

MARISA ALMEIDA ARAUJO WAGNER

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: ALGUNS ELEMENTOS PARA
SE PENSAR O CURRÍCULO

Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira

CURITIBA
2009

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nunca me ter deixado nos momentos difíceis e por me permitir chegar até aqui. Sou infinitamente grata.

Aos meus queridos Rafael e Ana Luisa, que foram os grandes incentivadores para que eu chegasse até aqui.

Aos meus queridos familiares e em especial, a amiga Márcia Helena, que me deram apoio e cooperação.

E por fim, e não menos preciosa, à querida professora e orientadora Laura, que não desistiu de mim e com muita paciência dedicou tempo e disposição para a leitura desse trabalho. Muito obrigada pela persistência! Sou imensamente grata!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral aprofundar e analisar algumas questões sobre a surdez, oferecendo elementos para refletirmos sobre a prática pedagógica e contribuir para que a comunidade escolar venha a entender melhor o perfil do aluno surdo. Para isso, é apresentada uma revisão de literatura sobre surdez. O trabalho se desenvolve primeiramente traçando um breve histórico sobre a surdez, dando um salto qualitativo para algumas questões mais recentes no campo da surdez. O primeiro capítulo refere-se a um breve relato sobre o histórico da educação de surdos. Já no segundo capítulo trata-se de refletir sobre a surdez e sua relação com a educação bilíngüe. O terceiro capítulo abordará um breve relato sobre a questão da identidade do surdo e o currículo, seguindo-se do último capítulo, onde enfatizaremos o currículo, a educação de surdos e a inclusão. Concluímos que é de grande importância conhecer e pesquisar sobre as questões do bilinguismo a fim de que pensemos num projeto de educação inclusiva, e mais especificamente num currículo escolar, voltado para atender as especificidades da comunidade escolar surda.

Palavras-chave: Surdez. Educação bilíngüe. Libras. Currículo e educação de surdos.

ABSTRACT

This work has as main goal the study and analysis of some issues about deafness, offering the means to reflect about the pedagogical practices, and to contribute to the scholar community to better understand the characteristics of the deaf student. In order to achieve this, it is presented a bibliographic revision about deafness. The research develops itself firstly by giving a brief historic about deafness, advancing straight forward to contemporary issues on the deafness field of knowledge. The first chapter treats about the education of deaf individuals. The second chapter provides reflections about deafness and its relations to bilingual education. The third chapter shows a brief note about deaf identity and its curriculum, followed then by the last chapter where it is emphasized the curriculum, the deaf education policies and inclusion. As a factual conclusion, it is of relevant worth the knowing and researching about bilingual education, in order the people to think about pedagogical projects with inclusive education, specially the scholar curriculum, providing the ways to fulfill all specific needs of the deaf community.

Key words: Deafness. Bilingual education. Libras. Brazilian deaf sign language. Deaf education curriculum.

SUMÁRIO

1 Um breve relato sobre o histórico da educação de surdos.....	7
2 A surdez e sua relação com a educação bilíngüe.....	11
3 A identidade do surdo e o currículo.....	17
4 O currículo, a educação de surdos e a inclusão.....	21
5 CONCLUSÃO.....	32
REFERÊNCIAS.....	38

1 Um breve relato sobre o histórico da educação de surdos

Começaremos nossos estudos com base em Soares, M. (1999), onde a autora faz uma abordagem histórica sobre o tema educação do surdo no Brasil. Ela faz uma análise das diferentes práticas utilizadas na educação do surdo, e levanta algumas justificativas que levaram os pedagogos a colocarem em segundo lugar a aprendizagem das disciplinas escolares. Reflete sobre as propostas educacionais a partir de nossas raízes européias, centrando-se no INES, Instituto Nacional de Educação do Surdo, século XX. A autora aponta que o mais importante é fazer da escola um local de sistematização dos conhecimentos, para que sirvam de base para o aluno construir os elementos imprescindíveis ao exercício da cidadania. Nesse sentido, considera como trabalho pedagógico, aquele que é sistematizado pela escola comum, com o objetivo de garantir ao aluno o conhecimento proposto no currículo escolar. (SOARES, M., 1999, p. 2).

A educação de surdos tem como foco principal a capacitação do aluno para adquirir um código lingüístico e fornecer certa instrumentalização para o trabalho, indicando que a surdez não se constitui em fator de impedimento para a aquisição do conhecimento escolar e que o currículo pode ser o mesmo utilizado na educação comum, necessitando apenas de adaptações. (SOARES, M., 1999, p. 3)

Atualmente, através de diversos estudos da lingüística, se evidencia que a aquisição da linguagem oral não é um pré-requisito para a aquisição da linguagem escrita, não sendo concebível, portanto, que um professor dê maior ênfase nas atividades de treinamento de órgãos fonoarticulatórios e aproveitamento dos resíduos auditivos.

Fazendo um retrospecto sobre a educação dos surdos no Brasil, o Instituto Nacional Educacional de Surdos – no Rio de Janeiro, década de 1950, criou o primeiro curso de formação de professores de surdos, o Curso Normal de Formação de Professores para surdos, seguindo os preceitos do método oral. É compreensível a época em que foi introduzido tal método no Brasil, pois os acontecimentos estão entrelaçados e em disputa econômica, política e ideológica que, de uma forma ou de outra, modificaram e modificam a cultura, as formas de relações sociais e humanas. Por exemplo, um dos primeiros médicos que pensaram sobre a surdez e sua relação com a aprendizagem foi Gerolamo Cardano (1501-1576) no século XVI, onde afirma

que “a surdo-mudez¹ não é impedimento para o surdo aprender e que o melhor meio para isso seria através da escrita”.(SOARES, M., 1999, p. 7).

Afirma Soares, M. (1999, p. 12) que os “os indivíduos surdos, assim como todos os deficientes, foram alvos, desde o início da Idade Moderna, de dois tipos de atenção: a médica (anomalia orgânica) e a religiosa (ajuda aos desvalidos)”.

A partir do Renascimento, os médicos, baseados no desenvolvimento da Ciência, em especial à área de anatomia, passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, bem como das suas possibilidades de aprendizagem.

Ainda Soares, M. (1999, p.32) destaca que L'Épée foi o responsável pelo predomínio do método gestual no Instituto Nacional de Paris, em 1760. Ela afirma que o médico Friedrich Bezold (1842-1908) atuava numa instituição de surdos, na Alemanha, onde desde 1893 trabalhou na criação de um aparelho “escala contínua de sons de Bezold-Edelmann”. Bezold realizou essa investigação examinando os alunos do “Instituto de Surdos-Mudos de Munique”, chegando à conclusão de que nem todos eram surdos completos. Os mesmos possuíam resíduos que identificavam a voz humana, recomendando que as crianças fossem educadas em classes especiais de audição.

Enquanto a escola comum foi encarada como local para adquirir o saber acumulado historicamente, conhecimento este necessário para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, em busca da cidadania, a escola para surdos não foi vista da mesma maneira, nem foi criada com fim semelhante, ela objetivava apenas criar procedimentos de ensino com a finalidade de habilitá-los socialmente.

Partindo dessa premissa, Fleming (1988, p. 126), indica que

(...) crianças de inteligência normal, que perdem a acuidade, continuam a ser encaminhadas aos especialistas como mentalmente deficientes ou como tendo problemas de comportamento, sem que qualquer estudo sério sobre a audição tenha sido feito (...).

¹. Atualmente esta expressão não é mais utilizada, e foi citada pela autora Maria A. L. Soares, remetendo-se aos escritos de Gerolamo Cardano, no século XVI.

A educação comum, segundo Soares (1999, p. 106) , foi dada em meio a lutas entre protestantes e católicos, entre burgueses e nobres, entre diferentes classes sociais, enquanto que a educação dos surdos antecipou-se a essas lutas, sendo a maioria das iniciativas frutos de benevolência. Ela cita o artigo 3º. do Regulamento Interno do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro (15/12/1857), onde fica determinado que a inspeção superior do instituto seria confiada a uma comissão composta por pessoas caridosas.

Houve diversos estudos onde se evidenciou que a “mudez” não se constituía em impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento, ou seja, a surdez por si mesma não modifica a inteligência da criança (SOARES, M., 1999).

Langacker (1980, p. 22) já afirmava na década de 80 que crianças incapazes de usar seus órgãos vocais para produzir sons, poderiam, no entanto, aprender uma língua sem dificuldades especiais, sendo capazes de compreender totalmente uma língua, e poderiam aprender a comunicar-se por escrito como qualquer outra pessoa. “A aquisição da linguagem, portanto, não depende de maneira decisiva da expressão verbal”.

Em relação a uma língua utilizada pelos surdos, Lacerda (1988), aponta que a primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade Charles Michel De L'Epée, em 1750, na França. Sendo somente nos anos 60, com os escritos de Willian Stokoe (1978), que se encontra uma estrutura que se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta-se que com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais), podendo ser um sinal decomposto em três parâmetros básicos: o lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais. Esses estudos iniciais e outros que vieram após o pioneiro trabalho de Stokoe revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a lingüística de então colocava para as línguas orais.

A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social. Os surdos possuem uma língua e

parece que a verdadeira inclusão só ocorrerá quando o professor do ensino regular e a sociedade como um todo, empenharem-se em aprender LIBRAS.

2 A surdez e sua relação com a educação bilíngüe

Skliar (1998, p.15) aponta o significado da proposta dos estudos surdos em educação, que devem gerar alguns níveis de reflexão, onde se pense sobre: os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos – “o oralismo”, “o ouvintismo”, desde suas origens até os dias atuais; sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, objetivando a uma redefinição do problema; sobre as potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a idéia de um consenso pedagógico.(p.15)

O autor explica o que é ouvintismo. “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.” E é nesse olhar que acontecem as percepções do ser “deficiente”, do não ser ouvinte; onde se legitima as práticas terapêuticas habituais. (p. 15)

Tal conceito tem-se manifestado na escola através do currículo, onde se sugere que o problema da surdez não é tanto o de acesso à oralidade, e sim aquele que afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem. Também há a subordinação de todo o currículo ao ensino da oralidade – ou seja, a imposição de pré-requisitos orais para um hipotético progresso na escolarização. (SKLIAR, 1998, p.15-18).

Esta filosofia visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral. A noção de linguagem restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como a língua de sinais. O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através de estimulação auditiva precoce, aproveitando os resíduos auditivos. O surdo que consegue dominar as regras de língua portuguesa e consegue falar (oralizar), é considerado bem sucedido.

Fonseca (1995, p. 201-202) ao falar da integração, sinaliza que esta é uma preocupação humana, onde seres humanos, independentemente das suas condições, têm direito às mesmas oportunidades de inserção, inclusão e realização psicossocial. Afirma que educar em classes especiais é “numa certa dimensão, deseducar, na medida em que se assume que os deficientes não têm hipóteses de

aprender”, devendo a integração compreender e respeitar a diversidade cultural e social e, em paralelo, a unidade da pessoa humana.

Registra ainda Fonseca que

a escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando aqueles que não aprendem como os outros, sob pena de negar a si própria... o sistema de ensino não pode persistir excluindo... estigmatizando-as com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente. (FONSECA, 1995, p. 202).

Em relação à educação bilíngüe, afirma Lacerda (1988) que essa proposta defende a idéia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual. Certos estudos mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes, o que permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social etc. muito mais adequado, compatível com sua faixa etária.

O bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngüe: adquirir como língua materna a língua de sinais, sua língua natural, e como segunda língua, a língua oficial de seu país.

Sobre a língua de sinais, Sacks (1998, p. 33-42) enfatiza que esta língua é completa, capaz de expressar emoção, proposição, permitindo a seus usuários discutir qualquer assunto, concreto ou abstrato, de uma forma econômica, eficaz e gramatical tanto quanto a língua falada. Sua sintaxe, gramática e semântica são completas.

Para o bilingüismo, os surdos não precisam almejar uma vida semelhante aos ouvintes, podendo aceitar e assumir sua surdez, pois formam uma comunidade com cultura e língua próprias. A aprendizagem da segunda língua (oral) é desejável, mas não é percebida como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

A questão principal para o bilingüismo é a surdez (grupo lingüístico e cultural) e não a surdez como falta de audição, ou seja, preocupa-se em entender o surdo, suas particularidades, sua língua, sua cultura, seu modo de pensar e agir, e na somente os aspectos biológicos da surdez. A língua de sinais é considerada a

única possibilidade de desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social do surdo. Para os bilingüistas, se a criança surda não for exposta à língua de sinais desde seus primeiros anos de vida, sofrerá várias conseqüências: perderá a oportunidade de usar a linguagem, terá dificuldades de controlar seu próprio comportamento, não adquirirá a independência da situação visual concreta e não se socializará adequadamente. O bilingüismo defende um modelo de escola para surdos onde todas as disciplinas sejam ensinadas na língua de sinais, desde a infância até a faculdade.

O modelo de educação bilíngüe, segundo Lacerda (1988) contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. Ele defende ainda um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; enfatizando que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não interfira uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, em segundo lugar, a língua do grupo ouvinte majoritário, ou seja, a língua portuguesa. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual.

A criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, a fim de que as interações possam fluir, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe. A competência lingüística na língua de sinais servirá de base para a competência na aquisição da língua falada. Ocorrerá a aprendizagem de uma língua através da competência em outra língua (geralmente, a materna).

Skliar (1997, p.12) afirma que “o papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é o de ser o centro inevitável de seu desenvolvimento, mas pelo contrário, a força motriz de seu desenvolvimento.” O cérebro possui, nos primeiros anos, uma flexibilidade e plasticidade que só uma errada abordagem clínica negaria todo potencial de compensação o que se reúne na direção contrária ao déficit. Ele afirma (2001) ainda que nas últimas décadas, produziu-se uma significativa mudança na educação dos surdos, tanto no que se refere às concepções ideológicas, quanto à organização educacional e escolar. O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento

cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

Ainda sobre a filosofia bilíngüe, esta também possibilita que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes.

Ainda nesta concepção, há alguns aspectos essenciais para se considerar, dentre os quais Quadros(1997, p.17) enfatiza para que esta proposta se implemente, tais como:

1. necessidade de conhecer as duas línguas envolvidas no processo educacional e o lugar que ambas ocupam, considerando fatores sociais, culturais e lingüísticos. 2. levar em consideração que a LIBRAS possui características das línguas espaço-visuais que se diferenciam das línguas orais-auditivas. 3. observar o processo de aquisição de L1 (língua nativa) e a aquisição de L2 (ex. língua portuguesa). Quadros enfatiza que todos os seres humanos, independente dos mesmos usarem a voz ou as mãos, são dotados da faculdade da linguagem. (QUADROS, 1997, p. 17).

Pensando em uma educação bilíngüe, Skliar apresenta alguns objetivos, dentre os quais destaco:

- a) criar um ambiente lingüístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e lingüístico das crianças surdas; b) assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos; c) garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo; d) oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural. (SKLIAR, *apud* QUADROS, 1995, p. 33)

Ainda em relação a essas mudanças significativas que Skliar indica, temos algumas, tais como:

1. fragmentação dos modelos clínicos e terapêuticos dominantes, crítica à noção da surdez como doença, problematização da idéia de uma normalidade ouvinte (majoritária) em oposição a uma alteridade surda (minoritária), ruptura teórica com a educação especial no relacionado aos seus paradigmas dominantes (modelo de deficiência e modelo de inclusão escolar) etc.
2. "construção de novas arquiteturas escolares e educacionais, participação das comunidades surdas e dos movimentos sociais surdos nas decisões pedagógicas, preocupação com os projetos para a formação de professores (surdos e ouvintes), uma maior tendência a considerar a língua de sinais

como primeira língua, discussão sobre as didáticas em relação a segundas línguas, mudanças (ainda que superficiais) no currículo escolar, presença de instrutores surdos nas escolas, etc. (SKLIAR,2001, p. 86).

Skliar sugere ainda três contribuições possíveis a essas transformações:

1. a difusão dos modelos de educação bilíngüe/ bicultural para surdos.
 2. as mudanças nas representações de significados – políticos – sobre a surdez e os surdos.
 3. a inversão epistemológica do que constitui o problema da surdez, colocando a ênfase nos “problemas” dos ouvintes na escolarização e educação dos surdos.
- Skliar, ao falar sobre oralismo, afirma que ainda hoje na educação dos surdos, a concepção de sujeito surdo diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica, a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos deficientes – numa perspectiva terapêutica, sendo o qual os surdos devem ser primeiramente curados e/ou reabilitados. (SKLIAR, 2001, p. 88).

E é a esse respeito que considero o bilingüismo como fator impulsionador para a integração dos portadores de necessidades educacionais especiais auditivas, uma vez que para Skliar(2001), o bilingüismo é algo mais do que o domínio de duas línguas.

Sobre o “quando ser adquirida esta língua”, Kyle (1999, p. 23) sinaliza um aspecto importante a ser considerado, nos programas bilíngües propostos para os surdos, o acesso deveria ser uma língua de sinais, onde a língua deveria ser experimentada e adquirida bem antes de entrar na escola. Estudos já indicam uma melhora no rendimento escolar de crianças que já nos primeiros anos de vida, obtiveram acesso e aprenderam a língua de sinais por pais surdos ou adultos surdos (comunidade surda).

Conforme Kyle (1999, p.25), o ambiente bilíngüe em casa se torna o aspecto mais importante do desenvolvimento da criança. É quando se vê “a confirmação da confiança da família em sua própria capacidade de preencher as necessidades da criança .E também a existência de uma ambiente familiar favorável ao crescimento num “todo” desta criança surda.

Segundo Skliar (1997, p.143), o surdo necessita de ambas as línguas com um desenvolvimento competente: as línguas de sinais, para sua comunicação entre os surdos, e a segunda língua para integra-se à comunidade ouvinte. Estas idéias refletem uma proposta bilíngüe-cultural, as duas línguas no contexto escolar.

Dorziat (1999, p.29) enfatiza que é a língua de sinais que dará condições de os surdos “tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos disponíveis na educação formal.”

3 A identidade do surdo e o currículo

Em relação a identidade do surdo, Soares, F. (2004, p. 6) declara que se o sujeito surdo não conviver com sujeitos surdos terá dificuldade de construir sua identidade, em sua condição de pessoa surda. Desta forma, é importante aos surdos o contato com outros surdos, “percebendo seus modos de agir, pensar, comportar-se frente a diferentes situações, para que possam se posicionar frente ao contexto social em que vivem.”

Esta identidade se solidifica e se constrói através da interação com o outro par surdo, ou seja, na própria comunidade surda. Perlin afirma que a identidade do surdo se adapta sob a perspectiva da representação da diferença. “Trata-se de uma identidade cultural, que envolve rituais, linguagens, olhares, sinais, representações, símbolos, modelos convencionais, processos profundamente plurais e culturais”. Essa identidade é construída numa forma de representação edificada na comunidade ou nas comunidades surdas. (PERLIN, 2000, p.23).

Pensando na questão da escola, se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito surdo irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais.

Segundo Perlin (2000, p. 24-25) a discussão de currículo e identidade no campo da educação dos surdos significa apreender uma identidade de resistência que aniquila uma máscara social de incapacidade para a “aquisição subjetiva do conhecimento”. É socializar o conhecimento entre os surdos. A autora afirma ainda que o currículo não é apenas conhecimento, ele está intimamente ligado com a identidade. Ele deve estar envolvido naquilo que representa o que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade, devendo estar envolvido num processo cultural inerente aos surdos. O currículo multiculturalista nos aponta que a igualdade de oportunidades não pode ser simplesmente obtida por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. “É preciso que haja presença da diferença cultural nos currículos, para garantir ou refletir as formas pelas quais a diferença é produzida em relações sociais de assimetria”.

Tanto a cultura como a educação, estão envolvidas em processos de transformação de identidades e subjetividades. Ensinar cultura surda é fazer um

discurso e uma prática, é abrir perspectivas para a formação da subjetividade e contribuir para o encontro de uma linguagem teórica que permita ao surdo identificar-se. Toda pessoa que nasceu surda tem identidade surda – uma identidade que deve ser construída no interior desta representação cultural e que se fortalece no seio da comunidade surda. Isso implica a possibilidade de flexibilizar o currículo para uma posição de abertura, de acolhimento, de solidariedade ao diferente específico e sua identidade, dando acesso aos significantes culturais da identidade surda.

Ao se falar sobre identidades surdas, Perlin também esclarece que elas não são todas iguais. Temos “a identidade surda que é uma identidade politicamente estabelecida dentro de uma representação que contém mais diretamente a assimetria dessa identidade.” O sujeito incorpora, em maior ou menor grau, representação da mesma. Como exemplo nós temos os líderes de movimentos surdos. (PERLIN, 2000, p.26)

Há ainda a identidade surda híbrida que acontece quando o surdo nasce ouvinte e com o tempo se torna surdo. As identidades surdas flutuantes, que são as identidades que vieram do oralismo, ou ouvintismo – representa a superioridade da identidade ouvinte sobre os surdos, em que os sujeitos não conseguem identificar-se como surdos, seja pelo estereótipo, seja pelo desconhecimento, ou ainda, pela resistência a ascender ao conhecimento.

Existe ainda os surdos para os quais nenhum currículo foi constituído, não assimilaram suficientes bases linguísticas, e suas vidas são dependentes da família.

Temos ainda a identidade de transição, que identifica o momento de transformação em que os surdos deixam a identidade flutuante e projetam-se na identidade surda.

Perlin também chama a nossa atenção na diferença que há entre identidades surdas e deficientes auditivos, a fim de que não cometamos equívocos. Há aqueles que têm uso da audição dificultada parcialmente, onde o problema deles é inerente à cultura do som, e os surdos, que se constituem na relação com intérpretes, língua de sinais, comunidade surda. (PERLIN, 2000, p.27).

Situando a identidade do sujeito surdo, Perlin (1998, p.52) se vale do conceito de identidade pós-moderna, como sendo “identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias, que não são algo pronto.” Sendo a identidade

uma construção. Ela é formada através do pertencimento a uma cultura. A autora afirma que o surdo tem diferença e não deficiência (1998, p.56-57, 63). E essa diferença é uma construção multicultural. A escrita do surdo não vai se aproximar da escrita do ouvinte. Sendo imprescindível não exigir do surdo uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte. Enfim, a identidade surda vai se construindo numa cultura visual. Disto resultam implicações e recursos completamente visuais.

Em uma pesquisa desenvolvida por Góes, e Tartuci (2002, p. 110-119) sobre a linguagem dos surdos, os pesquisadores afirmaram que nos relatos dos professores, há nítida desconsideração das peculiaridades de linguagem dos surdos. Ao dar instruções, explicar e esclarecer, o professor trata a todos igualmente.

A pesquisa evidencia a trajetória escolar de nove jovens surdos, onde não se verifica um domínio efetivo da leitura e de escrita. Indica que não constroem textos com autonomia, nas diversas aulas e nas diferentes áreas de conhecimento. No exame aos cadernos, mostra-se que quando alguma tarefa exige a escrita autônoma, como a elaboração de uma história, a parte correspondente do caderno está em branco.

Cabe perguntar, de acordo com os estudos surdos, em que contexto social viviam esses alunos, se são filhos de pais ouvintes ou surdos, pois dependendo disto vai resultar em um aprendizado de LIBRAS logo nos primeiros anos de vida, onde se interferirá em uma maior abstração sobre o ensino da língua portuguesa, entre outras questões.

Hoffmeister (1999, p.124) aponta um programa centrado na família, onde se capacite as crianças surdas a terem orgulho do que são, partindo do pressuposto que elas possuem potencial para serem bem sucedidas, onde se capacite pais ouvintes a funcionarem como pais; a gostarem de seu filho surdo como uma criança capaz de realizar qualquer sonho que uma criança tem, onde opere dentro de uma estrutura de aprendizado acessível, ou seja, a visão. Este programa baseia-se no fato de que todos podem ver. "Para alcançar igualdade no acesso de informações, é necessário usar as potencialidades de cada um e não se focalizar nas suas fraquezas."

Segundo Silva, A.(2003, p. 91), a criança surda pode ter a capacidade intelectual semelhante à da ouvinte, se adquirir e internalizar uma língua desde

pequena. Indica ainda que os surdos conseguem adquirir uma competência na linguagem, principalmente pela Língua de Sinais, o que permite um desenvolvimento como o de qualquer outra criança, em todos os aspectos: linguísticos, emocionais, sociais e cognitivos.

4 O currículo, a educação de surdos e a inclusão

A surdez, segundo Perlin (1998), se descreve como uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso sobre a deficiência.

Com a divulgação dos modelos denominados de educação bilíngüe e bicultural e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, a de se pensar na organização dos projetos políticos, de cidadania, dos direitos lingüísticos, e das dificuldades no processo de reorganização e de reconstrução pedagógicas necessárias a fim de que realmente a visão da surdez se distancie na prática dos modelos clínicos e reparadores.

As idéias dominantes sobre a surdez, conforme Skliar (1998), apontam a um modelo de medicalização da surdez. Essa versão amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. Era uma cultura que

requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p.7)

Skliar afirma que os estudos surdos em educação podem ser refletidos como

um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação com o conhecimento e com os discursos sobre surdez e sobre o mundo dos surdos. (SKLIAR, 1998, p. 29; 2000,p.11).

A teoria crítica do currículo define , este mesmo, como um campo de lutas sociais, constituído de conflitos e relações de poder. Nesta perspectiva, o currículo não pode preocupar-se somente com a organização formal do conhecimento escolar, nem refletir ingenuamente sobre uma suposta neutralidade do conhecimento no conteúdo. A de se enfatizar a importância que tem a teoria crítica e

os estudos surdos na configuração dos elementos que interagem, em diferentes planos, para a elaboração e a prática curricular existente nas escolas de surdos.

Esses elementos podem ser caracterizados mediante as relações de poder e conhecimento, do multiculturalismo, das ideologias dominantes, dos discursos hegemônicos, das práticas de resistência e da produção de identidades. (...) O currículo é um dispositivo cultural e social, um território político, um objeto de permanentes manipulações e moldado de acordo com interesses específicos, pedagógicos ou não. Ele é um campo privilegiado no qual se manifesta o conflito cultural e se reflete o debate sobre as desigualdades sociais existentes. (SKLIAR, 2000, p.12).

A noção de poder é central na teorização crítica do currículo, e é o elo que nos permite relacionar tal teoria com os estudos surdos. A pergunta fundamental nesse sentido seria: “que forças contribuem para que o currículo oficial seja hegemônico e reproduza identidades sociais que ajudam a prolongar essas relações de poder? Como essas forças intervêm na constituição das identidades surdas?” (SKLIAR; LUNARDI, 2000, p. 13)

Os estudos surdos em educação delineiam, entre outras intenções, aquela de desmascarar as relações de poder existentes na educação dos surdos.

Segundo Skliar (2000) o “ouvintismo” descreve práticas discursivas e dispositivos pedagógicos colonialistas, ou seja, valorizando sobremaneira a língua portuguesa, onde o aluno surdo só faz uso de LIBRAS como um instrumento a fim de que domine a língua majoritária. Essa é uma das formas de colonialismo em que o Skliar indica em seus estudos.

Em que o ser/poder/conhecer dos ouvintes constituem uma norma, não sempre visível (mascarada), por meio da qual tudo é medido e julgado. Traduz uma pedagogia delimitada, em meio a outros fatores, pela onipresença da língua oficial, pela regulamentação e burocratização da língua de sinais, pela separação entre a escola e a comunidade surda, pela subutilização dos adultos surdos no contexto pedagógico e pelo amordaçamento da cultura surda na escola. (SKLIAR, 2000, p. 13).

O currículo nas escolas de surdos é um artefato cultural pelo qual o ouvintismo se atualiza e se reforça. A supremacia de professores ouvintes é o resultado de uma política, historicamente determinada, de naturalização pedagógica e de estabelecimento de uma normativa ouvinte no processo de aprendizagem dos surdos.

Sobre a visão dos professores ouvintes acerca do currículo e de seu desenvolvimento na prática escolar, Skliar(2000) expõe o resultado de uma pesquisa² onde foi elaborado um questionário para professores surdos e ouvintes de Porto Alegre (RS). Respondido em LIBRAS, pelos professores surdos e em Língua Portuguesa, pelos professores ouvintes. Sobre o conhecimento a respeito do tema “currículo” (conceitos, planos e objetivos). Responderam com base em uma concepção que pode ser denominada como técnica, exclusivamente a organização e seleção de conteúdos. Não há participação dos surdos na elaboração curricular. (SKLIAR, 2000, p. 14).

Na concepção tradicional, o currículo é como um conjunto de fatos, conhecimentos e informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e jovens nas escolas. Esta concepção é um reflexo evidente do tipo de processo de formação de professores. O conhecimento neste contexto é visto como algo fixo e homogêneo que precisa ser imposto aos estudantes surdos na tentativa de normalizá-los. E a melhor forma de normalizar é transmitir pelo currículo as normas, as crenças, os comportamentos a serem seguidos pelos sujeitos surdos.

Na pesquisa desenvolvida foi observado a supremacia lingüística e a oficialização da língua portuguesa como a língua do currículo, demonstrando assim essa “ideologia” como uma norma oficializada historicamente. Uma das práticas do cotidiano escolar também é a avaliação escrita, a formal, aquela que deve ocorrer na língua oficial, legitimando assim o “ouvitismo curricular”. Esses são os exemplos de padrões de funcionamento da escolarização tendendo à homogeneização e à normalização pedagógica.

A concepção de currículo que se almeja é aquela com base em um conjunto de conteúdos que se “materializam” através de métodos e práticas. Constituinte um processo com interesses sociais, corporificando relações de poder.

² Sobre esta pesquisa, ver maiores detalhes no capítulo 1, do artigo “Estudos surdos e estudos culturais em educação”. P. 11 a 22. Investigação preliminar sobre as opiniões de professores surdos e ouvintes de uma escola para surdos acerca do currículo escolar. os procedimentos investigativos foram a elaboração de um questionário para dois grupos de professores, surdos e ouvintes – de uma escola de ensino fundamental para surdos de Porto Alegre – RS. Autores: Carlos Bernardo Skliar e Márcia Lise Lunardi.

Segundo SKLIAR, almeja-se da escola que ela

integre os ideais da modernidade, ou seja, que ela esteja no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade; ela é a instituição encarregada de transmitir, generalizar e fazer com que esses propósitos tornem-se parte do senso comum e, portanto, que sejam indiscutíveis. (Skliar, 2000, p.15 - 17).

Sobre o professor surdo, o autor afirma que ele deve

valer-se do espaço escolar para construir, junto com seus pares, estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sócio-histórico mais amplo, não fragmentado. Identidades que são construídas e produzidas dentro de um contexto político, que não são fixas, nem homogêneas; vale dizer, uma política de identidades surdas. Identidades híbridas e que estão em constante processo de transformação. (Skliar, 2000, p. 18).

De acordo com a teoria crítica, o currículo tem uma importância fundamental no processo de formação de identidades. É nesse espaço, em meio a relações de poder, de inclusão e exclusão, que se definem as identidades sociais.

Como temos relevado nesta investigação, o currículo nas escolas de surdos dá legitimidade a um discurso hegemônico que produz identidades surdas convenientes para seus modelos. Essa hegemonia, que representa a dos sujeitos surdos nos espaços escolares e também fora deles, é uma das conseqüências do discurso dominante na educação dos surdos. O fato de que esta educação esteja apoiada em concepções clínico-terapêuticas termina por disciplinar o comportamento, a mente e os corpos dos surdos, com a intenção de produzir sujeitos aceitáveis em uma hipotética sociedade de ouvintes.(SKLIAR, 2000, p. 19).

De acordo com Skliar “falar em identidade surda é referir-se a identidades construídas num processo histórico, é vê-las sempre em processo de construção e reconstrução”. (Skliar, 2000, p. 20).

O que se pôde verificar é que o interesse dos professores surdos estavam em educar dentro da sua língua e encontrar espaço escolar para uma política de identidade cultural, enquanto que os professores ouvintes tem interesse em “metodologizar” a educação de surdos, como “uma prática facilitadora para a normalização e a homogeneização dos alunos surdos.(Skliar, 2000, p. 20)

Quadros(1999, p.86, 92) aponta que em alguns espaços até se admite a existência da cultura surda, mas que ainda não é vista como cultura diferente, mas como cultura subalterna ou minoritária. Ela afirma ainda que comumente a LIBRAS

é considerada gestos pelas pessoas que não conhecem sua riqueza gramatical, além do papel importante para consolidar as identidades e culturas surdas.

Lopes e Veiga-Neto (1983, p.89, 92-93) afirmam que a cultura surda não possui um território geográfico para acontecer, ela depende de encontros proporcionados pelos sujeitos que a compõem. E sendo a escola um local de encontro, interação e socialização, os autores sinalizam que ao longo dos anos, a comunidade surda tem transformado a escola em lugar de sua própria construção, em um campo frutífero de articulação e invenção de marcas culturais. Tal apoio escolar serve de “credencial para que o movimento da comunidade que se gesta no interior da escola seja respeitado e aceito”.

Ao se pensar o currículo e a educação de surdos, precisamos levar em conta alguns aspectos dentre os quais, Skliar (1997, p. 117, 139) indica que não podemos julgar os surdos somente pelas respostas que nós intuimos, como “por que os surdos não alcançaram o pensamento abstrato?” Mas devemos fazer uma análise de vários aspectos: como são as condições de desenvolvimento fundamentais? Como são os tipos de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participaram desde pequenos? A natureza da representação social da surdez de uma sociedade determinada e a existência da língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança?

O autor em uma de suas pesquisas com crianças surdas enfatiza ainda que as mesmas aumentam seus processos e suas ações comunicativas, linguísticas e cognitivas, quantitativa e qualitativamente, quando se encontram dentro de um contexto com adultos e pares surdos.

Não é por demais reafirmar e indicar o que Skliar aponta sobre a questão da didática, do conhecimento escolar ou não, das interações que a regulam. Ele afirma que estas devem ser debatidas e reconstruídas com base no princípio de que a “surdez é uma experiência visual, significando que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual.” (SKLIAR, 1998, p. 28).

Fernandes (2004), em seu artigo “Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica” sugere que

qualquer atividade de leitura e produção escrita deve ser precedida de um planejamento que envolva em sua organização os aspectos: - de contextualização visual do texto; - ‘leitura’ do texto em Libras (fazendo-se necessário o conhecimento prévio de elementos intertextuais); - percepção de elementos linguísticos significativos (tipologia e estilo/registo – elementos textuais); - leitura individual/avaliação das hipóteses de leitura e (re)elaboração escrita visando à sistematização.³ (SEED, 2004, p. 18).

Segundo Góes (1999, p.38), não existem limitações cognitivas ou afetivas advindas da surdez, tudo dependerá das oportunidades oferecidas, em especial para a consolidação da linguagem, sendo o ambiente familiar rico em ocorrências potencialmente oportunas para serem aproveitadas pelos pais, objetivando a aprendizagem da criança.

Em relação à construção da narrativa pelo surdo, afirma Silva, I. (2003, p.131-132) que quanto mais cedo a família do aluno surdo se cercar da língua de sinais e se servir dela para a interação com seu filho surdo, mais cedo a criança surda conseguirá entender as funções narrativas e vai utilizá-las no seu cotidiano. O autor indica ainda que muitas das dificuldades dos surdos se dão por diversos fatores, dentre os quais ele aponta:

as expectativas dessas crianças em relação à função da leitura e da escrita, o pouco contato que esse grupo tem com material escrito fora do ambiente escolar e a pouca experiência em relação ao funcionamento da língua portuguesa. (SILVA, I. 2003, p. 131-132).

Karnopp afirma que a língua de sinais preenche as mesmas funções que linguagem falada tem para os ouvintes.

Espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-nas no funcionamento dessa língua. (KARNOPP, 2004, p. 35).

³ Para maiores aprofundamentos sobre o tema, investigar os atuais artigos da SEED no Site www.diaadiaeducacao.com.br. Sugerimos o livro de Ronice Müller de Quadros. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Como exemplo na área de surdez e tecnologias, um dos recursos que pode ser utilizado nos laboratórios de informática da escola é o software livre, obtido no endereço: <http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque> – editor de histórias em quadrinhos e o sistema *signwriting* – sistema para escrita de língua de sinais.

Ao adquirir a língua de sinais, esta tem o papel básico na aquisição da leitura e da escrita, possibilitando a constituição de conhecimento do mundo, tornando possível aos alunos surdos o entendimento do significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita.

No trabalho com a língua, em especial com os alunos surdos, deve-se focar primeiramente o uso da língua em diferentes contextos e só depois proceder ao ensino e aprendizado da gramática. Os alunos surdos, expostos ao uso da língua portuguesa vão construindo as suas hipóteses sobre a gramática, assim como os ouvintes fazem. (KARNOPP, 2004, p. 35-36).

Afirma Karnopp (2004), que para os alunos surdos desenvolverem estratégias para compreender o funcionamento do português escrito, faz-se necessário serem trabalhados com textos e não com vocábulos isolados.

Sobre a formação continuada dos professores, Karnopp (2004, p.38) enfatiza que é preciso investigar as especificidades do ensino da leitura e escrita do surdo, tendo como foco uma situação bilíngue.

Ao explicar sobre os aspectos da escrita, Gesueli (2004, p. 39-40), aborda que a escrita é um processo que se constrói ao longo da vida e não como um produto concluído nos primeiros anos de escolaridade. “A escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”, sendo importante considerar o porquê e para que se escreve, cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que o aluno venha a sentir necessidade do ler e do escrever.

Ao se pensar sobre os professores de alunos surdos, Giordani, (2004, p.77) indica que estes devem ser professores surdos com um perfil bilíngue bicultural e que quando o professor for ouvinte, este deve ser imerso na comunidade surda, objetivando, além de uma competência em LIBRAS, uma compreensão da gramática, a partir das bases culturais.

Segundo Rangel e Stumpf (2004, p. 88), o professor surdo na escola para surdos é,

além do interlocutor que compreende sua língua, o modelo adulto que, sendo surdo, desempenha um papel de liderança. Ele é considerado um agente de mudanças que interage com seus pais e que pode ganhar sua vida e desfrutar sua independência. O professor surdo é, para seus alunos surdos, uma inspiração para a realização de um futuro pleno de escolhas e promessas. (RANGEL; STUMPH, 2004, p. 88).

Ainda Rangel e Stumpf apontam , por exemplo, que

a disciplina de história deve incluir a história dos surdos, da língua de sinais, das escolas de surdos, da escrita da língua de sinais, das tecnologias surdas, dos fatos culturais e da possibilidade de compreender seu estar no mundo. (RANGEL; STUMPH. 2004, p.89).

Em relação ao ensino do português escrito para surdos, Gesueli (2004, p.47-48), enfatiza que é preciso repensar as concepções tradicionais do ensino do português escrito para surdos, observando a importância do aspecto visual da leitura-escrita como fator constitutivo desse processo. Pois o dizer na língua de sinais constitui a base para o encontro com o objeto escrito na sala de aula.

Giordani (2004, p.80) indica um dos grandes erros da escola, que ao comparar produções da língua escrita entre os alunos surdos e alunos ouvintes, alimenta o discurso da homogeneização e “reclama os problemas de aprendizagem da língua escrita pelos alunos surdos.” É preciso reconhecer os surdos como membros de uma minoria linguística, tão potencialmente capaz e com direito de emancipação.

Para exemplificar a importância do aspecto visual para o surdo, Campos; Kober *et al.* (2004, 52-55) citam em suas pesquisas a utilização de uma série de curtas-metragens, de desenhos animados de produção belga, exibidos na TV por assinatura *Disney Channel* – MAMEMO (www.mamemo.com – fevereiro de 2003), bem como de um recurso midiático denominado Videotex em LIBRAS, onde se filmou em VHS um instrutor surdo contando histórias, dispositivo cultural este que , segundo os autores oportuniza o espaço de significação e apropriação do texto.

A questão do currículo e da educação dos surdos porém, vai muito além de aspectos pedagógicos, segundo Quadros (1999, p.102) é preciso pensar em uma política pelas diferenças, que exige um olhar detalhado às especificidades e suas implicações. Requer mudanças profundas, onde haja a participação política das pessoas surdas para nos indicar o que significam essas diferenças e como elas precisam ser consideradas no currículo, onde a experiência visual passe a ser o centro das atenções, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos.

Afirma ainda Quadros(1999, p.103) que a aquisição da linguagem e a interação com outros surdos podem garantir aos surdos o acesso aos instrumentos que sua cultura oferece para pensar, aprender e manipular com o conhecimento, tornando-os capazes de ser sujeitos de um grupo com identidade cultural.

É preciso refletir sobre uma importante afirmação de Kyle (1999, p.18-20) que diz: “quando a escola muda sua política para uma abordagem bilíngüe, isso não significa necessariamente que há uma aceitação real do uso da língua e do contexto no qual esta ocorre.” O autor afirma que raramente há uma maioria de surdos no processo de tomada de decisões. Passar de uma política a outra é o caso de traduzir parte do currículo na forma de sinais. Afirma ainda que “nunca houve um exame das necessidades e habilidades da minoria como uma base para a definição do currículo”.

É importante lembrar o que nos ensina Dorziat:

Nesse sentido, os profissionais envolvidos com a educação dos surdos não podem continuar falando em surdos como indivíduos potencialmente capazes, possuidores de uma língua rica etc., ao mesmo tempo em que continuam reproduzindo formas de ensino alienantes, que não valorizam sua cultura e nem vislumbram um espaço social para essas pessoas. A organização institucional para surdos em torno de idéias pedagógicas consistentes não se caracteriza como uma opção de trabalho. Ela deve ser um compromisso dos que atuam nessa área. (DORZIAT, 1999, p. 39).

Ao falar sobre o conceito de inclusão, Santos, M. indica, em seu sentido político, como sendo um conjunto de princípios que vêm progressivamente sendo defendidos em documentos oficiais nacionais e internacionais e experiências pedagógicas, como forma de alcance de relações mais igualitárias nas sociedades e como forma de combate a práticas excludentes. (SANTOS, M., p. 63-64, 2003)

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. “Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional”. (SANTOS, M., 2003, p. 64)

Destaca ainda que uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional.

É neste sentido que falar em inclusão em educação implica também em avaliar os aspectos que constituem barreiras para que o processo ensino-aprendizagem transcorra sem riscos de exclusões, em todos os níveis de ensino. A avaliação desta forma é vista enfatizando o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, em que a mesma seja entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades dos alunos e condições da instituição educacional para atender tais aspectos.(SANTOS, M. 2003, p.64-69)

Oliveira considera que o atendimento de algumas propostas poderão contribuir com o processo de inclusão da criança surda, dentre os quais destaco:

a) a Língua de Sinais deve ser considerada no ambiente inclusivo como disciplina curricular; b) deve ser garantida na sala de aula inclusiva a presença de um educador fluente na LIBRAS; c) devem ser utilizadas estratégias de ensino que favoreçam a cooperação e a integração entre as crianças; d) no processo de educação da criança surda devem ser utilizados recursos imagéticos e concretos; e) necessidade da capacitação do professor para a prática inclusiva voltada para a aceitação das diferenças. f) deve ser garantido aos professores um espaço de interlocução com seus pares e demais educadores sobre as suas experiências.(OLIVEIRA, p. 171, 2003)

Sobre os apoios pedagógicos ao surdo incluído no ensino regular, Cardoso aponta alguns que necessitam ser pensados em todas as escolas, tais como:

a) capacitação de professores – desenvolvimento de programas de formação continuada dos professores do ensino regular que não tiveram em sua formação inicial acesso a conhecimentos relativos às necessidades especiais educacionais. b) sala de recursos – serviço de natureza pedagógica que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Para atendimento ao aluno surdo esta sala se propõe enfatizar através da LIBRAS a compreensão, a leitura e a escrita da língua portuguesa. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. c) intérprete de LIBRAS. d) intervenções pedagógicas – adaptações curriculares. Adaptações curriculares: constituindo-se em um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. O que implica em propostas pedagógicas voltadas para critérios que definem: o que, quando e como o aluno deve aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno. (CARDOSO, 2003, p. 131-133).

No que diz respeito ao aluno surdo, com o intuito de garantir o seu acesso à aprendizagem é preciso que o professor do ensino regular conheça as necessidades educacionais deste aluno e utilize medidas pedagógicas adequadas viabilizando a

sua permanência no espaço escolar, sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para finalizar, reafirmo que a política de inclusão dos alunos na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim que a escola defina a responsabilidade criando espaço inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função, coloca-se a disposição do aluno.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades.

A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira, novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos alunos.

5 CONCLUSÃO

Foi abordado brevemente o histórico da educação do surdo no Brasil, onde foi proposto que o aluno surdo tenha as mesmas condições de acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado da escola comum.

Estudos confirmam que a língua de sinais preenche os requisitos que a lingüística colocava para as línguas orais.

A proposta dos estudos surdos em educação nos faz refletir sobre a política educacional sobre os surdos, que deve pensar o aluno surdo não como deficiente, e cabe a escola não perpetuar as práticas terapêuticas habituais. Ou seja, pensar o currículo surdo não o subordinando ao ensino da oralidade.

A de se pensar no aluno surdo tendo as mesmas oportunidades de inserção, inclusão e realização psicossocial. A escola não deve tratar esse aluno como se ele fosse portador de uma doença incurável ou tratá-lo como inferior.

A política da educação bilíngüe enfatiza a idéia de que LIBRAS é a língua nativa dos surdos, e de que é preciso possibilitar o acesso a esta língua em primeiro lugar, desde tenra idade, o que permitiria um desenvolvimento cognitivo, social etc. mais adequado e compatível com sua idade.

A língua de sinais é uma língua completa, capaz de expressar emoção e proposição, permitindo aos seus usuários a discussão de qualquer assunto abstrato, e é usada de forma eficaz e gramaticamente correta do ponto de vista da língua falada. É esta língua que possibilitará aos surdos serem mais humanos na sua plenitude, se apropriando dos conceitos científicos disponibilizados na educação formal.

Conforme já discutimos anteriormente, a identidade do surdo se reafirma e se constrói convivendo com sujeitos surdos, onde eles podem se posicionar frente ao contexto social em que vivem.

Em relação à inclusão, com a finalidade de se garantir o acesso à aprendizagem, é necessário que o professor conheça as necessidades educacionais do aluno surdo e utilize medidas pedagógicas apropriadas, objetivando a sua permanência na escola, sem a perda da qualidade do ensino.

Ao refletirmos sobre como deve ser essas medidas pedagógicas apropriadas, a de se pensar no princípio de que a surdez é uma experiência visual.

Ao se trabalhar por exemplo, com a língua portuguesa, o professor precisa dar ênfase aos textos e não aos vocábulos isolados.

O profissional que trabalha com alunos surdos deve ser um professor surdo com um perfil bilíngüe bicultural, e se for ouvinte, este deve ser imerso na comunidade surda, a fim de que facilite a compreensão da gramática, a partir das bases culturais.

Em relação ao atendimento educacional especializado, chama atenção o artigo 11 da Deliberação n. 02/03, que indica que os estabelecimentos de ensino deverão prever e prover flexibilização e adaptação curricular, em consonância com a proposta pedagógica da escola e oferta de educação bilíngüe.

As adaptações curriculares constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e tem como objetivo subsidiar a ação dos professores. E também constituem num conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos. Essas adaptações visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar e isto se faz necessário para tornar o projeto em questão apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: Como e quando aprender; o que o aluno deve aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

As adaptações relativas aos objetivos e conteúdos dizem respeito a priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores; a priorização de objetivos que enfatizam as capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno; à sequenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de maior complexidade das tarefas, atendendo à seqüência de passos, à ordenação da aprendizagem etc.; ao reforço da aprendizagem e à retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio

e a sua consolidação e à eliminação de conteúdos menos relevantes para dar enfoque mais intensivo e essenciais ao currículo.

As adaptações avaliativas dizem respeito à seleção de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno, modificando-os de modo a considerar, na consecução; a capacidade do aluno em relação ao proposto para os demais colegas e não abandonar os objetivos definidos para o grupo, mas acrescentar aqueles objetivos complementares curriculares específicos que minimizam as dificuldades concernentes à deficiência do aluno.

As adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem referem-se ao como ensinar os componentes curriculares. Dizem respeito a situar os alunos nos grupos com os quais possa trabalhar melhor; propiciar o apoio físico, visual, verbal e gestual ao aluno impedido, temporária ou permanentemente, de modo a facilitar as atividades escolares e o processo avaliativo. O apoio pode ser oferecido pelo professor regente, pelo professor de sala de recursos, pelo professor itinerante ou pelos próprios colegas.

Algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas: que os mesmos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado em tarefas desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

As adaptações curriculares não devem ser entendidas como exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno, pois realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual.

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: a preparação e dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adaptações curriculares e o acesso ao currículo.

A Deliberação n. 02/03, do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, que trata das normas para a Educação Especial, indica uma das responsabilidades da Secretaria de Estado do Paraná, que é a de manter um

sistema atualizado de informação e interlocução com órgãos do censo demográfico e escolar, para conhecimento das demandas e acompanhamento da oferta de atendimento em Educação Especial; tendo também a obrigação de manter um setor próprio para orientar, acompanhar, oferecer apoio técnico, pedagógico e administrativo, supervisionar e fiscalizar as instituições de ensino; bem como assegurar serviços especializados de natureza clínico-terapêutica, profissionalizante e assistencial aos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino público e conveniado. Além de manter programas e serviços relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, objetivando o aperfeiçoamento desse processo educativo.

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial (PARANÁ, 2006), enfatiza que o ponto principal da história da educação especial está na mudança na concepção das pessoas com deficiência, que passam a ser vistas como cidadãos, com direitos e deveres de participação social, embora ainda persista a concepção assistencialista e caritativa, e o “viés da medicalização em sua educação”. (PARANÁ, 2006, p.12).

No capítulo referente à rede de apoio à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, enfatiza-se o princípio de sustentação da rede de apoio, levando em conta que os currículos das escolas devem ser abertos e flexíveis. Destacam-se alguns dos serviços de apoio pedagógico especializados como:

- profissional intérprete de Libras/ língua portuguesa para surdos – profissional bilíngue que atua no contexto do ensino regular onde há alunos surdos.
- instrutor surdo de Libras – profissional surdo que atua em serviços especializados, desenvolvendo atividades relacionadas ao ensino e à difusão da Língua Brasileira de Sinais e de aspectos socioculturais da surdez na comunidade escolar.
- professor de apoio permanente para alunos com deficiência física neuromotora, com graves comprometimentos na comunicação e locomoção.
- centro de atendimento especializado (CAE), nas áreas da surdez e deficiência visual.
- classes de educação bilíngüe para surdos, matriculados nas séries iniciais, denominadas Programa de escolaridade regular com atendimento especializado – PERAE.
- classes hospitalares, - atendimento domiciliar etc.(PARANÁ, 2006, p.62-63)

Reafirmamos a importância de se conhecer e aprofundar pesquisas sobre as diversas questões que envolvem o aluno surdo, como por exemplo, o bilingüismo e as diferentes identidades surdas, a fim de que pensemos um projeto de educação

inclusiva, e mais especificamente o currículo escolar, voltado para atender as especificidades da comunidade escolar surda, onde se garanta a qualidade de educação que todos merecem, ouvintes e não ouvintes. Este estudo indica um caminho que precisa ao menos ser pensado, a fim de que realmente haja a inclusão.

Há de se pensar no conjunto de aspectos que interferem na construção de um projeto de educação para os surdos, aspectos estes que são permeados por mecanismos históricos, políticos e culturais específicos.

Pois, segundo Skliar, é preciso refletir sobre as potencialidades ou direitos educacionais que precisam ser discutidos e implementados tais como:

a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; de identificação das crianças com seus pares e com os adultos surdos; do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc. (SKLIAR, 1998, p. 26)

Para que ocorra realmente uma política educacional com base no bilinguismo, faz-se necessário o aprofundamento teórico por parte da comunidade escolar, com especialistas na área de estudos surdos, bem como a participação e contribuição da própria comunidade surda a fim de que pensemos num projeto de educação condizente com tal proposta multicultural. Tais experiências não devem ser atos pontuais, mas devem fazer parte da rotina da comunidade escolar, uma vez que a escola deve contribuir para formação da pessoa.

A comunidade surda constrói a sua subjetividade e incorpora referências de identidade participando da vida em conjunto com outros surdos.

É preciso repensar quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo e conseqüentemente no projeto de educação onde estão inseridos. Qual o conceito de surdez que está posto no embasamento teórico do projeto de escola que queremos? Que tipo de sujeitos estamos pensando em formar?

São reflexões que precisam ser pensadas pela comunidade escolar. E que necessitam primeiramente de um aprofundamento teórico sobre o assunto da mesma, a fim de que venhamos a refazer o nosso projeto de escola, incluindo de fato o aluno surdo e o capacitando para um melhor aprendizado de todos os conteúdos necessários ao seu desenvolvimento como pessoa, onde ele participe

das decisões pedagógicas, e num contexto maior, tome decisões políticas na sociedade.

Pois convém lembrar, como afirma Skliar, que

a participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, os sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação com surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. (SKLIAR, 1997, p.141).

Para finalizar, sabemos não se tratar de tarefa simples a adaptação dos sistemas de ensino à nova realidade educacional. É preciso, cada vez mais, incluir, envolver, implicar, comprometer todos os personagens sociais, políticos, educacionais, culturais de nossa sociedade na busca de estratégias, ações e intervenções que promovam uma escola regular mais democrática, competente para trabalhar na e com o diferente, visando a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, S. R. L.de.; KOBER, D. C. M.; JURADO, A.. O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R L. de, (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARDOSO, R. S. Apoio Pedagógico ao surdo incluído no ensino regular. In: **Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões** (2003), Rio de Janeiro, RJ): 17 a 19 de setembro de 2003 (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro. p. 131-132

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

FLEMING, J. W. **A criança excepcional: diagnóstico e tratamento**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

FONSECA, V. da. **Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução as idéias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANÇOZO, M. de F. de C. Família e Surdez: algumas considerações aos profissionais que trabalham com famílias. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

FREIRE, F. M. P. Surdez e tecnologias de informação e comunicação. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GESUELI, Z. M. Língua de sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

_____. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 2 a. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____; Tartuci. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. *et al.* **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 110-119.

HOFFMEINSTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

KARNOPP, L. B. P.; CUNHA, M. C. da. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KAUCHAKJE, Samira. "Comunidade surda": as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Caderno CEDE, Campinas, v.19 n.46, Set, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em dezembro de 2006.

LANGACKER, R. W. **A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos lingüísticos fundamentais**. Petrópolis, Vozes, 1980.

LAPLANE, A. L. F. de. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIMA, M. C. M. P.; BOECHAT, H. A.; TEGA, L. M. Habilitação fonoaudiológica da Surdez: uma experiência no Cepre/FCM/Unicamp. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: PERSPECTIVA: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V.1, n.1 (dez, 1983). Florianópolis. Ed. da UFSC: NUP/ CED, 1983. V.24.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, T. C. B. C. de. Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda. In: **Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões** (2003, Rio de Janeiro, RJ): 17 a 19 de setembro de 2003 (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Deliberação n. 02/03**, aprovada em 02/06/03. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. 2003

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos. **Documento preliminar**. 2006.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F. de. GÓES, M. C. R. de. (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.

PEREIRA, M. C. da C.; MENIS, V.; PHELIPPE, I. C. M. Para início de conversa. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/ Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos/ **LEI n. 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002**.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/ Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos/
DECRETO n. 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In: Ponto de Vista. Revista de Educação e Processos Inclusivos. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v.1, n.1 (1999) – Florianópolis: NUP/CED, 1999. p. 81-111.

_____.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RANGEL, G.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (orgs.). **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROSA, A. da S. A presença do intérprete de Língua de Sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

ROSSI, T. R. de F. Mãe Ouvinte/Filho Surdo: a importância do papel materno no contexto do brincar. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Maria. F. C. dos; LIMA, M. C. M. P.; ROSSI, T. R. de F. Surdez: diagnóstico audiológico. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SANTOS, Mônica P. dos. A formação de professores no contexto da inclusão. In: **Congresso Surdez e Escolaridade**: desafios e reflexões (2003, Rio de Janeiro, RJ): 17 a 19 de setembro de 2003 (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro.

SEED.Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. FERNANDES, Sueli. "Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica", 2004.

SILVA, Angélica B. de P. e. Surdez, inteligência e afetividade. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SILVA, Ivani R. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SKLIAR, C. (org.) Introdução: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação & Exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p.7-20.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação & Exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Apresentação: a localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

_____.; LUNARDI, M. L. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C. B. F. de.; GÓES, M. C. R. de.(orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Ed. Lovise, 2000. p. 11-28.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, Shirley.; VIZIM, Marli. (orgs.). **EDUCAÇÃO ESPECIAL: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

SOARES, Fabiana. M. R. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOARES, Maria A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Bragança Paulista. São Paulo: EDUSF, 1999.