento faz uso dos estudos de Perlin (1998 a/b, 1999, 2000), pesquisadora surda, que formula afirmações sobre diferentes identidades de pessoas surdas, utilizando o conceito da modernidade, tardia, de fragmentadas e múltiplas identidades, em que esta não é estável, e nunca está completa, ou seja, está sempre em construção. A autora pesquisou histórias de vidas de pessoas surdas e constatou seis diferentes identidades.

- a)-Identidade surda: é construída dentro da comunidade surda, há a construção dos signos visuais, um conforto lingüístico ao usar a Língua de Sinais, que muitas vezes transforma-se em ação política, pelos direitos lingüísticos e sociais dessa minoria lingüística.
- b)- Identidade surda híbrida: ocorre com pessoas que tiveram surdez pós-lingüística, nascem surdos parciais ou ficam surdos num determinado tempo da vida e carregam em si uma identificação com ouvintes, mas há momentos que necessitam de participar da comunidade de surdos.
- c)- Identidade surda em transição: geralmente ocorre com surdos que nunca tiveram contato com a comunidade surda, e ao os encontrarem passam por um processo de mudança. Transição da identidade flutuante para a projeção na identidade surda.
- d)- Identidade surda incompleta: há uma sensação de autodepreciação, vergonha, isolamento e passividade, aceitam as pressões para serem como os ouvintes, “normais”, sendo que nunca o serão, pois a surdez não tem cura.
- e)- Identidade surda inconformada (socialmente incapazes) os ouvintes vêem os surdos como deficientes ou retardados mentais, são muitos casos dos surdos que não conseguem desenvolver a língua oral e tampouco a sinalizada, são aprisionados pela família e lhes é negada o acesso ao saber ou de decidirem-se por si mesmos, seja pelo estereótipo ou pelo preconceito.
- f)- identidade surda flutuante, corresponde à dificuldade em identificar-se com o surdo e, seja pelo estereótipo ou pelo desconhecimento.

Os próprios surdos, por meio de suas publicações, fazem uma ruptura com uma ordem estabelecida, alterando, inclusive, a consciência dos indivíduos surdos. Esse termo passa a ser corrente entre os estudiosos da área, como referência à identidade surda.

Há outros aspectos, no documento do MEC (2002), que revelam conflitos entre o conceito de surdez e de cultura; da representação do que seja, ou a que grupo pertença, uma

pessoa com surdez, pois no documento está registrado o conceito de cultura surda por meio de uma leitura multicultural, assim o surdo:

... sustenta em seu cerne aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas ou ausentes do mundo ouvinte cotidiano. [...]

Os surdos possuem história de vida e pensamentos diferenciados, possuem, na essência, uma língua, cuja substância 'gestual', [...] os surdos possuem uma forma peculiar de apreender o mundo que gera valores, comportamentos comum compartilhado e tradições sócio-interativas. A esse *modus vivendi* dá-se o nome de 'Cultura Surda' (BRASIL, MEC, 2002/v.1, p.40).

Ocorre adjetivação das produções humanas pela condição de ser surdo sempre em contraposição aos ouvintes, como

... espaços conquistados pelos surdos, onde partilham idéias, concepções, significados, valores e sentimentos, que emergem, também no Teatro Surdo, no Humor surdo, na Poesia surda, na Pintura surda, na Escultura Surda e, assim, por diante – manifestações culturais e artísticas, sem a interferência de ouvintes, que refletem peculiaridades da Visão surda do mundo e envolvem questões de relacionamento, educação, entre outras (BRASIL, MEC, 2002/v.1, p. 41, grifo nosso)

Estas duas partes do texto do MEC (2002) trazem afirmações de rompimento entre ouvintes e surdos, reafirmando as tensões já citadas neste trabalho. Sendo que essa concepção de cultura surda está pautada na própria troca e interface das culturas envolvidas, epistemologicamente defendida pela abordagem multicultural. Como poderia, então, construir algo “sem a interferência dos ouvintes”? Principalmente, porque 90 % das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, no espaço escolar onde teriam acesso as bases da literatura e artes ou ciências visuais, é ensinada por professores ouvintes, como, também, os cientistas que construíram o que se conhece, até então, foram, em sua maioria, ouvintes. Poderiam, os surdos, construir algo (poesia, pintura, escultura, tecnologia, teatro, etc.) sem interlocução? Como algo espontâneo, sem interferências das suas relações sociais? Ou estes constructos humanos surgem a partir das experiências com outros, ouvintes e surdos?

Não é simples discutir esse conceito, pois estão envolvidos vários aspectos ideológicos, e parece ter chegado um momento de procura de rompimento dos surdos com os ouvintes.

Afirmar, ainda, que no campo social se expressa um universo complexo de cultura surda é conflituoso, principalmente no contexto sócio-político e econômico que vivemos, o traço língua é apenas um componente do sujeito, pois somos marcados por diferenças étnicas,

de gênero, profissionais, de idade, religiosas, entre outras. Tampouco garante a dissolução dessa visão dual, ouvinte (dominador), surdo (dominado). A questão se coloca, em virtude da precariedade de algumas distinções que são apontadas em estudos “pós-modernos”, no âmbito de grupos (das chamadas multiculturas) que servem de suporte ao seu conceito "plural" de cultura. Pautados em uma crítica ao conceito de comunidade e cultura clássica relacionado à localidade, os estudos pós-modernos introduzem o conceito multicultural, pois, até então, nos estudos antropológicos, a cultura clássica era descrita por costumes, língua e espaço geográfico. Atualmente, há uma relação de múltiplas identidades e, nestes estudos, não relacionadas a um espaço geográfico e, sim, a um sistema de trocas mais amplas, como apresentados no documento do MEC (2002).

Thompson (1998) nos leva a pensar o termo cultura como um conjunto de costumes, ritos e crenças do povo, experiências compartilhadas nas relações sociais que são mantidas pela tradição e, por esta se perpetuar pela transmissão oral, há, impregnada nessas formas simbólicas, uma nova economia de mercadorias.

Mesmo assim, não podemos esquecer que “cultura” é um termo emaranhado, que ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho (THOMPSON, 1998, p. 22).

Constatamos em textos dos estudiosos da área da educação de surdos, o freqüente uso dos termos comunidade e cultura, utilizando-os sem crítica e, nem sempre, de modo consensual. Há múltiplos recortes que produzem os traços identitários e, para os técnicos da área da educação de surdos, o principal é a língua de sinais. Consideramos, então, que não basta apenas ser surdo para pertencer a essa “comunidade” e “cultura”.

Outro termo bem marcado, atualmente, nas políticas educacionais, é a “diversidade” e “diferença”, geralmente alterado para não deixar explícita a deficiência, assim, o documento do MEC (2002) utiliza-os como a expressão dos próprios surdos que declaram que “a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é, apenas, diferente”. (BRASIL, MEC, 2002, p.39)

Sem dúvida, não estamos em um período de valorização do senso comum, que transportava uma imagem com um núcleo unívoco do termo surdo-mudo, doravante usada em todos os lugares. Atualmente, há uma verborragia, ou seja, abundância de palavras com

poucas idéias que transformem, de fato, a vida dessas pessoas com surdez. Os últimos termos apresentados, nos levam a pensar em uma diferença física que gera uma visão diferente do mundo. Será que este mundo outro é um outro mundo – ou é o mesmo mundo ordinário no qual vivemos, embora percebido por outros signos com os mesmos valores da sociedade neoliberal?

Estas questões têm, aqui, espaço sem resposta, sem verdades provisórias “construídas cientificamente”. Estes aspectos não foram objeto deste estudo, deixando aberta a possibilidade de novos aprofundamentos e pesquisas e que, estas, sejam construções etnográficas para entender e decodificar a existência de formas simbólicas, ou não, da cultura e comunidade surda. Pois, até então, são usados de forma holística e ultraconsensual e em espaços associativos, como escolas, igrejas e associações de surdos, poderiam ser desenvolvidas pesquisas.

A sociedade provoca a disputa, a liberdade para a competição: Que prove a sua produtividade! Esses indivíduos, pertencentes a grupos minoritários, se organizam de tal forma a fechar-se, construindo, assim, uma identidade contrastiva, um reforçamento do traço que os difere. Goffman (1982) acrescenta que esse comportamento é uma tentativa de minimizar o processo de estigmatização desses sujeitos. Vinão-Frago (1993, p.107) considera que seria “uma tentativa de inverter a relação de dominação-subordinação”, ao separar-se, física ou educacionalmente, procuram diminuir a distinção social negativa e o preconceito, assumindo o discurso do respeito à diversidade.

Mediante esse breve esclarecimento sobre as ações da minoria surda, e dos efeitos nocivos do viés interpretativo do fechamento desse grupo, não raro, utilizado pelos próprios surdos, quando reivindicam um espaço só para eles e de uma cultura própria. Estes se empenham em efetivar o acesso dessa parcela excluída à parte que lhe caberia dos bens produzidos pela humanidade.

Outro fato que marca o discurso dos surdos se configura a partir da interpretação da história sob o viés, etapista, da fragmentação dos fatos históricos, nessa visão o oralismo acabou com suas vidas. Conseqüentemente, mostram-se impermeáveis ao diálogo e à crítica, quando negam o discurso de outros (ouvintes), pois os consideram contraste a sua condição, construindo-os como supostos adversários ideológicos.

A complexidade das relações sociais, que envolvem o processo de materialização da superação de uma visão de mundo, impõe a necessidade do estabelecimento de diálogo dos surdos com os setores da sociedade. Esses interlocutores, independente de pertencerem ou não

ao mesmo campo ideológico, podem contribuir para avançar na construção de uma sociedade menos desigual.

Não adianta apenas mudar os termos, construir novas palavras, sem ir à base estrutural da construção dessa diferença, principalmente a divisão econômica e de acesso à educação. O movimento de luta pela educação bilíngüe para surdos deve procurar os caminhos do diálogo com os setores da sociedade, o contrário pode levar ao reducionismo do projeto que se quer ver concretizado.

Todos os termos apresentados são criados para distanciar a concepção de deficiência e do descrédito. Tentando buscar nomenclaturas menos depreciativas, instauram-se novos termos com abundantes contradições.

Entretanto, no início do ano de 2005, ocorrem algumas mudanças no Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, que, com a mudança de nome, conforme encaminhamento do MEC, agora pertence às Ações, Programas e Projetos do MEC, num único programa, o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, e, neste, as ramificações, sendo, uma delas, o Apoio à Educação de Alunos com Surdez. Assim, mais uma vez, as palavras se modificam, mas a proposta de ação pedagógica, onde está?

2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E PROPOSIÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

A unidade básica de análise, dessa segunda parte do capítulo, é a linguagem, concebida como processo de construção histórico-cultural, onde os indivíduos se constituem pela “palavra” e pelo outro no processo de construção da civilização. O que nos motivou, foi, principalmente, entender qual concepção de linguagem estava expressa nesses documentos, e quais as proposições de ensino de Língua Portuguesa registradas neles.

Inicialmente, convém refletir sobre as indicações históricas da disciplina de Língua Portuguesa, análises na área da educação e do ensino. Logo, faremos uso de uma vertente da História da Educação identificada como história das disciplinas escolares, recortes da Língua Portuguesa especificamente para o ensino de alunos surdos. Perguntamo-nos, porém, como a cultura escolar se modifica ao depender da clientela discente e das expectativas da atuação na sociedade sobre estes a que se destina, sendo, eles, considerados deficientes?

Consideramos que exista o campo educacional e, no dizer de Bourdieu (1996, p.64), “campo de produção como espaço social de relações objetivas”. O autor acrescenta, ainda,

que, “assim, para construir realmente a noção de campo, foi preciso passar para além da primeira tentativa de análise do “campo intelectual” como universo, relativamente autônomo, de relações específicas. (ibid., p. 65)

Procuramos identificar as propriedades específicas do campo da educação de alunos surdos, levando a uma análise comparativa dos diferentes universos, e história dos diferentes grupos, educação para ouvintes e educação para surdos.

Percebe-se que o movimento do campo educacional, em direção à democratização do ensino, ocorreu em ritmos diferentes, segundo as sociedades e as esferas dessa sociedade, de maneira mais ou menos direta, conforme a característica particular dos sujeitos a que se destinava, proporcionando, assim, uma sucessão de alunos que não passa da reversa de uma exclusão e, até mesmo, de uma rejeição. O desenvolvimento do sistema de produção de bens simbólicos reside, principalmente na diferenciação de destinatários desses bens, cujas condições de possibilidades de acesso a determinado produto reside na própria natureza imaginária de composição de classes.

No entanto, Bourdieu (1996, p.26-27) alerta que "as classes sociais não existem (...). O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer".

Num determinado espaço social, a escola; destinada a alunos deficientes, provindos de diferentes classes econômicas, é levada a construir um habitus desenvolvido para e por tais indivíduos. Isso é o que procuramos identificar, descrever e analisar, ou seja, a determinação de estrutura de posições diferenciadas, definidas para os agentes que desenvolverão um papel (professores e alunos), pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital (capital cultural, lingüístico, etc), ou melhor, as classes são construídas na história das relações sociais.

2.2.1 Área de Comunicação e Expressão na proposta curricular para deficiente auditivo de 1979

Até os anos 60 e início dos 70, discutia-se, na escola, a gramática da língua, algo comum ao corpo discente e docente. Essa proposta caminhava de forma tranqüila, já que atingia os setores médios da sociedade. Dessa forma, as crianças chegavam à escola com um padrão de língua aceitável por ela. Mas, quando há uma democratização, aumento de vagas para as camadas populares, há uma diferenciação dos padrões e a imposição da norma culta

com referência na gramática (BRASIL, MEC, PCN Língua Portuguesa, 1998). Nesse ensino, a ação pedagógica impõe um arbitrário cultural, ou seja, impõe uma concepção cultural de grupos e classes dominantes e esta imposição tem, no sistema de ensino, seus sustentáculos (BOURDIEU, 1996).

Nos anos 70, há uma “nova” concepção de ensino de língua no país, ficando expresso pelo então Conselho Federal de Educação, apresentando as alterações significativas na proposição de Currículo Nacional.

Trata-se da resolução CFE nº 8 e do Parecer CFE nº 853, de 1º de dezembro de 1971. A disciplina, até então, denominada Português ou Língua Portuguesa, passa a denominar-se, no ensino de 1º grau, Comunicação e Expressão, nas séries iniciais, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais, e estabelece-se que seu ensino deve ter “função instrumental”. (SOARES, 2001, p.67).

2.2.1.1 Ensino da Língua portuguesa escrita como língua materna

A primeira condição seria de que a criança surda deveria aprender a falar (modalidade oral da língua portuguesa), para, assim, aprender a escrever. Esta, atualmente, mais timidamente defendida, perpassa as ações pedagógicas na história da educação dos surdos, orienta o trabalho pedagógico a partir de aspectos fonológicos, propõe a seleção de elementos mínimos e sua sistematização, requerendo um esforço total da criança, todos os dias do ano, requer, também, equipamentos especializados, como aparelhos de amplificação de sons, grupais e individuais, não podendo coexistir com meios de comunicação não orais.

Estes atos levam a criança a compreender o ambiente pessoal, perceber o preconceito imposto a sua expressão e iniciativa à comunicação, a partir desses procedimentos e relações na escola, vai construindo suas representações e assume o papel de “bom falante”, pois a Língua Portuguesa oral é a língua de maior valor.

No volume dois, o manual do professor apresenta a chamada didática especial, com orientações quanto ao período preparatório, em que se deve:

- Desenvolver a coordenação visomotora global e fina.
- Desenvolver a discriminação visual, tátil, olfativa e gustativa.
- Desenvolver a percepção, o reconhecimento e a discriminação auditiva.
- Desenvolver o esquema corporal e a lateralidade.
- Propiciar condições para a aquisição dos conceitos de relação espacial, posição, espacial e relação temporal.
- Desenvolver a constância perceptual.
- Desenvolver a recepção oral do vocábulo básico.
- Atingir o nível de emissão oral de um vocábulo (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p.07).

Há uma preocupação fundante na percepção visual e coordenação motora, pois nessa proposta “são pré-requisitos para a leitura e para quase todas as tarefas escolares” (ibid. p. 07-08)

A questão dos pré-requisitos foi estudada por Sampaio (1998), ela considera que esta concepção se associa à proposta curricular da reforma de ensino dos anos 70, sendo apresentados no parecer do Conselho Federal de Educação n. 4833/75, delimitando os conteúdos mínimos por série, indicando a importância de certa homogeneização. Este documento não inaugura a discussão de pré-requisitos, pois considera que essa forma de encaminhar o trabalho pedagógico era enraizada na cultura das escolas, como explicitado no texto que segue:

Integração total dos deficientes auditivos em classe de 1ª série. Segundo o que está explicitado neste material, deverão ser constituídas classes especiais para deficientes auditivos neuro-sensoriais, com perda superior a 70 dB, sem escolaridade anterior, na faixa etária de 6 – 10 anos (com diferença nunca superior a dois anos no mesmo grupo escolar) (BRASIL, MEC, 1979/v.1, p.10).

No ideário liberal, o princípio é a “igualdade de oportunidades, portanto se oferecia programa especial que compensasse sua deficiência e o adaptasse para a vida em sociedade. É preciso reconhecer que os programas de educação compensatória não se limitavam à educação Especial, mas invadiam a própria escola, como discutido por Soares (2002). Um exemplo de medida de educação compensatória voltada para os alunos com dificuldades de aprendizagem é a separação que deles se faz, sobretudo, na escola comum, entre turmas e salas de recursos e classes especiais que, em geral, está repleto daqueles que provêm das camadas sociais mais desfavorecidas. Não difere apenas no espaço físico, mas, principalmente, no conteúdo que lhes é apresentado, geralmente minimizado e, no caso dos surdos, compensação da consequência da diminuição da audição, ou seja, da não construção de uma fala natural”.

Como proposição de ensino, identificamos as áreas de concentração, de forma geral: comunicação e expressão, estudos sociais, ciências físicas e biológicas, organizados em matérias.

Apresenta-se, então, a proposta curricular:

Currículo Pleno de 1º Grau		Lei no 5.692/71 Arts. 4º e 5º	
		Matérias	
Educação Geral	Núcleo comum Resolução CFE – no 08/71	Comunicação e Expressão	1) Linguagem 2) Fala 3) Treinamento auditivo; 4) Música; 5) Expressão
		Estudos Sociais	7) Estudos sociais; 8) História 9) Educação Moral e Cívica 10) Organização social e
		Ciências	12) Ciências 13) Programas de Saúde 14) Matemática
Formação Especial	Parte diversificada Deliberação CFE no 10/72	Sondagem e aptidões(3ª e 4ª séries) Iniciação para o trabalho(5ª a 8ª série)	15) Artes aplicada 16) Comércio
		Ensino religioso	

Quadro 1: Áreas do currículo destinado a deficientes auditivos em 1979. (BRASIL, MEC, 1979)

Verificamos que, do 1 ao 6, praticamente, 50% das áreas de concentração de estudos estão vinculadas à comunicação e expressão e, indiretamente, ao ensino da Língua Portuguesa, pois na orientação da música, expressão artística e educação física, está repleto de aspectos de expressão, como complementação ao ensino da fala.

Apresentaremos, a seguir, as orientações metodológicas e a análise epistemológica de tais proposições referentes à matéria de Comunicação e Expressão:

No que se refere às áreas de ensino da **linguagem e da fala**, verificamos haver uma base epistemológica positivista da lingüística, visto que o ensino de fala é apresentado, ao professor, como a produção de fonemas e sua junção, essa função deve ser desenvolvida pelo técnico de reabilitação individual, que deve fazer um trabalho integrado com o professor de classe, que consiste em “visar a correção de problemas específicos do aluno em relação aos aspectos de voz, fala e linguagem” (BRASIL, MEC, 1979/v.1, p.100).

O trabalho de fala faz uso, principalmente, dos estudos de fonética, ou seja, dos estudos da maneira com que os sons são produzidos e percebidos e se integra com os estudos da fonologia. A fonética e fonologia devem ser integradas, por serem dois lados do mesmo domínio científico, o universo dos sons da fala, entretanto, no documento, parece encaminhar o trabalho, principalmente, pelos parâmetros da fonética, ou seja, da produção articulatória.

Ferdinand de Saussure, um dos autores mais usados no trabalho de reabilitação de surdos, além de seus estudos de sincronia versus diacronia, refere os conceitos de língua versus fala e significante versus significado, como, também, paradigma versus sintagma o mais usado na construção da educação de surdos da época (SAUSSURE, 1995). Assim, na concepção de separação de língua e fala, vê a língua como um sistema abstrato de regras, a língua é social, enquanto a fala é individual e particular. A noção de sistema se dá porque alguns elementos só existem em relação a outros.

Dessa maneira, o trabalho pedagógico de ensino de fala consiste no ensino da articulação, havendo uma seqüência a seguir, referenciando a produção contrastiva, descrita por Saussure (1995). Então, “O sistema fonológico de uma língua contém o conjunto de sons distintivos, ou melhor, o conjunto de traços distintivos que vão resultar nos fonemas, unidades distintivas do vocábulo” (BRASIL, MEC, 1979/v.1, p.17).

Na Língua Portuguesa, temos os fonemas consonantais e vocálicos, mas na descrição de sua produção estes são analisados pelo modo e ponto de articulação. No modo de articulação, temos as formas oclusivas, fricativas e líquidas (laterais e vibrantes); já, no ponto de articulação, temos a parte anterior (bilabiais e labiodentais), no interior da boca mais na zona anterior (dentais e alveolares) e posterior da boca (velares e palatais). Há outros aspectos, como o traço de nasalidade (orais e nasais) e sonoridade (fonemas surdos e sonoros).

Há, portanto, toda uma orientação da seqüência de fonemas a ser apresentado e ensinado à criança, a idéia de organização e dosagem do conteúdo é presente e a produção articulatória é uma seleção da construção cultural destinada para esses sujeitos, essa produção tem valor primordial no currículo proposto para os surdos.

Desta forma, os primeiros fonemas vocálicos a serem trabalhados se opõem pelo ponto de articulação e pela altura da língua /a/ x /u/ e /a/ x /i/. Tanto o /u/ como o /i/ são considerados fonemas agudos, sendo mais difícil, assim, a sua discriminação auditiva, daí deixarmos aberta a possibilidade de ocorrer, tanto o /i/ e o /u/ como as vogais mais baixas, o /e/ e o /o/. Depois de trabalhado o primeiro par das vogais, será trabalhado o outro par, completando-se assim o quadro de cinco vogais, restando aqueles que mais se assemelham à vogal central, estabelecendo-se, então,

uma oposição estreita com a vogal /a/ tomada como base do trabalho, por ser mais perceptível e a primeira a ser adquirida pela criança ouvinte (MEC, 1979/v.2, p.17).

Para a instalação de cada fonema, há orientação quanto aos exercícios preparatórios e pistas táteis e visuais que venham corroborar a internalização dessa produção, para, então, este fonema compor uma palavra, como ai, oi, ui.

O signo lingüístico, então, é uma relação entre o conceito e uma imagem acústica (SAUSSURE, 1995), sendo que o conceito é uma idéia, um pensamento que serve para interpretar o mundo. Já a imagem acústica é a percepção psíquica de uma seqüência articulada de sons produzida por outro falante. Então, como pode uma pessoa com surdez profunda desenvolver essa percepção psíquica?

Assim sendo, a educação de surdos parece ter desenvolvido uma adaptação desses conceitos de Saussure, pois faz referência ao conceito em relação à imagem acústica e percepção visual.

De acordo com estudiosos, a maioria dos deficientes auditivos, possui restos auditivos que podem e devem ser usados para o desenvolvimento de pistas acústicas, [...] embora com muita limitação”.

“Evidentemente, quanto mais tarde a criança começar a utilizar amplificação sonora, com mais dificuldade ela vai chegar a formar estas pistas, necessitando muito mais de outras fontes de informação.” Naturalmente, a criança deficiente auditiva vai se apoiar na pista visual, isto é, movimentação da fala, expressão facial, gestos, situações em que ocorre a fala (BRASIL, MEC, 1979, p. 19).

Cabe esclarecer que o aparelho auditivo é um sistema de amplificação sonora, o qual possui, basicamente, três componentes: amplificador, receptor e microfone. Nesse período, era mais comum o aparelho usado no corpo, como uma caixinha, hoje, no entanto, temos os aparelhos usados atrás da orelha ou mesmo dentro, estes ampliam os sons, proporcionando ‘ganhos acústicos’, que ajudam os surdos a percebê-los. Conforme o INES (1997):

Os aparelhos de surdez servem para captar e ampliar sons, mas não o suficiente para permitir a compreensão da fala pelos portadores de surdez profunda. Os aparelhos usados atrás da orelha (*retroauricular* ou *pós-auricular*) e os usados no corpo (*aparelho de caixa*) têm atualmente a mesma capacidade de amplificar o som.

Lembremos que, a estes sujeitos com perdas auditivas, severa e profunda, é que se destina essa proposta curricular, mas os aparelhos desenvolvidos, até então, não permitem ao surdo a percepção de todos os sons. O uso de o equipamento auxiliar que lhe permita escutar a mensagem enviada via audição, depende das condições econômicas da criança e, para as menos favorecidas, permitia-se o uso de gestos e sinais. Mas, independente de possuir ou não

o aparelho, estes têm seus limites, como nos casos das perdas auditivas profundas que, mesmo com amplificação fornecida por amplificadores de áudio, amplificadores de indução magnética, amplificadores de linha, ou uso do aparelho diretamente com fone de telefone, o sinal sonoro que se deseja ouvir está muito aquém do necessário.

A criança, então, vai sendo ensinada a construir a referência do conceito em relação à imagem acústica e percepção visual. Cabe perguntar, que conceito? Se, na maioria das vezes, trabalhava-se com elementos isolados da língua, como os fonemas, que consistem nas menores unidades sem sentido. Não há conceito no trabalho articulação, apenas a repetição articulatória, pois se detalha a mecânica da fala. Explicitamente, o documento apresenta que “o objeto da lingüística é a linguagem, apesar de ela ser induzida por atos de fala e, portanto, o trabalho com o deficiente auditivo deve ter como objetivo a aquisição da linguagem e não simplesmente a produção da fala” (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p.17).

No trabalho de linguagem, para minimizar o problema apontado anteriormente, o início se dá pela apresentação de vocabulário ligado às experiências vividas e bem concretas na sua representação, principalmente na fala.

Esta proposta, portanto, está embasada em um trabalho multissensorial, visto que, além da pista auditiva, a via visual é trabalhada como suplementação, onde a criança constrói os significados, ou seja, apreende os conceitos pela observação dos movimentos articulatorios dos órgãos da fala de seu interlocutor.

Voltemos, porém, ao conceito de signo de Saussure, o signo é composto por um significado e um significante, quando se fala em signo lingüístico, refere-se ao conceito e à imagem acústica. Mas, nessa abordagem multissensorial de educação de surdos, faz-se referência do conceito com uma imagem visual, ou da produção articulatória do interlocutor ou um desenho. Este é um signo, mas não lingüístico, como proposto por Saussure que, ao estudo do signo geral, indica outra ciência, a semiologia. Para Saussure (1995, p.24), a lingüística seria a ciência dos signos verbais que, por sua vez, faria parte da semiologia, que tem como objeto de estudo todos os signos.

Como todas as línguas estudadas, até então, são orais, há uma convenção de que na produção da língua, ou seja, na fala, há uma linearidade dos signos, ainda permanece a construção de relações entre os signos. O que Saussure denominou de paradigma versus sintagma (SAUSSURE, 1995, p.24)

Para construção da fala, lançamos mão de um conjunto de elementos da língua, e os combinamos conforme as regras dessa língua. Mas, na educação de surdos há a concepção de

que, por não haver o *input* lingüístico de forma natural, a criança não desenvolveria essa habilidade, em decorrência do impedimento auditivo.

Com a criança deficiente auditiva não nos parece que apenas com a exposição a estruturas gramaticais, numa linguagem filtrada, ela inicie suas combinações sintáticas. É necessário uma seleção de alguns elementos que serão trabalhados em atividades mais sistematizadas, ainda que em situações de lanche ou de conversa espontânea, sejam usadas estruturas mais livres”

“Assim selecionamos alguns nomes ligados a algum centro de interesse, alguns verbos e um ou outro elemento das categorias de locativos, quantificadores, possessivos e demonstrativos, etc. (BRASIL, MEC, 1979, p.23)

Para Saussure, a construção de orações se dá pela movimentação nos dois eixos, na construção de relações paradigmáticas e sintagmáticas, ou seja, um eixo de seleção e um eixo de combinação. Podemos observar essa concepção nas sugestões de estratégia para o professor trabalhar com alunos surdos, como:

O que vamos fazer hoje?		
<i>Eixo de seleção (paradigma)</i>		
Hoje nós vamos	↑ falar.	<i>Eixo de combinação (sintagma)</i>
Hoje nós vamos	escrever.	
Hoje nós vamos	ler	
Hoje nós vamos	contar	
Hoje nós vamos	ouvir	
Hoje nós vamos	brincar	

Quadro 2: Sugestão de atividade em sala de aula (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p.50)

Observação: os eixos e as fechas são de nossa adaptação para construção da exemplificação

O professor é orientado a usar os clichês para que a criança internalize as construções sintagmáticas e perceba a possibilidade de construir novas frases ao trocar os elementos do eixo paradigmático. Na proposição do MEC (1979), são usados os modos de associação, pois, apresenta-se a gramática, à criança, como um conjunto de regras abstratas, apresentando-se princípios e parâmetros da língua e suas combinações no eixo paradigmático. “À medida que a criança for adquirindo e usando esses elementos em combinações sintáticas, novos elementos vão sendo inseridos dentro das mesmas categorias gramaticais” (BRASIL, MEC, 1979/v.1, p.23-24).

Entretanto, é preciso cautela ao atribuir apenas a Saussure a base epistemológica para essa proposição, particularmente no trabalho de linguagem fica evidenciada a influência para concepções complementares de suas primeiras formulações no ensino da língua, de modo que essas orientações podem ser consideradas relacionadas à perspectiva gerativista de Noam Chomsky, isso fica explicitado no texto do documento.

Todo o estudo da aquisição de linguagem pela criança, como foi descrita, fundamenta-se, teoricamente em princípios da gramática gerativa transformacional. De acordo com os postulados deste modelo lingüístico, a criança tem uma capacidade para adquirir linguagem, bastando que ela seja exposta a padrões lingüísticos para induzir as regras da gramática de sua língua, de onde deduzimos que fator ambiental é de fundamental importância para a aquisição da linguagem (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p. 17).

Há, nessa proposta, o princípio de que a língua é inata, a criança já nasceria com várias gramáticas internas e diante do *input* a que é exposta, deixa latente um dos valores, e todos os seres humanos teriam a possibilidade de marcar os valores nos parâmetros, teríamos, assim, um protótipo em todas as mentes, por exemplo, no balbucio da criança observa-se a possibilidade de emitir todos os sons, mas os que não escuta ficam latentes. Parte-se desse princípio, “uma vez que a criança deficiente auditiva apresenta somente um impedimento na recepção da linguagem oral” (BRASIL, MEC, 1997/v.2, p.16).

Existem, nessa teoria, dois conceitos fundamentais, a competência e o desempenho que, para Chomsky (1978, p. 229), seria “competência (o conhecimento de sua língua por parte do falante-ouvinte) e desempenho (o uso efetivo da língua em situações concretas)”, que também é usado, simultaneamente, como performance. No processo de aquisição da linguagem, a criança deixa aflorar as regras da língua pela interação com o interlocutor, todavia, na fala espontânea do adulto, ocorrem hesitações, desvios das regras, mudanças de plano no meio do caminho, mas a criança, a partir dos dados do desempenho, seleciona e determina o sistema de regras subjacentes. Parece, entretanto, que, para a criança surda, a proposta prevê essa dificuldade e apresenta à criança somente a sintaxe na forma da competência de um falante-ouvinte ideal. Não obstante, parece óbvio que a tentativa de expor a criança a modelos sintáticos, inicia-se com informações estruturais apresentados pelas gramáticas.

O CACHORRO CORRE
O HOMEM CORRE
A MENINA CORRE
O GATO CORRE
O MENINO CORRE

Quadro 3: Exemplo de fichas de atividade para estruturação da fala (DORIA, 1951, p.127)

“Assim, uma propriedade essencial da linguagem consiste em fornecer os recursos para expressar pensamentos infinitos e reagir apropriadamente numa série infinita de situações novas.” (CHOMSKY, 1978, p.232). Seguindo esse princípio, a proposta considera:

Portanto, a tarefa das pessoas que com ela convivem é simplesmente lhe dar um grande número de orações gramaticais das quais ela abstrai princípios estruturais e, assim, começa a formar suas próprias orações” [...] Uma comparação da linguagem de crianças deficientes auditivas com o desenvolvimento de linguagem de crianças normais indica que no deficiente auditivo a linguagem se apresenta com um atraso, mas seguindo os mesmos estágios da criança ouvinte (BRASIL, MEC, 1997/v.2, p.17).

Todavia, há uma dada importância às representações fonológica e semântica, porém não da pragmática da língua. O próprio documento aponta os limites dessa proposta, mas permanece com a noção de seqüência homeopática de conteúdos em que, primeiro a criança deve aprender a falar (articular), e falar na estrutura correta da língua e depois escrever, “concluimos a importância da linguagem oral, da linguagem escrita e da leitura serem trabalhadas como um todo a partir da 4ª série” (BRASIL, MEC, 1979, p.39). Ou seja, é somente no final da terceira série e quarta série que se faz um trabalho efetivo de leitura e escrita, explicitamente eleito como método de alfabetização o de abordagem analítica, partindo-se de um conteúdo significativo. Apresenta as dificuldades: “Geralmente, os alunos que não gostam de ler, é porque não compreendem o que lêem; aprenderam somente a parte mecânica e não conseguem dar colorido, nem captar o sentido daquilo que lêem.” (BRASIL, MEC, 1979, p.40).

Apesar de o documento fazer referência ao método analítico sintético, toda proposição de fala indica um trabalho sintético, quando chega no trabalho da escrita, ou seja, vai aprender a ler e escrever, ela opera no início, não com os sons das palavras que aprendeu a articular e sua correspondência grafêmica, mas com uma representação mental do todo. “O método analítico-sintético parte de um todo significativo, que pode ser a palavra, a frase ou o conto,

para partes menores, mais simples, as sílabas. A análise é dirigida pelo professor”. (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p.40).

Quando o aluno não compreender o que lê, o professor pode usar a dramatização. Assim, “a dramatização será um recurso de grande valor para o deficiente auditivo no desenvolvimento da habilidade de se expressar por escrito, pois para ele é muito importante a concretização dos fatos que facilitam a compreensão.” (BRASIL, MEC, 1979/v.3, p.40).

As outras áreas da atividade educacional, como **Treinamento auditivo e música**, estão intimamente ligadas á terapia de fala, pois além da produção dos sons o ouvido humano precisa desenvolver os tons contrastivos em vogais e consoantes, como o desenvolvimento de habilidades de mecanismos de contrastes, mas as duas disciplinas são apresentadas, separadamente e em tempos distintos, pois uma das primeiras aulas de fala é a produção das vogais, enquanto na discriminação auditiva a discriminação de sons de fala é precedido por sensação de sons, presença e ausência, localização do som, discriminação de sons graves e agudos, discriminação de sons ambientais e depois da fala humana, também seguindo uma seqüência fonética de facilidade de percepção pelo contraste dos sons.

Sua função é aprimorar a expressão e recepção da língua oral, pois o “trabalho de ritmo, entonação e pontuação será feito em conjunto com as áreas de música, treinamento auditivo e terapia de fala.” (BRASIL, MEC, 1979, p.40). É expresso, neste documento destinado para deficientes auditivos uma supervalorização principalmente da música, e pelos instrumentos musicais, pois são estes os recursos para o desenvolvimento da marcação de ritmo e modulação da voz e discriminação auditiva.

Já a área de **Expressão Artística** complementa a área de Comunicação e Expressão. Referente à proposição do currículo nacional para o Conselho Federal de Educação (1977), a educação artística teria como função “no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação [...] de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer” (ZOTTI, 2004, p.170).

Para a disciplina,

...os objetivos propostos devem estar interligados às demais áreas de ensino, para que se alcancem os fins comuns da educação do deficiente auditivo, que é integrá-lo na sociedade, desenvolvendo sua capacidade de comunicação verbal, escrita e expressiva (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p. 94).

Fundamentalmente, para a integração, a criança precisa desenvolver a comunicação verbal, portanto nas orientações da prática pedagógica fica evidente a modelagem que o professor deve fazer para que o aluno se expresse pela fala:

Durante e após cada atividade, o professor deverá dar ênfase a recepção oral, através da pista auditiva e visual, e fará com que o aluno se expresse, oralmente, empregando estruturas lingüísticas de acordo com seu nível, referentes às técnicas aplicadas, aos materiais utilizados e às ações executadas pelo aluno (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p.94).

A **educação física**, até então, uma área explicitamente atrelada ao objetivo disciplinar, à formação do corpo desvinculada do pensar, tem, nesse período, sua reformulação como um componente importante para a formação da personalidade da criança e “não apenas formadora do corpo, mas, também, do caráter, como elemento de expressão individual e de integração social” (ZOTTI, 2004, p.170).

No que tange, especificamente à criança surda, são apontadas duas dificuldades, como os problemas de equilíbrio geralmente encontrados em crianças deficientes auditivas e a comunicação professor-aluno, já que, nessas aulas, as crianças atuam sem o aparelho auditivos, para evitar acidentes (BRASIL, MEC, 1979). Assim, algumas orientações referentes a esses problemas são feitas ao professor, como:

Se por um lado, alguns deficientes auditivos encontram maiores dificuldades para desenvolver um bom equilíbrio (mas desenvolvem), por outro eles têm muito interesse pela atividade física, que lhes proporciona um corpo harmoniosamente desenvolvido e belo (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p.110).

Aqui, verifica-se a valorização do corpo belo que tem como objetivo a formação harmoniosa dos membros e a produção de boas condições físicas.

Quanto à comunicação:

O professor deverá vencer esta barreira através do uso da linguagem filtrada e da comunicação do seu próprio corpo, realizando os exercícios que serão executados pelos educandos (não confundir o uso da expressão corporal com gestos e mímicas) (MEC, 1979/v.2, p. 110).

A ressalva entre parênteses revela a língua legítima na escola, pois, para amenizar a dificuldade na comunicação oral, ao professor é permitido usar a linguagem filtrada, onde os termos técnicos da Educação Física deverão ser simplificados para que o aluno compreenda, ou mesmo, lançar mão da produção do exercício para a imitação.

Há, também, indicador sobre o que leva a Educação Física a compor a área de Comunicação e Expressão, pois, nesta proposta, como vimos entre os pré-requisitos para a alfabetização, estão a lateralidade e controle óculo-manual.

Nesse contexto,

...a educação física tem condições de auxiliar no processo de alfabetização do deficiente auditivo, desenvolvendo aspectos importantes como noções de lateralidade, noções de espaço e tempo, domínio do próprio corpo e outros tipos de coordenação, sem os quais, sabemos, é difícil alfabetizar (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p.110).

Construímos nossas sínteses até aqui especificamente sobre as atividades que pertenciam à área de Comunicação e Expressão, apresentando os objetivos e orientações a elas pertinentes.

2. 2.1.2 Concepção de linguagem

O principal campo de fundamentação da educação de surdos são a lingüística e a psicologia, consideradas, principalmente pelos seus aspectos de ciência positiva, onde há uma formalização dos princípios teóricos aplicáveis e invariantes para diferentes indivíduos surdos. Revela um paradigma estruturalista da lingüística para alicerçar a prática de ensino de língua; no campo da psicologia o comportamentalismo revela-se presente, espera-se que o desenvolvimento do aluno seja como previsto, tem da base à estrutura do currículo pautado em pré-requisitos.

Percebemos que, esse campo, educação especial, de forma específica, se reveste dos mecanismos e conceitos científicos. Mas, se faz necessário compreender a gênese social desse campo, as bases materiais e simbólicas que nele são geradas, haja vista que a língua de sinais, nesse período, já existia, mas estava fora da escola.

É interessante pensar na permuta lingüística como outros tantos mercados que se especificam, segundo a estrutura das relações entre os capitais lingüísticos ou culturais dos interlocutores ou dos seus grupos, e analisar o uso social da língua. Bourdieu (1996) nos leva a pensar que “essa língua, una e indivisível, fundada, em Saussure, na exclusão de qualquer variação social inerente, ou então, como em Chomsky, no privilégio conferido às propriedades formais da gramática em detrimento dos condicionantes funcionais” (BOURDIEU, 1996, p.17), seria o reflexo e, ao mesmo tempo, as bases da discriminação lingüística, colocando questões fundamentais à sociologia.

2. 2.1.3 Proposição de ensino de língua para surdos

Ao verificar a concepção de língua que fundamenta esse documento, constatamos, também, que suas proposições para a prática pedagógica referem-se à base psicológica. É assim, que:

Ao considerar o desenvolvimento intelectual da criança processando-se por estágios e existindo em cada um deles “um modo característico de visualizar o mundo e explicá-lo a si mesmo” (Bruner), entende-se que o portador de deficiência auditiva também passa por esses mesmos estágios (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p.24).

Aqui a posição psicológica nega o valor da relação social, pois há uma preexistência virtual das atitudes que se desdobrarão no desenvolvimento da vida do aluno, o que vem ao encontro da posição epistemológica da lingüística discutida no ponto anterior. Como pré-disposições genéticas iguais para todos, contraditoriamente, há uma super valorização do meio social em que esse deficiente auditivo está inserido, pois carrega o conceito de “bagagem”.

No documento do MEC (1979) há uma concepção de que todos os alunos serão ensinados com base na “bagagem” que a criança trás, e conforme suas experiências na família. Portanto, o recorte a seguir expõe expectativas em relação aos conteúdos de toda uma vida anterior à de escolarização, considerada como importante para o desenvolvimento de ensino.

Como toda aprendizagem escolar se baseia nos conceitos adquiridos anteriormente, o aluno que ingressa no ensino de 1º grau para deficientes auditivos já possui vários conceitos (não verbais) que representam seu modo de dar significado aos fatos e acontecimentos. Deverá existir, portanto, uma conexão da nova aprendizagem com experiências anteriormente adquiridas pelo aluno, a fim de que a tentativa de ensino não se torne inútil (ibid., v1, p.97).

Na questão da construção dos conceitos, tal comentário apresenta uma outra percepção, pois, nessa lógica, é permitido que a criança traga conceitos não verbais, para que faça referência a eles para alcançar os objetivos definidos, ao final da proposta, ou seja, para que fale. Por outro lado, que elementos compõem esse conceito não verbal; seriam gestos, imagens de vivências anteriores, sinais da Língua de Sinais, ou a própria língua de Sinais de crianças filhas de pais surdos?

Vê-se que há uma valorização da linguagem para aprendizagens, uma reciprocidade, pois “é, também, através dos conceitos verbais e não verbais que a linguagem se torna possível” (BRASIL, MEC, 1979/v.1, p.97).

As funções psicológicas superiores consistem no modo de organização da psique, particularmente humana, em que se faz uso de funções psicológicas, tais como, o planejamento, concentração, memória, atenção, raciocínio, percepção, linguagem, pensamento abstrato. Por isso, o conceito de mediação é um dos pilares da tese de Vygotsky, mediação, esta, feita pelo signo (palavra) e utilizada pelo outro, pois através do sistema simbólico representa-se a realidade, mesmo não tendo acesso imediato aos objetos.

Vygotsky (1998), em 1934, pontuava que o treino de fala para surdos produzia uma fala mecânica e o documento traz a preocupação com esse procedimento de não ensinar a linguagem morta:

Deste modo, para se afirmar que o deficiente auditivo adquiriu ou possui um determinado conceito não basta que ele pronuncie a palavra corretamente. É preciso que seja capaz de dar-lhe sentido, explicá-la; logo deverá possuir algum conteúdo mental correspondente, expressando-o, principalmente, através da comunicação oral e escrita (BRASIL, MEC, 1979/v.1, p.97).

Mas, logo em seguida, apresenta:

O primeiro passo na elaboração de um conceito é o contato real com a situação ou o objeto dentro do qual esse conceito se exprime. Desta maneira, para o deficiente auditivo, os conceitos deverão ser sempre elaborados a partir de experiências concretas e expressados através da comunicação oral e escrita, porque é desta forma que ele irá atingir o pensamento conceitual (BRASIL, MEC, 1979/v.1, p.97).

Nesta orientação, considera que a ação concreta é fundamental, mas no processo de constituição de uma língua na psique do homem a ação concreta é secundária, pois, este como signo representa conceitos e, como em toda língua, a polissemia é rica e depende da negociação de significado dos interlocutores. “O sentido da palavra é totalmente determinada por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos textos possíveis” (BAKHTIN 1929/1992, p.106). “Conseqüentemente, a palavra não somente designa o objeto, também cumpre a complexa função de analisá-lo, transmitir a experiência formando no processo de desenvolvimento histórico” (LURIA, 1986, p.38).

Tal proposta enfatiza a aprendizagem da comunicação oral e escrita (em nível de recepção e emissão) por meio de situações de experiências. Há uma abertura para a expressão através da dramatização e desenhos. Dessa forma, a aprendizagem se dá por meio de associações em que o aluno organiza e relaciona essas experiências com a linguagem. Espera-se, assim, que amplie seu vocabulário e as estruturas frasais, observando, manipulando, comparando e relacionando.

Nesses exemplos, encontramos a mesma lógica, a da seqüência de “conteúdo” entre si, o que é proposto, supostamente como conteúdo, na realidade é recortado do processo de aquisição da linguagem, na sua expressão pela fala na modalidade oral. Fica explícito o bloco de habilidades a serem desenvolvidas, numa direção crescente e propedêutica, algo presente na organização e aspecto básico da cultura das escolas.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, fundamental para a aprendizagem das várias disciplinas, não são registrados como aspecto específico de trabalho de ensino. Isso faz supor que se espera sejam adquiridos, espontaneamente, pelos alunos. Apesar de, no documento, ficar explícito e taxativo o problema do aluno surdo nos seguintes termos.

O deficiente auditivo pela sua dificuldade de abstração, em vista dos prejuízos apresentados na comunicação oral, tem grande dificuldade em adquirir, compreender e atuar segundo normas e padrões sociais (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p.54).

Percebe-se que a proposta de MEC, de 1979, assume os princípios do oralismo multissensorial, onde prima pela expressão oral, primeiramente, e, a partir do terceiro ano do colegial, introduz a leitura e escrita com metodologia global de ensino de língua materna. O oralismo apóia-se na continuidade (pensar, falar e escrever), havendo uma compatibilidade entre os sistemas de representação lingüística, primário e secundário, ignorando, assim, a existência da Língua de Sinas, substituindo a língua de sinais primária pela língua falada (CAPOVILLA, 2000).

Porém, não houve uma avaliação continuada dessa proposta, na prática foram introduzidos outros princípios e, em 1997, é produzido e publicado outro material por influência de questões políticas para capacitação de professores.

2. 2.1.4 A crise no ensino da Língua Portuguesa para crianças ouvintes

Diversas práticas de ensino estavam em uso no ensino comum, com métodos sintéticos ou analíticos de ensino da língua escrita, já que não havia uma determinação do MEC, na década de 1980, para o ensino da língua materna, e um grande fracasso da escola comum. Todavia, não se realizou uma análise geral de que esse fracasso tivesse diversas causas, como a precária formação dos professores em consequência da brevidade de expansão das vagas escolares. Assim, “o fracasso generalizado de leitura não poderia ser atribuído a um fator

constitucional, com substrato neurológico definido, mas, sim, a uma total ausência de um ensino minimamente sistemático e eficaz” (CAPOVILLA, 2003: p. 54).

Na segunda metade dos anos 80, surge, no discurso dos especialistas da área da Educação e Linguística, a palavra letramento, tornando-se cada vez mais freqüente e relacionada à prática social da escrita, deslocando o foco da discussão dos procedimentos necessários para se alfabetizar as crianças e encaminhado para o uso social da escrita e as interferências socioeconômicas de escasso acesso a livros. Nesta conceituação, o letramento é a condição daquele que sabe ler e escrever, mas, não só isso, como, também, faz uso competente e freqüente da leitura e escrita, transforma-se social e culturalmente através dela. (SOARES, 1998, p. 36-7).

Na tentativa de melhorar a qualidade de ensino, o MEC visou a reestruturação do ensino de Língua Portuguesa. As orientações registradas em cadernos aos professores indicam o que se deve para trabalhar com texto, procurando proporcionar maior significado comunicativo da língua, considerando a sua função social, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pontuam:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizada, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é questão central (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p.27).

Assim, o conceito de letramento é introduzido no discurso pedagógico influenciado pelo “sócio-construtivismo”, ou seja, pelos princípios dos estudos psicológicos de Piaget e Vygotsky sobre o processo da aprendizagem, interpretado pelos educadores. Todavia, esse emaranhado de “novos conceitos” propicia aos professores uma “teoria sem método”, sem proposição de ação sistemática. Assim, o PCN (1998) produz uma forma de controle ideológico sobre seus agentes (professores). Não identificando o processo histórico do desenvolvimento do fracasso escolar, despeja-se sobre os métodos de alfabetização sintéticos a culpa por esse fracasso. Nesse sentido, vários estudiosos consideram que a

... principal conclusão é a de que as políticas e práticas de alfabetização de crianças no Brasil e os currículos de formação de capacitação de professores alfabetizadores não acompanham a evolução científica metodológica que vêm ocorrendo nos últimos 30 anos em todo mundo. Esse fosso que separa o país dos conhecimentos e práticas mais atualizados pode ser responsável, em parte, pelo insuficiente desempenho escolar da expressiva fatia da população brasileira (CARDOSO et al, 2003, p. 12).

Enfatizamos que essas representações são veiculadas no âmbito geral da educação de crianças ouvintes, mas a organização de um novo direcionamento da educação de surdos, também, é influenciada por esses princípios.

Na área da educação de surdos, estudos são desenvolvidos sobre a descrição da língua de sinais como uma língua natural e aquisição da língua de sinais por crianças surdas como primeira língua, suscitando tentativas de implementação de propostas de educação bilíngüe como já vinha acontecendo no exterior. Assim, os Educadores de surdos precisavam de um redirecionamento.

2.2.2 Ensino da disciplina de Língua portuguesa do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental de 1997

Este programa de capacitação destinado a todos os professores, tanto de escolas especiais como do ensino comum, traz no segundo volume: A educação dos surdos (1997) e orientações sobre alfabetização, ou seja, o trabalho de ensino de Língua Portuguesa. Esse trabalho diverge do Parâmetro Curricular Nacional, proposta para crianças ouvintes, onde a discussão é sobre letramento, já, na orientação para educação de surdos há textos que discutem alfabetização e, outros, o letramento. Constatamos, neste fato, a diferença da cultura acadêmica destinada a crianças surdas e ouvintes.

Referindo-se à abordagem de educação de surdos, traz proposições novas em relação ao documento de 1979, pois considera que as crianças surdas têm o direito de serem bilíngües. “Sua educação de propiciar-lhes o desenvolvimento da linguagem que inclua o aprendizado da língua Portuguesa e a aquisição da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, MEC, 1997, p. 26)

O que se observa é um conjunto de proposições diversas que se aglutinam em torno do ensino/aprendizagem de leitura e escrita para surdos. Ao dizermos que há uma gama de propostas, ressaltamos que, apesar da variedade, há três grupos nesta gama de formulações que, justamente, garantem diferentes vinculações teórico-metodológica. Cabe lembrar que o documento de 1997 foi construído com a contribuição de diferentes pesquisadores e instituições de ensino de surdos.

Constituem-se de, basicamente, de treze textos sobre alfabetização de surdos, e os subdividimos em: ensino da competência comunicativa no modelo oral como língua materna; ensino da Língua Portuguesa escrita como língua materna; e proposição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

2.2.2.1 Ensino da competência comunicativa no modelo oral como língua materna

Identificamos dois textos que apresentam essa proposta:

- a) Complementação curricular específica para portador de deficiência auditiva (p. 43 à 73) fascículo 4;
- b) O fazer pedagógico: exemplos de atividades de complementação curricular específica que visam à aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade oral. (p. 75 a 110 - fascículo 4).

Estes textos apresentam, como complementação curricular específica para portador de deficiência auditiva, o trabalho de Língua Portuguesa na modalidade oral, com o objetivo de produzir uma linguagem funcional/dialógica ou de conversação, para isto se trabalha com treinamento auditivo (consciência, atenção, localização, identificação, discriminação e memória auditiva, como, também, evocação, memória auditiva sequencial, análise-síntese auditiva) ritmo prosódico; treinamento fono-articulatório/fala, leitura oro-facial e Língua Brasileira de Sinais), apresentando sugestões de atividades aos professores para trabalharem respiração, voz, ritmo, leitura labial e conversação.

Todo trabalho é da língua como um sistema, seguindo a proposta de 1979, apresenta o mesmo quadro para a classificação dos fonemas, difere um pouco, na proposta de inicialização, do trabalho pedagógico, pois considera que “alguns professores preferem a seqüência que obedece à lei fonética de Roman Jakobson” (BRASIL, MEC, 1997, p.65).

2.2.2.2 Ensino da Língua portuguesa escrita como língua materna

Altamente influenciada pela abordagem construtivista para o ensino-aprendizagem, dentre os treze textos compilados no documento do MEC, nove se enquadram nessa proposição, como:

- a) Sugestões para alfabetização do aluno surdo por meio do método analítico-sintético ou do método global (p.181 a 182) Vol II fascículo 5;
- b) Visão dos métodos de alfabetização (182 a 184);
- c) Alfabetização de alunos surdos (p. 185 a 194);
- d) Alfabetização de surdos numa abordagem construtivista (p. 197 a 204);
- e) Alfabetização ; conteúdo/atividades (p.227 a 208);
- f) Alfabetização no programa de atendimento a adolescentes surdos com a acentuada defasagem na relação idade/série escolar (p. 227 a 242);
- g) Sugestões de conteúdo da língua portuguesa a serem desenvolvidas no processo de alfabetização – 1ª e 2ª série do ensino fundamental (p. 243 a 249 - Vol II fascículo 5).

É contraditório, por apresentar sugestões para a alfabetização do aluno surdo por meio do método analítico-sintético ou método global, equiparando-o com o ouvinte, pois o aluno “deve ter aquisição da linguagem em nível de recepção e emissão oral do português **e/ou** da utilização da Língua Brasileira de Sinais” (ibid, 1997/v.2, p.186).

Orientando em alguns textos como trabalhar séries silábicas, contrapõe-se ao PCN de Língua Portuguesa (1998), verificamos, também, que, por se destinar a alunos surdos, modifica o método para facilitar a aprendizagem, utilizando, por exemplo, o ditado de sílabas proferido oralmente pelo professor.

Essa segunda proposição já considera a Língua Sinais como importante para o ensino dos surdos, pois facilitaria a comunicação. Entretanto, no ambiente escolar, os sinais seriam usados em conjunto com a fala, uma mistura das duas línguas, o que é conhecido como português-sinalizado. Entendia-se a língua de sinais, então, como um recurso pedagógico, surgindo tensões e conflitos entre as línguas, rechaço e violência lingüística alimentada pela difícil aceitação da diferença.

O ensino de leitura e escrita passou por transformações, influenciado pelas pesquisas psicogenéticas em que há um processo evolutivo, em detrimento ao processo maturativo da criança e de sua relação com o meio, caracterizando-se a abordagens interacionais, mais usadas na Comunicação Total.

Quadros (1997) e Sacks (1998) criticam a comunicação total, pelo fato de esta desconsiderar a língua de sinais e sua riqueza estrutural, acarretando a desestruturalização da Língua Portuguesa ao querer utilizar as duas línguas ao mesmo tempo. Consideram, ainda, que as crianças continuam com defasagem, tanto na leitura e escrita como nos conteúdos escolares.

Devemos, assim, levar em consideração as “[...] condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo” (BOURDIEU, 1996: p. 30)

As proposições do MEC são produtos de conflitos ideológicos e políticos, já parece haver, no documento de 1997, o início da aceitação da língua de sinais, apesar de, nessa época, ela ainda não ser regulamentada no país, portanto fazia-se uso das duas formas de comunicação, a fala associada aos sinais.

O bimodalismo apresenta contradições, o equivoco está ao entender que ler é o mesmo que decifrar, em língua de sinais, “intensifica a busca da decodificação, pela crença de que há correspondência isomórfica entre palavras escrita e sinal da língua de sinais. Produz

incongruências absurdas entre palavras faladas e sinais produzidos” (BOTELHO, 2002, p.143).

No entanto, há um equívoco na opção dos métodos analítico-sintéticos, pois o ensino oroarticulatório, anteriormente proposto no mesmo documento, desde a educação infantil, nada tem a ver com o ensino da escrita, fazendo indicação da aprendizagem da escrita por emparelhamento de figura *vs* palavra escrita, ou sinal *vs* palavra escrita. Porém, esta estratégia propicia o estacionamento na etapa logográfica ou ideovisual da aquisição ontogenética da leitura e escrita (CAPOVILLA, 2005/v.3).

Evidencia-se que a criança pode desenvolver o léxico ortográfico, mas para que a criança surda o alcance devem ser desenvolvidas técnicas oralistas de oroarticulação e relação fonema-grafema, pois o código alfabético é gerativo. Assim, a partir do momento que decodifica, pode ler qualquer palavra do código lingüístico (CAPOVILLA, 2005/v.3).

2.2.2.3 Proposição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua

No mesmo material, encontramos textos que discorrem sobre a aquisição/aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para a pessoa surda, compilando-se contribuições de diferentes estudiosos, os quais optam por propostas um tanto quanto divergentes, o que revela a constante transformação da forma de proceder no ensino de leitura e escrita aos surdos.

Dentre esses treze textos compilados no documento do MEC, quatro enquadram-se nessa proposição, tais como:

- a) Aquisição da língua portuguesa escrita, por surdos (p.147 a 166);
- b) Alfabetização: o contexto da pessoa surda (p.167 a 170);
- c) Aquisição/aprendizagem da língua portuguesa (L2): o contexto da pessoa surda (p. 171 a 176);
- d) O surdo frente à modalidade escrita da língua portuguesa (p.177 a 180).

Os quatro textos consideram que os alunos apresentam dificuldades em entender e expressar-se nos textos escritos em Língua Portuguesa; passa-se, então, a utilizar a Língua de Sinais como apoio na interação professor-aluno; constatando-se maior interesse, participação e comunicação por parte dos alunos, embora ainda haja restrições na compreensão do sentido do que está escrito, ou seja, na atribuição de significados e na produção de textos coesos e coerentes.

A Língua de Sinais não é a língua legítima do sistema de ensino, nem constitui o objeto de sanções materiais positivas, mas a Língua Portuguesa escrita é considerada a

necessária para competência no âmbito da cultura legítima. Por essa razão, não se propõe, na escola, o estudo e conhecimento das regras e gramática da língua de sinais, “primeira língua” dos surdos, porém a Língua Portuguesa norma culta, essa, sim, constitui parte integrante dos pressupostos e acompanhamento obrigatório da escola como produto legítimo a ser barganhado.

Em suma, a posição entre legítimo e o ilegítimo – que se impõe no campo dos bens simbólicos com a mesma necessidade arbitrária com que, em outros campos, impõe-se a distinção entre o permitido e o proibido -, recorre à oposição entre dois modos de produção: de um lado, o modo de produção característico de um campo anormal e deficiente, uma língua espaço-visual considerada, até então, ágrafa¹¹, que fornece a si mesma seu próprio mercado e bens de consumo, mas depende da escola para sua reprodução, esperando, desse sistema de ensino, que opere com a instância da legitimação; de outro modo, da produção característica de um campo de produção que se organiza em relação ao hegemônico, considerado social e culturalmente superior, ou seja, a Língua Portuguesa escrita.

Há um texto no documento que discute a Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos:

... seria natural abordar a aquisição da língua escrita pelo surdo sem recorrência à língua oral, como se faz no ensino de português instrumental como segunda língua”.

Argumenta-se que o português escrito pode ser plenamente adquirido pelo surdo se a metodologia recorrer, principalmente, a estratégias visuais, essencialmente à LIBRAS, não se enfatizando a relação letra-som, e se essas estratégias forem similares àquelas utilizadas no ensino de segunda língua ou língua estrangeira (BRASIL, MEC, 1997/v.2, p.149)

Faz-se menção ao letramento e aos esquemas lingüísticos-cognitivos, representam uma organização ou estruturação do mundo pela língua e pela comunidade que a usa, ficando explícito nesse terceiro grupo a concepção de linguagem como espaço de interação e um desses espaços é a escola.

Esta concepção incentiva, aproximadamente, na década de 90, os trabalhos experimentais com a proposta bilíngüe, principalmente pela organização da comunidade surda em reivindicar o direito de uso da Língua de Sinais Brasileira.

¹¹ A Língua de Sinais Brasileira pode ser escrita por meio de SignWriting, um sistema de escrita visual direta de sinais. “Ele é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das Línguas de Sinais (i.e., os quiremas ou configurações de mãos, sua orientação e movimentos no espaço e as expressões faciais associadas) [...]” (CAPOVILLA & SUTTON, 2001/v1, p. 55)

Na abordagem de ensino de segunda língua instrumental, a língua alvo na modalidade oral não é o objetivo principal, mas o aprendiz de segunda língua acessa a produção fonológica, pois o código da segunda língua é alfabético e surge a necessidade da habilidade de codificação e decodificação, pois se isso não acontece o aprendiz não escreve e lê novas palavras na língua. Diante dessas considerações, não há evidências, no Brasil, de efetividade na metodologia acima citada.

2.2.2.4 Concepção de linguagem

São, basicamente, treze textos sobre alfabetização de surdos, subdivididos em: a) ensino da competência comunicativa no modelo oral como língua materna, b) ensino da Língua Portuguesa escrita como língua materna, c) proposição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

O que fica claro, nesse documento, é o ecletismo da escola, assim, identificamos as concepções de língua como código, e língua como processo e espaço de interação, mas isso não está explícito nos diferentes artigos que compõem o documento.

2.2.2.5 Proposição de ensino de língua para surdos

Como apontado na descrição do documento, identificamos três proposições de ensino: ensino da competência comunicativa no modelo oral como língua materna; ensino da Língua portuguesa escrita como língua materna; e proposição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Verificamos que, nas duas primeiras, o construtivismo é a base do trabalho pedagógico, pois orienta que:

O construtivismo é mais uma postura de trabalho, pela qual o professor é um facilitador do processo de aprendizagem da criança, estabelecendo-se uma relação entre alguém que organiza e alguém que executa. Baseia-se em Piaget, que deteve-se em observar como a criança, em diversos estágios, constrói seu conhecimento (BRASIL, MEC, 1997/v.2, p.208).

Saviani (2003) nos leva a refletir sobre a estruturação do currículo, ou nesse caso de como a proposta de ação do professor tem base no desenvolvimento cognitivo do aluno. Os aspectos psicológicos estão presentes na intervenção do professor para que o aluno aprenda. Alerta, ainda, que: “no entanto, é preciso tentar corresponder a estrutura curricular ao nível de “competência” da criança em um determinado domínio, sem ater-se o protótipo do estágio de desenvolvimento” (SAVIANI, 2003, p.86).

No texto do documento, não verificamos citações explícitas de Vygotsky, ou menção à idéia de zona de desenvolvimento proximal, mas fica evidente a noção da importância da mediação semiótica que o indica como base teórica. É comum, entre educadores, a interpretação de que para que a aprendizagem ocorra a criança deve ser ativa e ela mesma fazer suas descobertas, em contraposição à aprendizagem, por recepção ou ação do ensino sistematizado, construindo, assim, um equívoco entre educadores.

Duarte (2001) faz uma crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana, e as tentativas de unificação das idéias de Piaget e Vygotsky. Considera, ainda, que a idéia de que o aluno deva “aprender a aprender” é fruto do princípio de que a educação deve preparar o indivíduo para que ele seja capaz de adaptar-se à sociedade. “Nesse sentido, nossa hipótese é a de que o construtivismo é, de tal maneira representativo das tendências ideológicas pós-modernas, hoje, presentes na educação, que se torna quase a mesma coisa falar em construtivismo e em pensamento educacional pós-moderno” (DUARTE, 2001, p. 90).

Pudemos identificar essa base, principalmente, na segunda proposição de ensino da Língua Portuguesa como língua materna, onde o aluno surdo é comparado com o ouvinte. Apresenta o processo de aprendizagem de leitura e escrita que ouvintes passam, mas não apresenta o método em si, ou seja, o conjunto de experiências que devam ser vivenciadas no dia a dia da sala de aula, muito menos os procedimentos, atividades e tarefas,

... como ocorre com crianças ouvintes no nível pré-silábico, a criança surda não estabelece relações entre pronúncia e a escrita [...] (BRASIL, MEC, 1997/v.2, p. 201), no nível silábico e silábico alfabético, o educando surdo associa a emissão oral à escrita, por meio da leitura orofacial e do ritmo, criando hipóteses e contradições acerca da escrita silábica e a quantidade de letras. (ibid., p. 208)

Capovilla (2001) nos conduz à reflexão sobre a descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética, ficando praticamente impossível essa relação, parece que no construtivismo há uma irrelevância do método, o professor medeia o saber, assim a criança lança hipóteses sobre a língua, como se a apreensão desse bem cultural fosse natural e espontâneo.

Esse documento traz a língua de sinais como instrumento para o ensino, tanto na segunda proposição como na terceira. Mas, a terceira baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira, onde são discutidos os critérios de inclusão de uma língua estrangeira no currículo e especialistas reconheceram que, para os surdos, a Língua Portuguesa pode ser considerada como tal, necessitando ser ensinada com metodologia de

segunda língua, assim, baseia-se em estudos da lingüística aplicada ao ensino de segunda língua.

O documento de 1997 é o registro de diferentes práticas em todo território nacional. Consideramos, então, que há uma estrutura hierárquica, mas a ação dos agentes na escola transpassa suas concepções e condições de garantir o funcionamento de ato educativo. Assim Teixeira nos leva a refletir que a escola é mais que uma estrutura administrativa. “Desse modo, mesmo quando submetidas às normas centralizadoras do sistema, determinantes de uma organização administrativa igual para todas, as escolas são capazes de manter diferenças, apresentando características derivadas da sua própria sociabilidade” (CANDIDO, 1977, p.107 apud TEIXEIRA, 2002, p. 271).

Sujeitas às normas comuns do sistema de ensino, as escolas e instituições que contribuíram com a produção desse documento revelam a necessidade da prática para o professor, pois a construção dos capítulos referentes ao ensino de Língua Portuguesa escrita como língua materna, geralmente produzidas por escolas e instituições do Ensino Fundamental, revelaram as ações das escolas na tentativa de transformação de competências de um falante da língua em exercícios, estratégias, com tempo e espaços determinados, na divisão de conteúdos em séries.

Os textos com um direcionamento para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, revelam um direcionamento mais teórico, pois, geralmente, foram produzidas por pesquisadores de instituições de ensino superior do país, que vislumbram uma resposta para o fracasso escolar dos alunos surdos na escola, com novas formas de ensiná-los.

Assim, no âmbito geral da educação, o fracasso em habilidades de leitura e escrita é evidenciado por programas de avaliação. Constata-se a má qualidade do ensino brasileiro nos dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB do INEP-MEC. Há uma lacuna entre conhecimento científico e a prática, pois o PCN de 1998 assumiu uma dinâmica de ensino desprezada por outros países do mundo. Em 1995, após conferência entre países desenvolvidos, entre eles EUA, França e Inglaterra, descartou-se o método global e as inconsistências do construtivismo (CAPOVILLA, 2003).

2.2.3 Ensino de Língua Portuguesa para surdos do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos de 2002

O Ministério da Educação (MEC) preocupado com esse quadro de inclusão e ecletismo na atuação dos professores organizou um curso de capacitação para professores,

intérpretes e surdos adultos que tivessem interesse em ensinar a Língua de Sinais, conhecido como **Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos**, realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES Rio de Janeiro e MEC, a partir de novembro de 2001. Ficando, assim, expressa, mais uma vez, a adesão pela proposta bilíngüe.

Sobre isso, analisaremos, apenas, o referente aos professores de Língua Portuguesa, ou seja, os livros de ensino de Português para surdos, composto de dois volumes. No primeiro, apresenta a fundamentação teórica e história da educação dos surdos. O segundo volume consiste de livro com sugestão de exercícios para serem desenvolvidos com os alunos surdos.

2.2.3.1 Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua

O documento de 2002 considera a Língua de Sinais como uma língua com estrutura e gramática própria, ideal para aquisição, como primeira língua, pelo surdo, devido à sua característica espaço-visual, devendo ser respeitado o período crítico para sua aquisição e do desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Porém, o fator mais importante, é que a criança precisa ter um desenvolvimento normal de sua primeira língua. Logo, precisam estar em um ambiente rico e Língua de Sinais corrente que respeite e valorize sua língua, cultura, identidade e potencialidades.

O desenvolvimento normal da primeira língua é primordial para o desenvolvimento da segunda língua e da leitura e escrita. Entretanto, o documento referencia a oralidade de forma divergente. A “aquisição da língua oral como segunda língua pela pessoa surda é, portanto, natural, mas tem características especiais, dadas as especificidades das condições de aquisição (BRASIL, MEC, 2002/v.1, p. 73, grifo do autor).

O termo natural, empregado no documento, é apresentado coerente com a concepção de que a língua é inata, precisando, apenas, de estímulos externos. Verificamos que o documento de 2002 indica a necessidade de um trabalho de nível fonológico e prosódico, mas não há orientações para que o professor desenvolva esse trabalho, como o apresentado nos documentos de 1979 e de 1997. Parece que o trabalho de desenvolvimento de habilidades lingüísticas na língua oral fica restrito à área da saúde, ou seja, para as terapias fonoaudiológicas, paralelo ao trabalho pedagógico, como discutido no primeiro capítulo, ao analisarmos a regulamentação da LIBRAS.

Ensino de Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, é encargo da escola. Aponta caminhos para a construção de uma metodologia de ensino de uma segunda língua com base na primeira língua do indivíduo, utilizando uma abordagem metalingüística.

2.2.3.2 Concepção de linguagem

Não conseguimos identificar uma teoria lingüística unificada. O que se observa é um conjunto de proposições diversas que se aglutinam em torno do conceito de competência comunicativa e atividade discursiva. Evidencia a relação individual do falante e uso da língua nas relações sociais.

Toda fundamentação da unidade II, do documento, está calcada na hipótese da mente modular. Assim, a criança apresenta um estado mental inicial, que pode ser referido como Gramática Universal, com o *input* desenvolve-se o estado mental final, ou seja, à Gramática particular na mente do indivíduo (BRASIL. MEC, 2002, p. 72).

Em outro momento, o documento discute a relação psicossocial, cultural da língua apresentando uma definição de Pêcheux (1979 citado por Orlandi, 1987: p.158) para evidenciar os aspectos do discurso: “A relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa ao discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre discurso e os outros), a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa)” (BRASIL, MEC, 2002/v.1, p. 82).

Evidencia, assim, a versatilidade da fundamentação, podemos apreender a concepção da língua como código ou sistema de comunicação, e a língua como espaço de interação e constituinte da formação das pessoas e de suas comunidades lingüísticas.

2.2.3.3 Proposição de ensino de língua para surdos

A primeira hipótese, apresentada no documento de 2002, é que o elo intermediário das palavras seria a Língua de Sinais; assim, a escrita seria aprendida de forma consciente, mas, principalmente, pela análise contrastiva das duas línguas, com metodologia de segunda língua. Seria o ensino do português-por-escrito como uma língua instrumental, podendo ser usado os estudos da Lingüística Aplicada ao ensino de Línguas, fundamentando que o conhecimento de uma primeira língua é condição essencial para aprender uma nova língua (GRANNIER, 2002).

Gomes (1992, p.89) considera que “infelizmente, na situação atual da lingüística descritiva, não podemos contar com mais do que escassas descrições de alguns aspectos nocionais e pragmáticos do Português”. Acrescentamos que isso se agrava mais em relação à

Língua de Sinais Brasileira, como, também, a não-competência comunicativa dos professores para atuarem na tradução com as duas línguas.

Isso é mais agravante com a Língua de Sinais Brasileira, recentemente reconhecida, havendo poucos estudos e publicações disponíveis sobre ela. Pesquisas na área de lingüística aplicada se faz urgente para a construção de uma proposta de trabalho pedagógico no modelo contrastivo. Há estudos sendo desenvolvidos para a descrição da Língua de Sinais, como Xavier (2004), Arroteia (2004) Moreira (2004) Veloso (2004) Capovilla (2005/v4), Karnopp e Quadros (2004).

Esta hipótese é considerada, atualmente, como a mais adequada, mas em processo de estudo, a Língua de Sinais desenvolve esse papel fundamental de elo entre o pensamento e expressão, registro escrito, como as línguas orais de crianças ouvintes. O Programa Nacional de Apoio à Educação de Pessoas Surdas (MEC, 2002) não assume, necessariamente, essa orientação, apresentando as diversas aplicações da teoria lingüística ao ensino de línguas, como segunda língua.

Portanto, não fica claro o trabalho contrastivo nas atividades apresentadas no segundo volume, apesar de trazer a discussão:

Segundo Klein e Matohardjono (1999), os estudos gerativos superam o debate sobre acesso vs não-acesso à Gramática Universal e, em face do acesso, passaram a investigar a possibilidade de refixação de parâmetros e as propriedades do estado inicial de L2. Em relação à interferência de L1, consideram que não pode ser vista como a causa única de dificuldades e erros produzidos pelos aprendizes. O fato de o aprendiz estar ativamente envolvido sugere que ele utiliza a língua materna como uma estratégia para apoiar ou apressar o desenvolvimento da aprendizagem, embora não esteja clara a extensão da interferência de L1, no estado mental inicial, na aquisição de L2 (BRASIL, MEC, 2002/v.1, p.75).

Podemos interpretar essa contradição como uma tentativa de minimizar as incongruências da realidade social de não competência dos professores para implementação da proposta e da necessidade de um trabalho de ensino de segunda língua para surdos, pois, se a competência em Língua de Sinais fosse exigida, o projeto não poderia ser efetivado, mas vale lembrar que, concomitante a este, desenvolve-se os cursos de língua de sinais para os professores, como parte do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.

Na Unidade III, do documento, apresenta “as aplicações da teoria lingüística ao ensino de línguas, da abordagem audiolingual a interacionais: em direção à comunicação”, percorrendo os diferentes métodos e seus princípios. Assumindo, assim, apenas a abordagem interacionista de ensino, como, Em particular, “é apontado que abordagem interacional configura-se como mais adequada, pois propõe o trabalho com a língua em uso, enfatizando

interações contextualizadas voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz”. (BRASIL, MEC, 2002/v.1, p. 82)

Parece trabalhar com regras para a concordância verbal e nominal, regras básicas para a formação de orações interrogativas e negativas, como um ensino de Português para estrangeiros.

O segundo volume apresenta várias atividades de leitura e produção de textos, sempre seguida de exercícios de fixação, como orientações de primeira, segunda e terceira etapa para que o professor desenvolva. “O texto tem sido apontado como recurso por excelência” (BRASIL, MEC, 2002/v.2, p.24). Há uma seleção da gramática pedagógica, como uma coleção de materiais lingüísticos extraídos da gramática formal, com o objetivo de promover o ensino-aprendizagem. Parece haver uma fundamentação funcionalista envolvida com a interativa. Identificamos, portanto, na vinculação metodológica a competência comunicativa e abordagem cognitiva para ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento inclui manifestações da língua como sistema e sua realização como atividade discursiva. Ao mesmo tempo em que o surdo vai desenvolvendo habilidades lingüísticas ou gramaticais, pode usá-la criativamente em interações naturais. O documento lembra, também, que pela ausência de trocas orais, fica restrito o uso do texto escrito espontâneo, fazendo da informática uma aliada na interação escrita on-line, como salas de bate-papo e o próprio uso das mensagens de texto dos celulares.

O ensino do Português, nessa proposta, busca alternativas para o ensino convencional da forma gramatical como segunda língua. Trabalha, especificamente, com a noção de aprendizagem de Português, pois este processo se apóia no conhecimento explícito de segunda língua ou onde o surdo reutilize os processos que usou para a aquisição da primeira língua (LIBRAS), lado a lado, de forma comparativa, regulando essa outra forma de língua. Neste caso, se obtém um sentido de gramaticidade (Chomsky). Mas, na segunda língua não há descoberta interna de cada regra lingüística, e, sim, da internalização da nova língua.

Vale lembrar que essa proposta surge de uma hipótese construída a partir da análise da escrita de surdos adultos utentes da Língua de Sinais Brasileira. Portanto, os debates e estudos apresentados neste documento de 2002 não são conclusivos e absolutos, são, apenas, caminhos que devem ser mais percorridos para que compreendamos esse processo. Mesmo porque, as crianças e jovens surdos que fizeram parte da amostra dessas pesquisas, provavelmente, não tiveram um desenvolvimento normal de linguagem, chegando à escola sem proficiência em Língua de Sinais e com ausência de um meio social que valorize e estimule a leitura e escrita.

Peterson (1998) descreveu que os erros indicam o processo para o domínio da segunda língua e que o sujeito está construindo sua representação. Nesse percurso, é normal ocorrer a suprageneralização (a estrutura ou alguns itens da primeira língua são transferidos para a língua em aprendizagem),

... à medida que aprendizes negociam o sentido com seus interlocutores, eles trabalham dentro de uma relação social proveitosa para os aspectos lingüísticos e cognitivos do processo de aprendizagem, ou seja, através de modificações interacionais fazem ajustes lingüísticos que permitem a eles o insumo da segunda língua e manipular e modificar a sua própria produção em direção de formas mais precisas (PETERSON, 1998. p.35).

Em grande parte, o campo de pesquisa de aprendizagem de segunda língua pelos surdos tem-se preocupado mais com os “erros”, que constituem a competência lingüística nos diferentes estágios de desenvolvimento (FERNANDES, 1990; GOTTI, 1992; SOUZA, 1998; GÓES, 1999; ALMEIDA, 2000; BERNARDINO, 2001; SILVA, 2001; SANTOS, 2000). A partir desses estudos, apresentou-se, nesse documento, a hipótese de que, se eles produzem erros, geralmente apresentados por aprendizes de segunda língua, ao aplicar a metodologia de segunda língua, talvez superem tal estágio de interlíngua.

Consideramos que é indiscutível a presença de diferenças lingüísticas na produção de leitura e escrita entre alunos surdos e alunos ouvintes. Entretanto, Carnio (1997) descreveu que o que, em tempos atrás, era percebido como déficit lingüístico do surdo, hoje, começa a ser interpretado como produto de uma diferença cultural e lingüística, provavelmente como consequência dos avanços nos estudos sobre Bilingüismo.

Constatamos que, mais uma vez na educação de surdos, se propõe a implementação de uma prática pedagógica que não foi validada por pesquisas e verificada sua efetividade no desenvolvimento de leitura escrita por surdos, pois convidaram o departamento de Lingüística, línguas Clássicas e Vernáculas (LIV), da Universidade de Brasília, para contribuir com o referencial teórico do documento, já que eles desenvolvem pesquisas para chegar a métodos e técnicas adequados ao ensino de Língua Portuguesa às comunidades que não têm o Português como língua materna (BRASIL, MEC, 2002/v.1, p.32).

Capovilla (2005/v4), ao desenvolver experimentos de avaliação de leitura e escrita em surdos sinalizadores, fundamentados na hipótese de acesso semântico mediado pela sinalização subjacente, identificou que

... a codificação de informações lingüísticas se dá por elementos sublexicais quirêmicos, a presença de elementos quirêmicos em comum entre sinais diferentes pode resultar em problema de armazenamento de informação que resultam em paralexias e paragrafias quirêmicas (CAPOVILLA, 2005/v.4, p. 458).

As paralexias quirêmicas são trocas radicadas em sinais, por conta de elementos comuns na composição sublexical no momento da leitura. Entretanto, as paragrafias quirêmicas consistem em trocas que aparecem no momento da escrita por conta dos mesmos elementos comuns. Com os resultados obtidos na aplicação da bateria de avaliação da linguagem do Programa de Avaliação Nacional da População Escolar Surda Brasileira – PANPESB, comprova-se que há problemas de armazenamento, recuperação e processamento dessas informações (CAPOVILLA, 2005/v3).

A Identificação desses erros confirma a hipótese de mediação por sinalização interna, assim, justifica o documento de 2002 assumir a metodologia de segunda língua, mas não apresenta sugestões de atividades para a superação desses erros.

Encontramos surdos que estão no processo de escolarização e apresentam, em sua produção escrita, uma interlíngua, ou seja, um sistema intermediário dentre a língua materna e a língua-alvo, este é um fenômeno lingüístico absolutamente natural no progresso do aluno em direção à língua-alvo. Contudo, surdos em altos níveis de escolarização não superam este estágio, ocorrendo, assim, a fossilização, “definimos fossilização como o nível estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo, e não distingue entre os dois sistemas lingüísticos, o da sua língua – materna e o da nova língua” (FERREIRA, 1997, p.144).

A produção desses erros de leitura e escrita em alunos surdos sinalizadores é decorrente da descontinuidade entre sinal (quirêmico) e escrita (alfabética) e, se não há um ensino sistemático de consciência fonológica e de trabalho oroarticulatório, o processamento visual se entope e estaciona na etapa logográfica ou ideovisual.

Se Língua Portuguesa é um sistema alfabético, a criança ouvinte pode utilizar a mecânica da decodificação alfabética ao deparar-se com palavras de textos, fazendo uso da língua em que pensam e se comunicam. Todavia, esse sistema é artificial e arbitrário ao surdo, “o sistema de representação secundário de informação, para ser eficaz, a escrita precisa mapear as propriedades das formas das unidades lingüísticas que compõem o sistema primário de representação de informação (i.e., da língua primária com que se pensa e se comunica)” (CAPOVILLA, 2001, p.1506).

Há uma versão do Bilingüismo para surdos que preconiza a aquisição da Língua de Sinais e o uso da escrita visual direta dos sinais, também conhecida como *SingWriting*, tornando-os capazes, a partir deste, a aprender qualquer código lingüístico, é como alfabetizar-se primeiro na língua materna. “Portanto, somente após as crianças surdas estarem

alfabetizadas na escrita da LIBRAS, sugere-se iniciar a aquisição formal da língua portuguesa, nesse caso, a segunda língua das crianças” (QUADROS, 2003).

Os atuais documentos de orientações do MEC (2002) apenas citam a existência da *signwriting*, um sistema de escrita da Língua de Sinais, considerando-o uma proposta de ensino ainda incipiente no Brasil, mas não o assumem como trabalho oficial.

As táticas e estratégias para o enquadramento dos agentes aprimoram-se cada vez mais, revelando diferentes paradigmas, cada qual entendido no seu momento histórico como o mais adequado, e, nesse momento, o MEC não institui a escrita de sinais como oficial.

III - EDUCAÇÃO DOS SURDOS: CONTORNOS DA CULTURA ESCOLAR

Consideramos ser possível analisar a cultura escolar instituída nos documentos, pois tivemos acesso ao registro de propostas delineadas para tempo e espaço específico, de 1979 a 2005, destinada à educação de alunos surdos. Trabalhamos com registros de um campo particular, da educação especial, vislumbrando certo desdobramento para a escola comum com o movimento da inclusão, consideramos que estes são indicativos de práticas sociais. A escola produz uma cultura própria, apreendendo as orientações conforme sua interpretação, mas este não foi objetivo deste trabalho que, ora, apresentamos, detivemo-nos, especificamente, na cultura escolar delineada para alunos surdos.

O conceito de cultura veio enriquecer os estudos sobre a escola, possibilitando uma percepção que leva em consideração os aspectos humanos de que são constituídos. Esses estudos tomam por base conceitos oriundos da Antropologia Cultural e Sociologia, derivados de diferentes correntes. Pois, “a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre sua linguagem, seja na determinação de suas formas de organização e de gestão, ou na constituição dos sistemas curriculares” (SILVA, no prelo p.3).

Por intermédio das práticas culturais no ambiente da escola, vão-se constituindo os grupos, cada qual com sua identidade. Nesse sentido, Certeau (1995) defende a idéia de que a verdadeira cultura não depende só das práticas sociais, mas é necessário que estas tenham significado para aqueles que as realizam, pois “a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um ‘marca’ aquilo que outros lhe dão para viver e pensar”. (CERTEAU, 1995, p. 11). Assim, a escola é um espaço nuclear das práticas culturais.

Podemos considerar, então, que esta análise compõe uma das diferentes variáveis que constituem a cultura escolar, nos debruçamos, portanto na cultura acadêmica, entendida como:

A seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola: o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. A cultura acadêmica se concretiza no currículo que se trabalha na escola em sua mais ampla acepção: desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente e maneira prioritária e quase exclusivamente pelos livros-textos, ao currículo como construção *ad hoc* e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes (PÉREZ-GOMEZ, 2001, p. 259).

Delimitar-nos-emos na primeira condição de análise da cultura acadêmica, que se embasa nos livros-textos, sobre o que conseguimos abstrair dos documentos referenciadores do MEC.

Identificamos, nos capítulos anteriores, o que o movimento educacional para alunos surdos destacava como surdo, língua e ensino. Neste capítulo, nos empenhamos em analisar as evidências da cultura escolar. A esse respeito, Julia (2001, p.9) considera que a cultura escolar é “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, [...] práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Buscamos nos documentos as nuances dessas indicações.

Há códigos¹² presentes nessas orientações, ou seja, “princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados, realizações e contextos” (BERNSTEIN, 1996, p.29). Consideramos que todo trabalho pedagógico tem a função de enquadramento de seus agentes e de suas condutas.

Teixeira (2002) afirma que

... a cultura interna das escolas varia como resultado da negociação que dentro delas se dá entre as normas de funcionamento determinadas pelo sistema e as percepções, os valores, as crenças, as ideologias e os interesses imediatos de administradores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos (TEIXEIRA, 2002, p.40).

Assim, nos documentos está registrado o que se espera de cada agente do ambiente escolar, suas condutas e funções.

Para desenvolver a análise da cultura escolar, mais precisamente nos aspectos da cultura acadêmica, delimitamos alguns eixos de análise como: a) conceito de escola e suas funções; b) conceito de aluno e seus processos de aprendizagem; c) Professor e outros agentes, os papéis e suas práticas; d) conteúdo e proposição de seu ensino aprendizagem.

3.1 - conceito de escola e suas funções

Pérez-Gómez refere-se à escola e ao sistema educativo, “como instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001.p.11). Considera, ainda, que “a escola sempre seguiu as tendências das exigências e das demandas sociais, respondeu a padrões, aos

¹² “O código pode ser encarado como um esforço para escrever o que, talvez, se possa chamar de gramáticas pedagógicas de habitus especializados e as formas de transmissão que buscam regular sua aquisição.” (BERNSTEIN, 1996, p.14)

valores e às propostas da cultura moderna, inclusive quando proliferam por todo lado as manifestações de suas lacunas, deficiências e contradições”. (PÉREZ-GÓMEZ, 2001.p.12)

Será, talvez, oportuno, lembrar, palavras fundamentais, e muito esclarecedoras para a questão que nos ocupa, de Znaniecki (apud CÂNDIDO, 1971, p. 108 e 109).

Todas as escolas são grupos sociais com uma composição definida e pelo menos rudimentos de organização e estrutura. Sua existência depende basicamente da atividade combinada de seus membros – os que ensinam e os que aprendem”. [...] cada escola enquanto grupo social mantém certo grau de autonomia interna, uma ordem que lhe é específica e similar à de muitas outras escolas, mas diferente da de outros tipos de grupos, uma vez que os papéis de professores e alunos são essencialmente diferentes dos papéis dos membros de quaisquer outros grupos, e que a organização e estrutura da escola não podem ser incorporadas às de qualquer outro grupo.

Cândido (1971) complementa essa idéia com a visão de que a escola, como uma instância administrativa, apresenta estrutura semelhante, todavia se diferencia pela sociabilidade (sujeitos e suas relações) e como grupo social possuidora de vida social interna.

Na proposta curricular para deficientes auditivos (MEC, 1979), optou-se pela experiência de colocação da clientela em classes especiais anexas a escolas regulares, ou em escolas especiais para deficientes auditivos; definindo escola como espaço de instrução dos educandos, mas, não só isso, pois consideram que cabe a ela

... determinar as experiências que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da personalidade integral (permitindo-lhe alcançar a auto-realização) ao mesmo tempo que estejam em harmonia com as necessidades da sociedade e os fins mais elevados da humanidade em geral (TRALDI, 1972 apud MEC 1979/v2, p. 31).

Nesses apontamentos, a definição de escola se dá em consonância com os anseios da sociedade, mas, em relação ao espaço dessa escola que os surdos poderiam ocupar, se dá em relação direta com as diferenças impostas pela surdez. O documento de 1979 apresenta que o traço característico dessa deficiência liga-se ao atraso no desenvolvimento lingüístico ou mesmo cognitivo do indivíduo, destaca a emergência de espaço especial para as ações educativas diferenciadas, conforme indicamos no capítulo anterior.

Com os dados levantados no primeiro capítulo deste trabalho, já no início da década de 1980, várias escolas especiais do país assumem a proposta de Comunicação Total, apesar do documento (MEC, 1979) instituir o oralismo multissensorial como a metodologia a ser seguida. Assim, verificamos processos pedagógicos organizativos, com a implantação de

projetos pilotos para experiências com a Comunicação Total, revelam a gestão e tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além das orientações feitas pelo MEC.

As formas pelas quais as escolas recebem as exigências da política educacional, advinda dos órgãos gestores centrais, se dão de maneiras distintas. Cada escola possui um processo muito particular de lidar com o conjunto de normativas e, principalmente, de incorporar ou não essas exigências, também de distintas maneiras (SILVA, no prelo, p. 02).

Constatamos que as escolas trabalham conforme suas necessidades, e, no caso da educação dos surdos, a opção pela Comunicação Total, naquele momento, foi pela intenção de manter uma comunicação efetiva com o aluno e satisfazer o vínculo sócio-afetivo, como, também, a possibilidade de acompanhamento/avaliação do processo de aprendizagem desse aluno.

Consideramos que, por mais que tenha existido uma orientação, ou estruturação em determinada linha do discurso pedagógico, as ações podem divergir, e muito, na prática cotidiana dos espaços escolares. Sampaio considera que:

... a escola interpreta e não simplesmente responde ou aplica as diretrizes que recebe, tal como foram concebidas; daí que as determinações emanadas dos diferentes níveis de autoridade do sistema de ensino, sejam administrativas ou pedagógicas, não se operacionalizam na escola de forma direta ou mecânica, como simples presença ou ausência, aceitação ou rejeição. A escola interpreta e incorpora os parâmetros conforme suas necessidades e possibilidades (SAMPAIO, 1998, p. 93-94).

Somente em 1997, com o documento do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (MEC, 1997), a Comunicação Total é apresentada como uma possibilidade de educação em paralelo ao Bilingüismo. Neste material não identificamos uma apresentação ou conceituação do que vem a ser escola, visto que ele não se configura como uma proposta curricular. Nele está impressa a orientação que “o aluno surdo deve freqüentar o sistema regular de ensino porque é cidadão com os mesmos direitos de qualquer outro” (MEC, 1997/v2, p. 298).

A cultura na organização das unidades escolares do ensino comum é algo complexo e, muitas vezes, divergente. Consideramos que, principalmente nesse período de inclusão, não podemos mais falar sobre cultura escolar, a não ser quando ela estava apenas a encargo de uma única escola especial, talvez, então, pudéssemos empregar esse conceito, “mas diante de uma perspectiva histórica parece mais frutífero e interessante falar, no plural, de culturas escolares” (VINÃO-FRAGO, 2001, p. 33).

As diferenças ficam mais marcantes no trânsito de uma escola especial para a escola comum, assim surgem os conflitos de culturas, pois, nos documentos da escola, ela é considerada um espaço para todos, mas não está preparada para atendê-los.

As “relações de classe” (via poder e controle) demandam que o MEC reinvente estratégias e táticas para orientar seus professores. O MEC, não tendo nada determinado para o momento solicita que o próprio campo da Educação Especial compartilhe suas experiências, contribuindo com textos que revelem as condições da prática pedagógica com alunos surdos. Verificamos, no documento de 1997, que “a seleção, criação, produção e transformação de texto constituem os meios pelos quais o posicionamento dos sujeitos é revelado, reproduzido e transformado”., (BERNSTEIN, 1996, p.32).

Nessa perspectiva inclusiva, são várias as instituições escolares que devem receber as crianças surdas, públicas, municipais e estaduais; privadas, religiosas ou não; de diferentes níveis de ensino. O que Vinão-Frago tenta nos levar a refletir é se existiria a cultura escolar ou culturas escolares indicando: “Umhas diferenças que em relação com os centros de docentes se apreciam tanto em sua estrutura acadêmica e disciplinar como em sua organização interna, forma de organizar as classes, e relações entre os professores e entre estes e os alunos e pais” (VINÃO-FRAGO, 2001, p. 34).

Por mais que o movimento seja de inclusão, a educação especial e a educação geral reforçam-se mutuamente, porque, para a educação, o fracasso escolar é inerente ao aluno, os transtornos são identificados através do diagnóstico realizado especificamente pela educação especial e o progresso educativo se dá pelo diagnóstico e ensino (técnicas adequadas à deficiência do aluno), até então, pautado em uma racionalidade organizativa da escola especial que responde ao processo civilizador desses sujeitos. Então:

As teorias da *discapacidade*, baseadas na suposição da homogeneidade e da integração social, definem como disfuncionais os comportamentos que interferem no desenvolvimento harmônico da sociedade e avaliam de desviadas ou ‘*discapacitadas*’ as pessoas que manifestam esse comportamento disfuncional. Por isso, estas teorias concedem enorme importância aos programas e aos tratamentos que façam as pessoas ‘*discapacitadas*’ mais funcionais para a sociedade. (MATA, sd, p. 46).

Assim a equação, educação comum e educação especial, estão determinadas, respectivamente, como: presença e participação do aluno surdo em classe comum, via matrícula, em qualquer nível, etapa ou modalidade da Educação Básica e, apoio pedagógico especializado, recebido junto a serviço de sala de recursos para surdos, oferecido em caráter transitório. O intérprete de Língua de Sinais e Português é apresentado, nesse momento, como

uma possibilidade de viabilizar o acesso ao conhecimento proferido em sala de aula do ensino comum.

O processo de implementação dessa proposta é lenta, e MORO (1997), ao estudar essa dinâmica, considerou que:

... verifica-se, hoje [1997], que os profissionais com formação específica atuando com portadores de necessidades especiais, são minoria. A defasagem entre número de professores habilitados na área de educação especial e o número de pessoas com necessidades especiais sem assistência é muito grande (MORO, 1997: p. 92).

A inclusão deliberada usurpa essa oportunidade de, crianças surdas filhas de pais ouvintes, terem um espaço para aquisição de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, pois, pelo impedimento auditivo, mesmo participando em ambiente educacional comum, não conseguem desenvolver de forma natural a língua falada e sofrem conseqüente atraso lingüístico, se não for secundário, podem surgir os de ordem cognitiva e afetiva.

O movimento de inclusão, respaldado nas políticas educacionais, propicia material para a análise do fracasso escolar dentro do movimento de escolarização obrigatória, o contingente de pessoas deficientes vai para escola, pessoas consideradas “difíceis ensinar” em aulas tradicionais, encaminhando-se, assim, para uma educação especializada, ou, como aponta a política mais recente, desenvolve mecanismos para que o aluno acompanhe as aulas com um apoio especializado.

No documento de (MEC, 2002), também não identificamos uma definição explícita do que se entenda por escola, mas constatamos o movimento inclusivo e a delimitação de espaços e tempos dentro dessa escola.

Como princípio norteador, tem-se a concepção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento às diferenças humanas. Para tanto, a legislação prevê que os serviços de educação sejam ofertados no ensino regular (...), em classes comuns, ou em classes especiais em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, devendo a escola oferecer professores capacitados com o apoio de professor da educação especial (MEC, 2002/v.1, p. 59-60)

Assim, a escola é um espaço que deve atender a todos, considerando, ainda, que “a escola faça o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdos, a fim de orientar suas ações” (MEC, 2002/v.1, p. 132)

Pérez Gómez (2001, p. 263) considera que:

No espaço de um currículo comum e de uma escola obrigatória e gratuita, deve-se enfrentar o desafio didático de diversificar as orientações, os métodos e os ritmos, de modo que os alunos que, em seus processos de socialização desenvolveram

atitudes, expectativas, conceitos, estratégias e códigos mais pobres e distanciados da cultura pública, intelectual, possam se incorporar a esse processo de recriar, viver, reproduzir e transformar tal cultura.

Pérez Gómez (2001) considera, também, que a escola pode e deve desenvolver três funções complementares: a função socializadora, função instrutiva e função educativa. No movimento inclusivo, o discurso de acesso à educação e socialização dos alunos está presente.

Para Silva (2004, p. 3), “se essas possibilidades continuarem a ser construídas na ausência da experiência e da reflexão que são os pilares da constituição do indivíduo, é improvável uma outra constituição social”. Considera que, no processo de inclusão, tal como está sendo implementado, será impossível falar em indivíduos com autonomia de consciência, refere-se, também, ao medo da indiferenciação, pois o ideal da adaptação social leva à perda da individualidade.

3.2 - conceito de aluno e seus processos de aprendizagem

O aluno se estrutura conforme as ordens, da comunidade, da administração escolar e da sua sociabilidade (CANDIDO, 1971). Assim, “seu comportamento deve corresponder aos padrões gerais da comunidade e às normas pedagógicas e administrativas. Deve, também, ajustar-se ao que dele esperam os demais colegas, ou os membros do agrupamento de que faz parte na escola” (ibid., p.124). Nessa perspectiva de escola institucionalizada, o aluno deve subordinar-se às normas e obedecer.

Na proposta curricular para deficientes auditivos de 1979, a população a ser atendida pelo projeto, como visto no capítulo anterior, delimitava “média de perda auditiva no ouvido menos afetado igual ou superior a 70 dB, considerando-se os limites das frequências de 500, 1.000 e 2.000 Hz” (MEC, 1979/v2, p. 30). Mas, nos questionamos, neste momento, sobre o que se esperava desse aluno, quais as expectativas em relação ao seu desenvolvimento.

Verificamos as orientações de outras áreas do conhecimento, pois as relacionadas à expressão e comunicação, analisadas no capítulo anterior, estão, visivelmente, predispostas à integração. Não foi nosso objetivo analisar as áreas que não sejam de ensino de Língua Portuguesa, mas não pudemos nos furtar de apontar dois aspectos fundamentais para a contextualização do processo educativo. Pois, na continuidade do documento sobre a área de Estudos Sociais, indica:

Assim, o professor tem, na área de Estudos Sociais, um meio de suma importância para integrar o aluno no meio social em que vive, sendo este o objetivo fundamental da área. Os objetivos gerais da 1ª série expressam a formação de atitudes necessárias à integração do aluno na sociedade, bem como o reconhecimento e valorização dos diferentes profissionais existentes nesse meio (BRASIL, MEC, 1979/v.2, p. 54).

O indivíduo surdo é moldado conforme os padrões aceitáveis para a convivência em sociedade, mas há outro ponto do “currículo pleno” interessante, pois, além da parte geral, onde se inclui a comunicação e expressão, há outra de formação especial. Zotti (2004), ao analisar as determinações políticas e histórias para a construção desse currículo, aponta que:

No 1º grau, a educação geral é exclusiva nas séries iniciais e, predominante nas séries finais; no segundo grau a formação especial é predominante (art 5º, § 1º). Além disso, o , § 2º dispõe os objetivos da educação especial, tanto no 1º como no 2º grau o objetivo será a habilitação profissional. Também fixa que a definição e instalação de cursos profissionalizantes será em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local e regional (ZOTTI, 2004, p.165-166).

Fica claro, então, o cunho civilizatório da educação, o trabalho pedagógico garante a imposição dos conteúdos culturais de grupos e classes dominantes sobre os demais no interior da escola, mantendo, assim, a perpetuação da ordem estabelecida, garantindo uma formação social durável. Essa ação uniformizante, com proposição de manter a ordem, se dá através de sua comunicação e de seu encaminhamento para o trabalho, com uma formação tecnicista e profissionalizante que, para o deficiente, é aligeirada, pois começa nos anos finais do 1º grau, buscando atender à necessidade do mercado de trabalho, procurando funções que, apesar de sua deficiência, possa desempenhar, tornando-se produtivo.

Certeau (1995) nos leva a pensar nas práticas comuns, na invenção do cotidiano, de como o homem usa a ciência na vida singular e pública. Consideramos que, no público, não lhes era permitido expressarem-se por meio da Língua de Sinais, e a escola, um dos espaços mais repressores existentes, outorgada de toda a sistematicidade, também assim, o fazia, mas a Língua de Sinais prevalece nos espaços privados.

Conforme Elias (1994), estes espaços compõem a cultura, são produtos e processos de uma significação cultural, engendrada pelos homens. Os costumes vão sendo construídos nessas instituições, práticas e cotidianas, de significação e ressignificação, mas este espaço não é cristalizado, apenas consolida os mecanismos e determinações do corpo docente, a língua que se deve falar, ocorrendo o cruzamento de culturas. Espaço onde esses indivíduos, para terem acesso à cultura e serem civilizados, precisavam submeter-se. Por mais que

tivessem uma língua diferente construída histórica e socialmente, pois, no mercado lingüístico escolar, fica explícito o confronto social e simbólico, a língua autorizada é o Português oral e escrito.

Já no Programa de Capacitação de Recursos humanos do Ensino Fundamental de 1997 o material destinava-se ao trabalho com alunos que tenham “a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva” (MEC, 1997/v.1, p. 31). Nesse momento, aceita-se a Língua de Sinais Brasileira como um meio de comunicação eficiente para a interação com alunos surdos, ora, como Língua da comunidade de surdos, ora como recurso pedagógico. Fica evidente, porém, sua permissão. Todavia, o que se espera de resultado de todo trabalho educativo é que o surdo seja integrado à sociedade.

A legislação do Brasil (Constituição Federal, 1988; LDB 9394, 96) prevê a integração do educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Assim:

... a normalização é o princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem. Normalização significa, portanto oferecer aos educandos com necessidades especiais modos e condições de vida diária os mais semelhantes possíveis às formas e condições de vida da sociedade (MEC, 1997/v.2, p. 295).

Pressupõe o aluno com o indivíduo que necessita de processo educativo para que adquira a linguagem oral, da língua de sinais e da Língua Portuguesa escrita, assim, o surdo terá mais facilidade em conviver em espaços como a escola. Considera, também, a necessidade de transformação das condições externas, como: preparação dos recursos humanos, adaptação do currículo, complementações curriculares, entre outros.

No documento de 2002, o aluno surdo não é identificado por grau de surdez, mas, sim, por pertencer a uma minoria lingüística, usuária de um sistema lingüístico de natureza visual-motora, denominando-o de o aprendiz surdo de Português como segunda língua.

Em todos os documentos analisados, supõe-se uma participação ativa do aluno nos diferentes processos de exploração, seleção e organização do conhecimento. Mas, nos dois últimos (MEC 1997, 2002), o surdo é incluído, no corpo docente das propostas, como instrutor de Libras. Assim, a relação sujeito surdo - objeto de aprendizagem, em destaque nestes, a língua constitui o centro de atenção dos processos individuais de aprendizagem. Pois o surdo adulto tem como função ensinar a língua de sinais.

3.3 – Professor e outros agentes, os papéis e suas práticas.

Na estrutura da escola há uma organização de seus agentes, o que corresponde a uma ordenação racional (CANDIDO, 1971), há, também, uma estrutura mais ampla, mas os documentos analisados neste trabalho afetam, principalmente, aos professores que devem desenvolver tal proposta. Assim, o professor, como um dos agentes das relações sociais da escola, sofre um ajustamento correspondente às normas, o que Bersteins (1996) denominaria de enquadramento.

A conduta do educador se enquadra em determinadas normas (CANDIDO, 1971) que correspondem a três ordens diferentes de expectativas: as da comunidade, as do grupo docente e administrativa. Numa leitura de cultura escolar, o grupo de professores desenvolve a cultura docente.

Podemos definir a cultura dos docentes como um conjunto de crenças, valores, hábito e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si (PEREZ-GOMEZ, 2001, p.163-164).

Assim, analisaremos uma porção da cultura docente, principalmente na definição dos papéis e funções que deveriam desempenhar. Isto posto, trata-se de averiguar o modo pelo qual se define quem é o professor a quem se destinam os documentos analisados, ou mesmo o que se espera desse professor de surdos, o que se institui como ação legítima.

Na proposta curricular, para deficientes auditivos (MEC, 1979), há um tópico que apresenta os recursos humanos necessários para a execução da proposta, desde: médicos, psicólogos e coordenadores pedagógicos. Vamos nos deter nos agentes que desenvolvem ação de ensino direto com o aluno, assim, a equipe de execução se constitui por dois elementos, sendo, um professor de classe e outro profissional especializado na reabilitação individual. Veja:

O **professor de classe** deverá possuir especialização na educação do deficiente auditivo, conforme os preceitos legais. Assim sendo, serão como tal considerados aqueles que, após a vigência da Resolução no 7/72, do Conselho Federal de Educação, tenham obtido esta especialização de acordo com o determinado nesta resolução, ou seja, habilitação para professores de deficientes da audiocomunicação, dentro do curso de pedagogia, licenciatura plena [...]”
“O **profissional especializado na reabilitação individual** deverá possuir curso de fonoaudiologia, dentro de estabelecimento de nível superior. Na falta deste, poderá ser aproveitado professor especializado na educação do deficiente auditivo, de acordo com os preceitos definidos no parágrafo anterior (MEC, 1979/v.2, p. 33 – grifo nosso).

Nessa proposta, os professores têm uma formação tecnicista influenciada pelo modelo clínico, acreditando-se no ensino da língua oral como situação ideal para integração do surdo na comunidade geral. Faz-se necessária uma investigação de como se desenvolveu a relação social de transmissão dessas idéias pedagógicas, de transmissão e aquisição, e de que forma os agentes foram submetidos a um controle.

O documento do MEC (1979) apresenta, explicitamente, a metodologia de ensino, traduzido em orientações ao professor, para a realização da prática pedagógica, com exercícios e atividade a serem desenvolvidas com os alunos. As aulas são apresentadas de forma que mostrem passo a passo, com muita exercitação. Infere-se que, essa orientação pormenorizada do trabalho do professor, seja reflexo da democratização do ensino, a partir dos anos 60, ocorrendo a expansão da rede de escolas, e os professores que trabalhavam com estes métodos precisavam de passos para seguir, modificando, fundamentalmente, as características dos professores, e alterando a representação social e cultural dos que desempenham este papel, no imaginário social, “professores especializados”, como técnicos e terapeutas da fala.

Nele ficam expressos os procedimentos de acompanhamento, controle e avaliação. Assim, o professor participa de curso de treinamento para o uso dos novos procedimentos didáticos, materiais e equipamentos; podendo estudar, analisar e discutir, desenvolvendo diversas estratégias de avaliação para verificar a eficiência do professor.

A coleta de informações referir-se-á a diagnóstico, aos recursos materiais e sua utilização, à atuação do professor e profissional especializados em relação aos alunos e pais, ao desenvolvimento e aproveitamento do aluno no processo ensino-aprendizagem. Uma série de instrumentos, tais como: questionários, reuniões, visitas, fichas de observação, relatórios, poderão ser utilizados para o levantamento dos dados, que depois deverão ser sistematizados, documentados, analisados e interpretados (MEC, 1979/v.2, p. 35).

Apesar de todos esses procedimentos de controle, consideramos que há uma resignificação do documento pelo professor, ele procura, mas não tem, uma resposta significativa do trabalho vigente na escola, e o ato comunicativo não se dá somente pela voz, ou seja, na fala, no sentido da modalidade oral, existe toda uma comunicação extralingüística que não é desconsiderada pelo professor.

O campo da educação, também, é organizado com “relações de classe”, ou seja, há um sistema hierárquico onde há estâncias que “regulam as orientações relativamente aos significados, e essas últimas geram, através da seleção, produções textuais específicas”

(BERNSTEIN, 1996, p.32). Dessa forma, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) também orienta a educação especial e considera, nesse determinado momento, que ela deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. No Capítulo V, que versa sobre Educação Especial, mais precisamente no “§ 1º, apresenta que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, LDB, 2000, p.39).

Quando é lançado o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (MEC, 1997), nesse movimento de inclusão, já são previstos outros agentes para a execução da tarefa da escola, e conflitos por conta de espaço no mercado de trabalho foram identificados.

Há um capítulo do documento argumentando a necessidade de se manter o **professor de treinamento de fala**, justificando que ele não se dirige à patologia da linguagem como na concepção médica e da ciência fonoaudiológica. Que “não se pode abrir mão do professor de treinamento de fala, numa prática que antecede a própria fonoaudiologia” (MEC, 1997/v.1, p.319). Este professor se mantém, principalmente nos programas de educação infantil, cabendo-lhe o treinamento auditivo por meio da estimulação multissensorial, estimulação da leitura orofacial e treinamento da expressão oral.

O **Professor da classe especial** trabalha “com os alunos que não apresentam condições de freqüentar a classe comum, com um rendimento mínimo satisfatório devem ser integrados em classes especiais das escolas regulares” (MEC, 1997/v.2, p.304).

Ao **professor da escola regular** compete desenvolver o processo ensino-aprendizagem com o aluno surdo, adotando a mesma proposta curricular de ensino regular com adaptação [...]” (MEC, 1997/v.1, p.323). “Essas adaptações devem estar contextualizadas e justificadas em registros documentais que integram a pasta do alunos (ibid, p.324). Conforme o documento, o professor deve ser capacitado em serviço.

Ao **professor de sala de recursos** “cabe colaborar com os professores do ensino regular, orientando-os quanto a estratégias e quanto à avaliação a serem utilizadas com o aluno surdo” (ibid, p.324). Identificamos uma contradição com relação à atribuição do professor da sala de recursos, visto que, em certa parte do documento, orienta que “compete ao professor, que atua em sala de recursos, “[...] viabilizar o aprendizado da Língua Portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita, através das complementações curriculares específicas para portador de deficiência auditiva, quais sejam: treinamento auditivo, treinamento fono-articulatório/fala, treinamento rítmico e language.” (MEC, 1997/v.1, p.324). Em outro volume do mesmo programa, constatamos que “para atuar em salas de recursos que

atendam alunos a partir da 5^a série do Ensino Fundamental, sugere-se que o professor tenha formação em Letras/Português, uma vez que lhe compete oferecer ao aluno surdo um curso de Português Instrumental, semelhante aos cursos de língua estrangeira” (MEC, 1997/v.2, p.303).

Destaca-se a diferenciação de atribuição, conforme o ano de escolaridade do aluno, na Educação Infantil. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o Português oral é ensinado, e, quanto mais avançada a série mais exigências se faz ao uso do Português escrito. Contudo, em todas as perspectivas de atuação do professor, lhe é atribuído o papel de orientador, facilitador, ou mesmo, aquele que organiza as experiências de aprendizagem, perspectiva, essa, recente na educação.

Apesar de, nesse momento, a Libras não ser reconhecida oficialmente como língua, ela ganha visibilidade no ambiente educacional com a presença do **instrutor/professor surdo** e do **intérprete de Libras e Português**.

O documento (MEC, 1997) assegura que “as atividades na língua de sinais Brasileira deverão ser desenvolvidas na vida cotidiana para possibilitar o acesso ao currículo e a literatura infantil por meio de um instrutor surdo ou professor que domine a LIBRAS” (MEC, 1997/v.2, p.73). Não delimita uma formação para o instrutor somente determina que ele tenha fluência em Libras.

O MEC (1997) reconhece que não existe formação específica para os intérpretes, sendo reduzido o número de pessoas habilitadas para tal função, mas determina que “os intérpretes devem ter fluência na língua brasileira de sinais, na forma como é usada pelas pessoas surdas e, também, boa fluência em Língua Portuguesa” (ibid/v.2, p.305). Considera, ainda, que o intérprete deve somente interpretar e não explicar o conteúdo, e que ele deve ser funcionário da mesma escola que o professor regente.

No documento, fica evidente a presença do intérprete no Ensino fundamental e Ensino Superior, algo que já vinha acontecendo. Para a solução da realidade de escasso número de intérpretes, sugere uma estratégia que, “seria agrupar o maior número de alunos surdos em cada disciplina de forma a necessitarmos apenas de um ou, no máximo dois intérpretes para cada grupo” (ibid/v.2, p.319).

Queremos apresentar, com esses dados, que os professores, ao serem capacitados com o documento de 1997, foram “orientados” de forma que esse processo de ensino-aprendizagem se desse na sala de ensino comum, concomitante a todos os problemas da escola. O corpo docente, a quem se destina esse documento, é o alvo principal de qualquer

implementação de projeto de ensino, pois, mesmo os professores que não passaram pelo curso de capacitação, poderiam solicitar o material para o MEC.

Perez-Gómez (2001, p. 170) considera que:

...a fragmentação da escola em subgrupos isolados e em concorrência pode ter importantes e graves conseqüências, não apenas para o desenvolvimento de um projeto comum e para a necessária orientação interdisciplinar do currículo, como também para a continuidade no acompanhamento do progresso dos alunos e para a comunicação fluente que requer a coordenação horizontal e vertical.

Referente à construção da profissão de professor, concordamos com Teixeira (2003, p.57), quando ela considera que “há um conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados que são obtidos em um longo processo de socialização que se inicia desde o seu ingresso na escola e que lhes fornece modelos vivos de exercício da profissão”. Por isso, as propostas visam à capacitação em serviço.

Hobsbawm (1984) considera o Estado-Nação um dos principais produtores de tradições através das políticas, como, também, as geradas por grupos sociais por meio seus movimentos sociais, geralmente reflexo das transformações sociais. Dentre os projetos educacionais desenvolvidos, respaldados no princípio de inclusão, há o encaminhamento de apoio específico, de forma permanente, para alcançar o objetivo da educação, como por exemplo, as Modalidades de Atendimentos em Educação Especial, também, oferecidas pelo Estado. Essas intenções de capacitação em serviço são formas de amenizar a precária formação dos professores

A formação de professores, no Brasil, é basicamente deficiente, por uma série de razões conhecidas. A formação de professores alfabetizadores padece de problemas adicionais relacionados com os conteúdos e orientações. [...] As orientações para a formação de professores baseiam-se em pressupostos semelhantes ao do PCN – são de caráter muito geral, quase sempre voltados para aspectos formais, como carga horária a distribuição de disciplinas entre várias áreas, etc. Não há orientações concretas e específicas sobre as competências que o professor deve dominar para exercer sua função (CARDOSO et. al., 2003, p.137).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) especificam qual é o serviço de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, no que se refere ao atendimento à pessoa com surdez, indicam os professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e as salas de recursos onde se realizará a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Esse apoio consiste na perspectiva da interação desse aluno, no acesso à informação por meio de sua língua e na função socializadora da escola, mas não indica como seria encaminhada a função instrutiva e educativa desses alunos.

Nas escolas, nesse momento, apesar de muitos professores desempenharem o papel de intérprete de Língua de Sinais, ao intérprete não se exige uma formação pedagógica e, sem esta, desconhece-se a dinâmica da escola e o processo ensino-aprendizagem. Concomitante a isto, os professores do ensino comum que, em sua formação, não tiveram acesso ao conhecimento sobre as peculiaridades do processo de desenvolvimento lingüístico da criança surda, vêm-se obrigados a trabalhar com essa clientela.

Estes dois agentes, professor e intérprete de Língua de Sinais, vão construindo uma prática, inferindo, na dinâmica de inclusão, uma solidariedade orgânica, ao compartilhar o planejamento, a mútua formação em serviço, o profissional ressignifica conforme seus referenciais.

No ensino comum, constatamos um crescente número de tradutores/intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa contratados pela unidade escolar como professores (ALBRES, 2003). O intérprete atua sem legalização profissional específica no país em decorrência da recente oficialização da Língua Brasileira de Sinais, com dificuldades para ter acesso a estudos da área de tradução e remuneração justa (PIRES e NOBRE, 1998).

Não é atual a idéia de que a escola precisa lidar com as diferenças sejam elas de raça, gênero, condições sociais e alterações orgânicas. A inserção de alunos com diferenças — étnicas, culturais, lingüísticas ou necessidades especiais —, através do apoio ou da assistência, deslocam o eixo das dificuldades “intrínsecas” das crianças consideradas diferentes para as suas potencialidades, conseqüentemente, para a ação escolar (SILVA, 2004, p. 7).

Com o objetivo de que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento ensinado na escola, o Estado passa a contratar profissionais, em sua maioria, professores conhecedores da Libras, para atuarem como intérpretes de Libras e Português.

A leitura de Hobsbawm (1984) foi crucial para perceber determinadas tradições inventadas nas relações sociais que afetam a produção da escola como espaço inclusivo. A tradição é uma herança cultural, os costumes dos grupos estão ligados à identidade, podendo ser uma tradição antiga ou nova. Até que ponto a escola e seus mecanismos (apoio para educação especial) não são uma invenção de tradição, talvez mais relacionados às técnicas. E, estas, se constroem com apoio do Estado.

Há uma contradição evidente, no que diz respeito ao custo da escola pública de ensino, não há parâmetros estabelecidos para os recursos disponíveis, diante do custo de

funcionamento da contratação de intérpretes em escolas comuns. Apenas, há indicação da necessidade de não ultrapassar três surdos em uma mesma sala de aula. O limite tem sido por ser pequeno o número de intérpretes para a demanda.

Além disso, permanecem questões para as quais os dados coletados são incipientes para sustentar uma análise apurada. Dentre estas questões, destacam-se: Como fica a política de inclusão, que demanda a contratação de intérpretes em cada unidade escolar, mediante a política do estado mínimo? De que modo se dá o processo de definição de prioridades de contratação nas unidades escolares? Como se manter uma ação sem formação e, conseqüente, esvaziamento teórico-prático? Esses aspectos também merecem ser retomados de modo específico em outros projetos de pesquisa.

No documento de 2002, intitulado Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminho para a Prática Pedagógica do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, identifica-se um refinamento na indicação da formação desses professores. Tais orientações, dentro da perspectiva da educação inclusiva, prevêm os professores capacitados e especializados.

Diante da legislação vigente, cita-se a lei Federal no 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente em seu Art. 59, destacando-se: “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns” (MEC, 2002, p. 61).

No caso do ensino de Língua Portuguesa oral, nos documentos anteriores, especificava a formação e atuação do professor de treinamento de fala, o que, neste documento, não foi encontrado, mas verificamos que essa função permanece em outro documento complementar, destinado à Educação Infantil (MEC 2002/v7): “O ensino da Língua Portuguesa oral deverá ser efetivado por professor com formação específica para essa função [...], ele deve contar com a ajuda dos pais e, se possível, de fonoaudiólogo”. Destaca-se a presença de outro professor, “o **professor/instrutor com surdez** proporcionará à criança a aquisição da LIBRAS e o desenvolvimento do processo de identificação com seu semelhante” (MEC, 2002/v7, p.23).

No documento anterior (MEC, 1997), o profissional que ensinaria LIBRAS poderia ser um professor ouvinte que a dominasse. Neste documento (MEC, 2002), delimita que apenas o surdo o pode fazer, pois se refere à questão de efetiva competência na língua e questões identitárias.

Ao **professor da escola regular** destina-se à capacitação para que atenda as necessidades educacionais especiais dos alunos. Neste mesmo espaço da escola regular, prevê-se o “apoio de professor da Educação Especial, como o **intérprete de língua brasileira de sinais/língua portuguesa.**” [...]. O “serviço de apoio pedagógico especializado, complementado, também em **salas de recursos**, em turnos diversos [...]” (ibid, 2002, p.60)

Nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001), buscamos a descrição de sua formação mais especificada:

Recomenda-se que professor, para atuar com educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tenha complementação de estudos sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais. Recomenda-se também que o professor, para atuar com alunos surdos em sala de recursos, principalmente a partir da 5ª série do ensino fundamental, tenha além de letras e lingüística, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre o ensino de línguas: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. (MEC, 2001, p.51)

As recomendações, referentes ao professor da escola regular e ao professor da sala de recursos, são similares ao documento de 1997. No caso do intérprete, encontramos recomendações mais refinadas, como: “Professores-intérpretes são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização” (MEC, 2001, p.50).

Constatamos que cada documento de MEC denomina o profissional de uma forma, intérprete de libras (MEC 1997), professor-intérprete (MEC, 2001), e tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC, 2003). No Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, quando lançado um livro de orientação à capacitação de profissionais que atuam como intérprete na escola, é a primeira vez que se constrói um material específico para os intérpretes.

Esse novo agente, o tradutor e intérprete de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa surgem, na escola, pela perspectiva da inclusão. As ações dos outros agentes, professores e alunos, são redefinidas dentro da escola em função da posição ocupada pelo tradutor/intérprete como mediador.

Leite (2004) critica a forma como está sendo implantada a política de escola inclusiva pelo MEC, visto que não se delimitam os papéis de professores e de intérpretes de língua de sinais. Ao intérprete não se destina tempo para compartilhar do planejamento com o professor da turma, assim, muitas vezes, ele desconhece a temática das aulas que deve interpretar. Constatou, também, que e o professor regente não acessa as conversas subordinadas dos

surdos e não reconhece os esquemas que os surdos constroem a partir da interpretação de suas aulas.

O agrupamento da escola se mantém estruturado e em funcionamento graças a um sistema de controle que organiza o comportamento de seus membros de acordo com os padrões estabelecidos (CÂNDIDO, 1971). Constatamos, ainda, que para todos os agentes desse agrupamento, destinado ao ensino de surdos, priorizou-se a formação com base na lingüística, com especializações no ensino da língua ou no processo de tradução/interpretação.

3.4 - Conteúdo e proposição de seu ensino aprendizagem

Vale destacar, neste trabalho, a conceituação de que o currículo é uma seleção da cultura, sistematizada dia a dia para a organização de experiências na escola, estando formatado em conteúdos.

Forquin (1993) considera os fatores culturais e políticos do “currículo comum”. Assim, a delimitação dos conteúdos passa, necessariamente, pelas funções e finalidades da educação, delimitada pelas escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo, assim:

... os conteúdos do ensino são o produto de uma seleção efetuada no seio da cultura. Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. Nesta perspectiva, a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, extratos para fins didáticos. A cultura é nesse sentido, o objeto de seleção, o material de e para a seleção (FORQUIN, 1993, P. 37-38).

A proposta curricular para deficientes auditivos (MEC, 1979) é a única, dentre as estudadas, que traz os conteúdos definidos conforme as áreas curriculares e da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. A seguir, apresentam-se alguns exemplos da área de Comunicação e Expressão.

MATÉRIA	CONTEÚDO
17) Linguagem oral	Tempos verbais: presente simples, passado, futuro composto; adjetivos; advérbios; pronomes interrogativos série silábicas; frases afirmativas, negativas e interrogativas.
18) Fala	Respiração diafragmática com inspiração nasal e expiração bucal; coordenação pneumofonoarticulatória; propriocepção, tonicidade e movimentação do palato, língua, lábios e mandíbula; automatização de níveis fonológicos.
19) Treinamento auditivo;	Discriminação de ruídos ambientais; instrumentos musicais; sons da fala, vogais, onomatopéias, palavras; ruídos ambientais mais refinados; expressões cotidianas; nomes; discriminação de sons longos e breves; memória auditiva.
20) Música;	Relaxamento, música rápida e lenta, ritmo; estruturas rítmicas, ritmo da fala; diálogo rítmico; entonação; canções infantis.
21) Expressão artística	Desenho, picotagem, recorte, colagem modelagem, marcenaria, pintura dobradura,
22) Educação física;	Formas básicas e primárias e secundárias de movimentos; destreza (sem aparelho, com aparelhos, com elementos e formas combinadas)
Conteúdos da área de Comunicação e Expressão, destinado à 2ª série do primeiro grau.	

Com referência ao aspecto social, no período de integração, o documento apresenta condições mínimas necessárias à integração do aluno às classes e/ou à escola comum,

... embora a proposta curricular esteja sendo apresentada em termos de 1ª à 8ª série de 1º grau, não deve ser obrigatória a manutenção de todo os alunos ate a última série. Aqueles que apresentarem rendimento superior, tanto em termos de escolaridade quanto em nível de comunicação, poderão ser encaminhados para classes comuns, independente da série que estejam cursando. Este encaminhamento deverá ser feito com extremo cuidado, pois o aluno se o aluno não possuir condições reais para a inserção em classe regular, estaremos cortando sua possibilidade de educação. A experiência prática tem-nos mostrado que alunos encaminhados inadequadamente, além de abandonarem seus estudos na escola regular, dificilmente aceitam voltar para classe especial (BRASIL, MEC, 1979/v.1, p.10).

Esta afirmação confirma que, o proposto para a classe especial ou sala de recursos, é, de certa forma, mais simples, pois caso apresente desempenho superior pode ser encaminhado para a classe comum.

Perez-Gómez (2001, p. 260) discute, ainda, que a

... instituição escolar como uma entidade artificial distanciada da vida, especificamente configurada para provocar esse tipo de aprendizagem abstrata que não se alcança nos intercâmbios da vida cotidiana [...] a cultura intelectual dificilmente pode adquirir a significação prática que a aprendizagem relevante requer.

Tendo em vista, que se procura ensinar a língua de forma fragmentada, as orientações registradas nesse material indicam o trabalho conforme a filosofia oralista, apesar de nele constar o apontamento de existência da proposta com Comunicação Total, afirmando que, “por outro lado, é forte a evidência de que os métodos orais manuais podem fornecer à criança deficiente auditiva instrumentos para se comunicar que levem a uma melhora do desenvolvimento lingüístico, acadêmico e psicossocial”. (MEC, 1979/v.2: p.30), orientando que esses métodos não devam ser usados.

Todas as atividades propostas para o ensino-aprendizagem de Português, no documento, tanto na modalidade oral como na escrita, objetivavam o “desenvolvimento máximo possível das habilidades pelo educando em se comunicar” (ibid, p.32), assumindo, para tal trabalho, o método oralista multissensorial, onde o ensino é organizado por atividades que privilegiem uma linguagem filtrada. A aprendizagem ocorre por imitação, expansão e indução, assim o princípio é o da associação, ou seja, o estabelecimento entre significado e significante.

Pérez Gómez (2001) nos leva a refletir sobre o distanciamento dos conteúdos acadêmicos, ou melhor, o estilo academicista proposto nas aprendizagens. Isso desencadeia um distanciamento das aprendizagens ocorridas no processo de socialização espontânea em relação ao desenvolvido na instituição-escola, considerando, ainda que a função educativa se completa quando o indivíduo tiver acesso à cultura, o que o enriquece e consegue transformar a sociedade em que vive.

Bourdieu (1994, p.161) aponta que “a língua não é somente instrumento de comunicação/conhecimento, mas um dos mais poderosos instrumentos de poder”. Portanto, é um instrumento de manipulação, pois, dependendo da posição do aluno no sistema de estratificação, a possibilidade de transformação social se restringe muito se o capital lingüístico do aluno for diminuto e, esta relação de poder fica bem expressa no que diz respeito à relação professor e aluno:

A estrutura da relação de produção lingüística depende da relação simbólica entre dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente lingüístico): a competência é também, portanto a capacidade de se *fazer escutar*. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados... os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar. (BOURDIEU, 1994, p.160-161).

No programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (MEC, 1997) destaca que “o conteúdo programático deve ser o mesmo do ensino regular” (MEC, 1997/v.1, p. 322), mas faz um recorte do que compete à complementação destinada ao aluno com surdez, referindo-se à Língua de Sinais, Língua Portuguesa oral e escrita.

Fica complicado, então, definir os conteúdos do documento do Programa de Capacitação de Recursos Humanos (MEC, 1997), visto que são vários textos, como já citado, e, cada qual, apresenta sugestões de conteúdos e estratégias. Assim, escolhemos uma parte que parece expressar mais conteúdos, apresentando tudo o que outros apresentam em partes.

LINGUAGEM	
Para aquisição da língua brasileira de sinais - LIBRAS	- “conversação” com outra pessoa surda, ou com professor que domine a língua brasileira de sinais; comparação entre LIBRAS e português.
Para aprendizado da Língua Portuguesa	Na modalidade oral: (em estreita relação com a fonoaudiologia) - linguagem funcional, dialógica (conversação); treinamento auditivo; desenvolvimento da fala; respiração; tensão e relaxamento; sensibilidade e mobilidade orofacial, exercícios fonoarticulatórios; ritmo musical, vocabular e frasal; leitura orofacial.
	Na modalidade escrita (apoio às atividades em sala de aula) Grafismo, escrita de palavras e frases; produção de textos práticos e/ou criativos; prática escolar e social.
Proposta curricular/complementação curricular específica para portador de deficiência auditiva. (MEC, 1997/v.2, p. 252)	

Verificamos que o documento de 1997 trouxe questões da importância da LIBRAS, permanecendo o trabalho de oralização diante dos benefícios desta habilidade para a integração dessas crianças no meio social. Observa, ainda, que:

... em se tratando de alunos surdos que não tiveram a oportunidade de frequentar a educação infantil (estimulação precoce e pré-escola) e, principalmente, de alunos jovens e adultos, a ênfase deve recair sobre o aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa e sobre o aprendizado dos conteúdos curriculares por meio da língua brasileira de sinais (MEC, 1997/v.2, p. 253).

As adaptações destacadas são: “maior valorização do conteúdo em detrimento à forma da mensagem expressa” e “supressão de atividades que não possam ser alcançadas pelo aluno surdo em razão da deficiência, substituindo-as por outras mais acessíveis, significativas e básicas” (MEC, 1997/v.1, p. 324).

Com base nesse pressuposto, de inclusão do aluno com surdez, expressam, de um lado, o mesmo conteúdo do ensino comum e, de outro, a tentativa de adaptação dos procedimentos didáticos para atender às especificidades do aluno.

Já, o documento de 2002, por se tratar de uma proposta diferenciada de Português como segunda língua, no volume 2, apresenta a sugestão de oficinas com atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

Pérez-Gómez (2001) afirma que a função educativa está abandonada, pois esta não é uma preocupação prioritária na vida econômica neoliberal. As conseqüências de tal política de educação estão fadadas ao fracasso, pois não teremos respostas positivas em curto prazo, e, sem o investimento em pesquisas de aplicação de técnicas e métodos para o ensino de Língua Portuguesa a surdos, isso se agrava. Entretanto, esse tipo de conhecimento não é interessante, pois os investimentos estão orientados para fins exclusivamente comerciais e não culturais. “Como não enxergar que a lógica do lucro, sobretudo em curto prazo, é a estrita negação da cultura, que supõem investimentos em fundos perdidos, fadadas a retornos incertos e, não raro, póstumos?” (BOURDIEU, 2001, p.85)

Verificamos, também, que o documento de 2002 parece introduzir a Língua de Sinais como disciplina, com espaço e hora específica, com um profissional específico para seu ensino, o instrutor surdo. Uma língua que, até então, era, essencialmente, utilizada nas relações discursivas passa a ser fragmentada, pedagogizada, usada como recurso didático. Isto está posto no documento referenciador.

Estamos, assim, em um momento de transição, pois a Língua de Sinais um “saber da sociedade” se transforma em “saber escolar”. O embate entre as duas línguas é evidente, mantém-se, apenas, a valorização à Língua Portuguesa escrita, pois à modalidade oral não é dado o destaque devido, delegando-se, esta função, a atendimentos específicos (fonoaudiológico). Parece, portanto, que esta língua nada tem a ver com o ambiente educacional.

Anteriormente, desprezavam-se os conteúdos escolares em detrimento do ensino da Língua Portuguesa na modalidade oral e, atualmente, ela não se faz presente (na proposta de ensino de língua instrumental) no contexto escolar, pois há indicação que cabe à escola apenas a modalidade escrita.

Referente ao Português, escrito no segundo volume deste documento, ele apresenta um projeto educacional para o ensino de Português para surdos. Destacamos, deste projeto, os conteúdos propostos.

Projetos Educacionais para Ensino de Português para Surdos	
Temas de teoria do texto Leitura e produção de textos	Leitura, texto, qualidades textuais, gêneros textuais, tipologia textual.
Temas da teoria gramatical	Léxico e vocabulário, variação lexical; a estrutura do sintagma nominal: português e libras; estrutura do sintagma nominal: a expressão da posse em português; semântica e sintaxe das preposições; emprego do perfeito X imperfeito (indicativo): tempo e aspecto verbais.
Dados retirados do sumário. MEC (2002/v.2)	

Nesses apontamentos, a LIBRAS não foi contemplada como conteúdo de ensino, pois, para execução dessa proposta, o aluno surdo já deve ser fluente na LIBRAS e ela aparece em alguns pontos, como veículo de aprendizagem do Português, ao se utilizar uma metodologia contrastiva entre as duas línguas. O procedimento didático especial se dá em relação direta à diferença lingüística imposta pela surdez. Considerando-se que o professor deve explicar tudo por meio da LÍNGUA de Sinais.

No caso do surdo, especialmente, o sucesso de uma produção escrita depende sobremaneira dos *inputs* a que se está exposto. Em outras palavras, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais 'insumos', isto é, contextos lingüísticos e situações extralingüísticas, forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado. Nessa perspectiva, defende-se que um texto é sempre gerado a partir de outro(s) texto(s), depende portanto das suas próprias condições de produção (MEC, 2002/v.2, p. 18).

Com base nestas considerações, pode-se inferir que o procedimento didático do ensino do surdo difere dos procedimentos do ensino comum, pela língua que se usa e pelo grau de competência que ele irá atingir, ou no grau de flexibilidade que o professor deve tomar ao analisar suas produções escritas.

Constatamos ainda, que o currículo é apresentado nos documentos apenas como o conteúdo a ser ensinado e o ensino é tratado com base no método a ser usado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato mais sistematizado com a literatura especializada, sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação de surdos, demonstrou privilégio atribuído à temática de que língua é pertinente como instrumento e objeto de ensino. Embora a educação do surdo não devesse ser considerada somente por intermédio de que língua se usa, ou de que língua é permitida no espaço escolar, na medida em que a problemática do acesso ao saber, por essa população, não se restringe somente na distinção entre Língua de Sinais e Língua Portuguesa oral ou escrita.

Entretanto, esta tem sido a tônica fundamental daqueles que se debruçaram sobre essa problemática, o que nos leva a considerar, como pertinente, a escassa orientação ao professor, para desenvolver os procedimentos didáticos, para que o aluno desenvolva habilidades necessárias para realização pessoal e ingresso no mundo do trabalho.

Nesse sentido, existem fortes indicadores de que os procedimentos didáticos no ensino dos surdos se caracterizam, fundamentalmente, pela discussão lingüística e nos aportes psicológicos para instituição de que língua é sua primeira língua, pouco se evidenciando processos específicos resultantes de pesquisas longitudinais, desenvolvidas com base na lingüística aplicada ao ensino de língua e procedimentos diferenciados dos utilizados pelo ensino comum para o ensino da modalidade escrita.

Consideramos atingidos os objetivos, visto que eles consistiam no propósito de analisar os conhecimentos instituídos pelo MEC como necessários para ensinar Língua Portuguesa aos alunos surdos e verificar se havia uma proposta de ensino a eles e, isto, nos limites do tempo e de nossa capacidade teórica, parece ter sido cumprido.

Retomando a hipótese da introdução, devemos lembrar que, dentre os documentos analisados, apenas o documento de 1979 se aproxima de uma proposta pedagógica, pois nele encontramos a idéia de currículo, com seqüência interna de disciplinas (no sentido de coerência estrutural), com conteúdos, método, técnicas, procedimentos e recursos; propondo a organização do ensino segundo desenvolvimento das estruturas cognitivas. Para Saviani (2003, p.08), “Tais princípios norteiam a seleção dos conhecimentos mais significativos de cada disciplina, sua distribuição pelas séries, o tratamento metodológico para as diferentes disciplinas numa mesma série”.

As reflexões sobre tais conteúdos e métodos os distanciam do trabalho pedagógico e aproximam do trabalho clínico/terapêutico. Fomos compreendendo, assim, que essa seleção

da cultura está relacionada às exigências sociais, e procuravam formar indivíduos capazes de viver e produzir nas circunstâncias de sociedade predominantemente falante do Português (oral).

No segundo e terceiro documento, sem falar de certo “ecletismo”, manifestam-se numa somatória de idéias – arrançadas em formulações e propostas – com concepções diferentes, quando, não, contraditórias. Não configuram uma proposta de ensino para surdos, pois estão alicerçadas em uma proposta de inclusão, e desenvolvem, assim, sugestões de adaptações para esse espaço da escola comum.

Percorrendo a história da educação dos surdos, constatamos que já foram utilizadas várias metodologias de alfabetização ancoradas em diferentes concepções teóricas e diferentes abordagens educacionais para surdos, entre elas Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo. Em todos os documentos analisados, a opção foi pelas metodologias que levam o aluno a destacar unidades lingüísticas maiores, palavras ou frases e, posteriormente, os elementos menores, tendo como base o processo mental de *análise*. Não identificamos, de forma sistemática, orientações de métodos que levem o aluno a combinar elementos isolados da língua: sons, letras, sílabas em todos maiores, como palavras e frases, tendo como base o processo mental de *síntese*. Apesar de o documento de 1997 apresentar estratégias de construção de palavras por junção de sílabas, ele está proposto dentro de um método global.

Na perspectiva de um balanço geral das orientações do MEC a respeito dos procedimentos de ensino ao aluno com surdez, identificamos que, embora apresentem diferenças entre si, grande parte dos estudos, voltados para a escolarização do surdo, têm em comum o fato de considerarem o desenvolvimento de língua como fator de aprendizagem, isto é, de que esta última seria dependente e deveria se adequar às habilidades com a língua. No primeiro documento (1979), língua oral; e nos dois últimos (1997, 2002), Língua Brasileira de Sinais.

No documento de 1979, o oralismo era assumido, em uma sociedade que dissemina a idéia de homogeneização, dando-lhes qualquer direito, menos o de ter uma língua diferente, pois está pautado em uma idéia de igualdade. Assim, na sociedade capitalista, para ser civilizado, deve-se falar e comportar-se como o esperado para todas as crianças.

Nesse documento, a Língua de Sinais é ignorada e o objetivo principal é o ensino da fala aos alunos surdos, período que vigora a integração, assim, os alunos deviam estar adaptados para a convivência em sociedade. A concepção de língua predominante é de cunho estruturalista, influenciando o trabalho pedagógico praticamente clínico-terapêutico.

Porém, no documento de 1997, verificamos certa flexibilidade no uso da Língua de Sinais e proposição de diferentes caminhos para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita aos surdos, carregando características da Comunicação Total e princípios do Bilingüismo. Debruçando-se sobre as questões da transformação da escola e sua relação com um campo especial, o campo da educação de surdos, por conta da política de inclusão, identificamos a criação de vários professores, professor da sala de recursos, professor itinerante, professor/instrutor de Libras, e profissional cuja função seria de tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

Tentando compreender as estratégias reais da escola, consideramos que, mesmo com a presença desses novos agentes, a educação dos surdos ainda permanece alicerçada nas mãos do apoio da educação especial.

A entrada da Língua de Sinais no espaço da escola é determinada pelas pesquisas lingüísticas, mostrando que as línguas de sinais atendem a todos os requisitos de uma língua; ao reconhecimento da língua de sinais como língua natural; e ao fortalecimento da comunidade de surdos, que reivindicam o direito de usar a LIBRAS.

Há, então, a introdução da Língua de Sinais como conteúdo de ensino. Portanto, na conversão do saber social, língua em uso, em saber escolar; identificamos as tentativas de estabelecer a relação entre características do desenvolvimento da linguagem (QUADROS, 1997; MEC, 1997) em dinâmica educativa na escola. O ponto fundamental expresso é a questão de ensino-aprendizagem e essa, conforme o documento, se dá pela exposição a adultos fluentes na Língua de Sinais.

No documento de 2002, defende-se uma educação bilíngüe e, nele, a Língua de Sinais é conceituada como construção histórica dos homens e instrumento do pensamento, portanto, fundamental para constituição da identidade dos indivíduos. Apresenta, ainda, as características peculiares de aprendizagem da escrita pelos surdos, considerando-a análoga aos estudantes de língua estrangeira ou segunda língua, pela especificidade dessa minoria lingüística, aponta, também, o caminho do uso da lingüística aplicada ao ensino de segunda língua como apoio para o trabalho pedagógico de ensino-aprendizagem de língua escrita para surdos.

Há um aumento progressivo da contradição, pois, na tentativa de atender as necessidades educativas específicas desse grupo que faz uso de uma língua espaço visual e do movimento de inclusão, verificamos que, ao incluí-los em um sistema educativo que impõe certos modos de conduta, geralmente, de desprestígio da Língua de Sinais e de impossibilidades de ensino da Língua Portuguesa, esses fatos geram conflitos.

Conseqüentemente, a comunidade surda clama pelo acesso à educação em unidades só de surdos (FENEIS, 1999) e os professores do ensino comum consideram-se despreparados para efetivar tal proposta.

Alertamos que o agrupamento dos documentos e sua caracterização em uma determinada abordagem (Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo) apenas fornecem indicadores de alguns dos muitos modos de implementá-los. Insistimos, quanto à impropriedade do enquadramento, pois, nem sempre, se aplicaram no universo prático das escolas que educavam alunos surdos.

Todas as questões, anteriormente levantadas, surgiram da leitura e análise dos documentos do MEC selecionados. Estes se configuram por tomar um papel de orientação na construção do currículo das unidades escolares que tenham surdos matriculados. Lembremos os achados de Sampaio (1998), que enfatizam a importância do currículo escrito, que estabelecem parâmetros para a prática, mas discute a desigualdade de distribuição desse conhecimento, ou seja, como cada escola opera para apreender essas diretrizes nas reais condições da escola.

Pereira (1975) adverte que o professor é interpelado pela burocratização (diário, provas, relatório), mas este, subjetivamente, se constitui em um agente semiburocratizado, por atuar conforme suas concepções particulares, apreendendo ou não as normas e parâmetros estabelecidos. Bernstein (1996) considera que, no decorrer do enquadramento,

... o grupo pode agora impor suas próprias regras de realização. Essas podem perfeitamente incluir sabotar os meios da prática pedagógica, subvertendo suas regras, assumindo posturas agressivas. Essas perturbações e contestações são resistências provocadas pelo código específico (ibid., 1996, p. 61-63).

Não podemos afirmar que, nas diferentes instituições escolares, as práticas pedagógicas seguiram fielmente os postulados dos documentos do MEC, pois, pela cultura escolar, “o sistema formal de autoridade da escola, que articula um currículo particular e a prática pedagógica é, fortemente, influenciado pela interpretação e adaptação dessa estrutura formal pelos membros da escola” (TEIXEIRA, 2002, p. 46).

Aqui, portanto, vislumbra-se a necessidade de outra pesquisa, uma pesquisa empírica, para verificar a construção em espaços e tempos determinados de regras que geraram esses discursos e práticas pedagógicas. Assim, ao apontarmos os contornos da cultura escolar, produzimos um ensaio, ou seja, um começo, e indicamos a abertura para uma problemática

mais ampla e o desenvolvimento inicial da análise da história da educação dos surdos no Brasil.

No presente trabalho, dispusemo-nos a analisar detidamente as questões propostas nos documentos do MEC (1979, 1997, 2002) para orientações de ensino de Língua Portuguesa para surdos. Mas, o conjunto de ações do processo de ensino e de aprendizagem ainda não foi estudado mediante a perspectiva da cultura escolar.

Destacamos, então, algumas questões gerais levantadas por meio da análise aqui apresentada. Os assuntos pontuais, que também surgiram no decorrer desta investigação, embora discutidos no corpo do trabalho, merecem destaque para reflexões futuras:

- a) O desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior da escola, mediante as orientações do MEC (1979, 1997, 2002).
- b) Como os alunos surdos adquirem a língua de sinais no espaço da escola comum, como veêm-se utentes de uma língua diferente da comumente usada na escola.
- c) Como encaminhar a implementação de uma proposta de ensino de língua portuguesa como segunda língua, sem antes desenvolver uma experiência científica para verificação se há efetividade desse método para surdos.
- d) Como implementar essa proposta (MEC, 2002) que demanda professores competentes em Língua de Sinais e com especialização em Lingüística, para aplicação da interação educativa do ensino de língua, sendo que os professores do Ensino Fundamental, período de maior importância para alfabetização, em sua maioria, têm formação pedagógica e esta mal consegue habilitá-los ao ensino de língua materna.

Consideramos que os documentos do MEC (1979, 1997, 2002) não instituem a cultura escolar, o discurso no âmbito da escola pode ser alterado, mas as práticas nem sempre o são, pois são influências, a depender da interpretação dos professores e das condições estruturais da escola. A implementação de tais propostas não ocorre imediatamente e, sim, mediada por outros processos.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Gláucia de Albuquerque Cavalcante; ALMEIDA, Leila Abbud. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Fono Atual**. São Paulo: Pancaste, ano 2, n 5, 2º trimestre, 1998.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete de Língua de Sinais: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional**. GT10 - Processo de Ensino, aprendizagem e educação especial. I encontro dos cursos de Pós-graduação (lato sensu) da Região Centro-Oeste. 19 a 21 de novembro de 2003. Campo Grande – MS, 2003.

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALVES, Gilberto Luiz. A relação entre plano de estudo? A propósito de uma abordagem histórica de currículo. **Revista Intermeio**, Campo Grande, v1, n.1, p. 44-52, 1995a.

_____. Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea. **Revista Intermeio**, Campo Grande, v1, n.2, p. 06-19, 1995b.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados/Campo Grande: UFMS, 2001.

_____. Nacional e regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grosenses. In: SOCIEDADE Brasileira de História da Educação. (org.) **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

ARROTÉIA, Jéssica. Dois tipos de negação não-manual na língua de sinais brasileira. In: **52o Seminário do GEL**. Instituto de Estudos da linguagem UNICAMP. Campinas, SP 29 – 31 julho de 2004.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Trad) 6ª ed. São Paulo: Es. Hucitec, 1992. (texto original de 1929).

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (orgs.) **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez. 2000.

BERNARDINO, Elidéia Lúcia. **Absurdo ou lógica? A produção lingüística do surdo**. Belo Horizonte. Editora Profetizando Vida, 2000.

BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas – SP: Editora Papirus, 1998 – (Série Educação especial). P. 21-52.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos** – ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte, 2002.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo. UNESP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. A gênese dos conceitos de habitus e campo. In: _____ O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. pp. 59-74.

_____. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Calude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lei federal n. 7853/89 dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 1989.

_____. Lei Federal n. 9394/96. LDB. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. 1996.

_____. Lei Federal n.8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e da outras providencias. Porto Alegre: CMDCA, 1996.

_____. Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e da outras providencias, Brasília, 2002

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997-a. 126 p.

_____. **Parâmetro curricular nacional: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Língua estrangeira/ ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. 3^a ed. Brasília: A secretaria, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC/SEESP, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, 2001b

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol I e II Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da educação. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002a. (Educação Infantil, 7).

_____. Ministério da Educação. Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002b.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2003.

BUENO, José Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. 6^a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

CAPOVILLA, Fernando (et.al) *SigWwriting*: implicações psicológicas e sociológicas de uma escrita visual direta de sinais, e de seus usos na educação do surdo. In: **Espaço informativo técnico-científico do INES**, no 13 (junho 2000) Rio de Janeiro: INES, 2000. p. 31-51.

CAPOVILLA, F.C. O implante coclear em questão. Benefícios e problemas, promessas e riscos. In: CAPOVILLA, F.C; RAFHAEL, W. P. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira**. Vol 2- São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001 p. 1519-1546.

CAPOVILLA, F. C. & SUTTON, Valérie. Como ler e escrever os sinais da Libras: a escrita visual direta de sinais *SignWriting*. In: CAPOVILLA, F.C; RAFHAEL, W. P. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. Vol 2- São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001 p. 55-126.

CAPOVILLA, Fernando C. **Destruindo mitos e construindo competências**: lições da França, Inglaterra e Estados Unidos para o alfabetizador brasileiro. Revista Cultura do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro: Alfabetização em foco, 2003.4(5) p. 42-70.

_____ (et. al) Como avaliar o desenvolvimento da compreensão de leitura de sentenças em surdos do Ensino Fundamental e Médio, e analisar processamento sintático para extração de significado: versão original validada e normatizada do Teste de Competência de leitura de Sentenças. In: CAPOVILLA, F.C; RAFHAEL, W. P. (editores) **Enciclopédia de Língua de Sinais Brasileira**: o mundo do surdo em Libras. São Paulo: fundação Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2005 - volume 3.

_____. Figuras de linguagem nos sinais: elementos da estrutura morfêmica dos sinais. In:; RAFHAEL, W. P. (editores) **Enciclopédia de Língua de Sinais Brasileira**: o mundo do

surdo em Libras. São Paulo: fundação Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2005 - volume 4, pp. 456-561.

CARDOSO-MARTINS, C; CAPOVILA, F. C.; GOMBERT, j. e.; oliveira, J. B. ^a MORAIS, J. C. J.; ADAMS, M. J.; BEARD, R. B. **Alfabetização infantil**: os novos caminhos. Brasília, DF: Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Congresso Nacional, 2003.

CÁRNIO, Maria Silva. O surdo no contexto educacional. In: LICHIG, Ida, CARVALHO, Renata Mota Mamede (orgs.) **Audição abordagens atuais**. Carapicuíba, S.P.: Editora Pró-fono, 1997. pp. 289-303.

CARNIO, Maria Ailvia; COUTO, Maria Inês e LICHTIG, Ida. Linguagem e surdez. In: LACERDA, Cristina B. F.; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. (orgs) **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000.

CASTANHO, Sérgio. Globalização redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, Jose Claudinei. **Globalização pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas. SP. Autores Associados, 2003.

CERTAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

CHOMSKY. Noam. Textos selecionados. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

CICCONE, Marta. **Comunicação Total**: introdução, estratégia. Rio de Janeiro, RJ: Cultura Médica, 1996.

CROCHÍK, José Leon. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, Gisele A.; SILVA, Divino José. (orgs.) **Estudos sobre ética**. A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

DORIA, Ana Rímoli de Faria. **Manual de Educação da Criança surda**, Rio de Janeiro: INES, 1951.

DORZIAT, Ana. Deficiente Auditivo e Surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos. In: http://www.geocities.com/flordepessegueiro/html/surdez/deficiente_audi_tivo_e_surdo.htm visitado em 13/10/03.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. p.13-64

FELIPE, Tânia Amara. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Surdez e escolaridade, Desafios e Reflexões. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de setembro de 2003.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos **A Importância dos Intérpretes de Linguagem de Sinais**. Minas Gerais: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. GRUPO de pesquisa da FENEIS. Educação de surdos e educação inclusiva. **Revista da FENEIS**, Rio de Janeiro, ano1, número 1, jan./mar. 1999. pp. 18-20.

FERNANDES, Eulália. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro; Agir, 1990.

_____. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Itacira A. Interface Português/Espanhol. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (org.) Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira.- Campinas, SP: Pontes, 1997.

FERREIRA, Maria das Mercês Sampaio. **Um gosto amargo de escola**. São Paulo: EDUC, 1999.

FERREIRA, Geralda Eustáquia. História: Políticas Públicas nas atividades dos movimentos associativos de pessoas surdas no Brasil In: Revista **Feneis** Rio de Janeiro. Ano II, no 7, jul/set 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. pp. 29-54

FREEMAN, Roger D; CARBIN, Clifton F.; E BOESE, Robert J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: CORDE, 1999.

GERALDI, João Wanderley. In: XAVIER, Carlos Antonio e CORTEZ, Suzana (orgs.) **Conversas com lingüístas**: virtudes e controvérsias da lingüística. São Paulo: Parábola, 2003 p.77-90.

_____. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia B; Harrison, Kathryn Marie P.;CAMOS, Sandra Regina L de (orgs.). **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOFFMAN, Ervin. Estigma: notas sobre a identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1982.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Helena Maria da Silva. Gramática pedagógica para o ensino de português para estrangeiros: uma abordagem psicolinguística para aquisição-aprendizagem. In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida; LOMBELLO, Leonor (orgs.) **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes: editora da universidade Estadual de Campinas, 1992.

GOTTI, M. de O. **Português para deficiente auditivo**. Brasília, DF: Editora universidade de Brasília, 1992.

GRANNIRER, Daniele Marcelle. Português-por-escrito para usuários da LIBRAS. In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Revista Integração**. Ano 14 n. 24, 2002 pp. 48-51.

GREMIÓN, Jean. A proposta bilíngüe de educação do Surdo. In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**. n.º 10 (julho/dezembro 1998) – Rio de Janeiro: INES, 1998.

HARRISON, Kathryn M. P, LODI, Ana Claudia B., MOURA, Maria Cecília de. Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos. In: LOPES FILHO, Otacílio de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. Bibliografia: p. 359-400.

HOBSBAW, Eric. A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1940. In: HOBSBAW, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1984.

_____. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)** S.P.: Cia da Letras, 1995.

IORIO, Maria Cecília Martinelli, ALMEIDA, Kátia de; DISHTCHEKENIAN, Andréa. Próteses Auditivas: Histórico e Avanços Tecnológicos. In: IORIO, Maria Cecília Martinelli, ALMEIDA, Kátia de. **Próteses Auditivas, fundamentos teóricos e aplicações clínicas**. São Paulo: Lovise, 1996.

JULIA, a cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gisele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, no 1, p.09-44, 2001.

KARNOP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia B; Harrison, Kathryn Marie P.; CAMOS, Sandra Regina L de (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O Intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa e GOES, Maria Cecília de. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: editora Lovise, 2000. p.51-84

_____. O Intérprete Educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia. (et. al.) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002. p 120-128.

LACERDA, Cristina Boglia Feitosa; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Considerações sobre a linguagem e a educação do deficiente na abordagem histórico-cultural. In: LACERDA, C.B.F. e PANHOCA, Ivone. **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté – SP: Cabral Editora Universitária, 2002. pp. 25-42.

LEITE, Emili Marques Costa. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula Inclusiva**. Dissertação de Mestrado – UFRJ/ Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2004.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Historia da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 2ª ed. São Paulo - Campinas. Cortez: Autores Associados, 1989.

MANIFESTO dos Educadores Mais uma Vez Convocados. In: BARROS, R.S.M. (org.) **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

MATA, Francisco Salvador. **Educación Especial (enfoques conceptuales)**. Granada: Espanha; Grupo Editorial Universitario, sd.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Política Públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da Política Nacional Brasileira. In: **Revista Movimento**: n. 7, Niterói, RJ: editora da Universidade Federal Fluminense, 2000.

MOREIRA, Renata Lúcia. Questões preliminares sobre a descrição dos verbos indicadores na Língua de sinais Brasileira. In: **52o Seminário do GEL**. Instituto de Estudos da linguagem UNICAMP. Campinas, SP 29 – 31 julho de 2004.

MORO, Ederly T. Loureiro. **Educação Especial**: história, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação: UFMS, 1997.

MOURA, Maria Cecília de, LODI, Ana Claudia B., HARRISON, Kathryn M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo : Roca, 1997. Bibliografia: p. 327-357.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Editora Pioneira, 1975.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERLIN, Gladis Teresinha. T. Identidade surdas. . In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998a. Bibliografia: p. 51- 74.

_____. Identidades surdas e inclusão. In: **Seminário Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão**, 19 à 22 de outubro de 1998. Rio de Janeiro: INES (divisão de estudos e pesquisa), 1998b.

_____. Identidade Surda e Educação. In: BERGAMASCHI, Rosi Isabel; MARTINS, Ricardo Vianna. **Discursos atuais sobre surdez: II Encontro a propósito do fazer, do saber e do ser na infância**. Canoas: La Salle, 1999.p. 33-38.

_____ Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F; GÒES, M. C. R (orgs.) **Surdez processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise - 2000.

PETERSON, Ana Antônia de Assis. a aprendizagem de segunda Língua: alguns pontos de vista. In: **Espaço informativo técnico-científico do INES**, (junho 1998) Rio de Janeiro: INES, 1998. p. 30-37.

PIRES, Cleidi Iovatto; NOBRE, Maria Alzira. Intérprete de Língua de sinais: considerações preliminares. In: **Revista Espaço – informativo técnico científico do INES**, (dez 1998) Rio de Janeiro: INES, 1998.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos, a aquisição da linguagem**. Porto Alegre – R.S.: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, **Ronice Müller**. A History of SignWriting written in Brazilian Portuguese. In: <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html> visitado em 01/03/03.

_____; KANOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete – Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

ROSA, Guimarães. Primeira República (1889-1930): a grande frustração. In: PILETTI, Nelson . **História da Educação no Brasil** 2a ed, São Paulo: Ática, 1991.

_____, Guimarães. República Populista (1945-1964): a volta por cima. In: PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil** 2a ed, São Paulo: Ática, 1991.

ROMAND, Christine. Alfabetização de surdos – técnicas e estratégias. In: **Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões** 17 a 19 de setembro de 2003 INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro, 2003.

_____, Acesso à Linguagem Oral e Escrita numa abordagem bilíngüe – uma visão pedagógica. In: **Congresso Surdez e Escolaridade**: desafios e reflexões 17 a 19 de setembro de 2003 INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro, 2003.

RUSSO, Iêda C. Pacheco, SANTOS, Teresa M. Momensohn. **Audiologia infantil**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: ma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola**: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, Mônica Pereira. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Volume II, no 3, 1995.

SANTOS, Deize Vieira. Aquisição do português escrito por aprendizes surdos como um desafio para o próximo milênio. In: **Seminário Desafios para o próximo milênio** 19 à 22 de setembro 2000. Rio de Janeiro: INES (divisão de estudos e pesquisas)

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, **Escola e democracia**. São Paulo: 1989.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. **Escola e Cultura Escolar**: dimensões do currículo. Campo Grande : UFMS (no prelo)

_____. Escola inclusiva: a educação especial em foco. – In: Educação Especial. Londrina: Eduel, 2004. (Coleção Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial)

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. IN: _____ (org.) **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto alegre: Mediação, 1998. p.7-32.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos. (org.) **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, p. 155-177. 2002

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: Marinho, Marildes (org.) **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB p. 31-76, 2001.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.

_____, **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

_____. A escolarização da criança surda e o professor especializado. In: Fórum. Vol 7 (jan/jun) Rio de Janeiro INES, 2003.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra que te falta?** Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins fontes, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora Unesp, 1998.

STEVENS, Fred Warshofsky. **Som e audição**. Rio de Janeiro: livraria José Olympio editora, 1968.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas. Campinas, SP: autores Associados, São Paulo, SP, UMESP, ANPAE, 2002.

TESKE, O. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Surdez e escolaridade, Desafios e Reflexões. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de setembro de 2003.

THOMPSON. E. P. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: companhia das Letras, (...).

VELOSO. Brenda. Classificadores e estrutura argumental na língua de sinais Brasileira (LSB). In: **52o Seminário do GEL**. Instituto de Estudos da linguagem UNICAMP. Campinas, SP 29 – 31 julho de 2004.

VINÃO-FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. tradução Tomas Tadeu da silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza – Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. ¿Fracasan las reformas educativas? La resposta de um historiador. In: SOCIEDADE Brasileira de História da Educação (org.) **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovic. **Obras Escogidas. Fundamentos de Defectologia**. Tomo V. Edicion em lengua castellana. Madrid – Espana: Visor Dis, 1997.

_____. **A formação Social da mente** (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phillis Perrin. **Aprender a ver**. Editora Arara Azul: Rio de Janeiro, 2005. (Coleção Cultura e diversidade)

XAVIER, André Nogueira. Descrição da estrutura interna dos sinais da língua de sinais brasileira (LSB) In: **52o Seminário do GEL**. Instituto de Estudos da linguagem UNICAMP. Campinas, SP 29 – 31 julho de 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília DF: Editora Plano, 2004.