

ELENY BRANDÃO CAVALCANTE

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO
CURRÍCULO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE CASTANHAL - PA.**

**BELÉM/PA
2010**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENY BRANDÃO CAVALCANTE

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO
CURRÍCULO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE CASTANHAL - PA.**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), da linha de pesquisa de Currículo e Formação de Professores.

Orientador: Prof.Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

BELÉM/PA
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/
UFPA, Belém-PA

Cavalcante, Eleny Brandão.

A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-Pa. orientador; Genylton Odilon Rego da Rocha._2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1.Educação Inclusiva. 2. Educação de Surdos. 3. Bilinguismo – Brasil. 4. Currículo – Brasil.

ELENY BRANDÃO CAVALCANTE

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO
CURRÍCULO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE CASTANHAL - PA.**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), da linha de pesquisa de Currículo e Formação de Professores.

Banca examinadora

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (UFPA)
Orientador

Prof^a. Dr^a. Josenilda Maria Maués da Silva (UFPA)
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (UFMA)
Examinadora

AVALIADO EM: 10/03/2010
CONCEITO: EXECELENTE

Dedico essa dissertação ao meu filho Gabriel e
ao meu marido Alex, que estiveram
incondicionalmente ao meu lado, dando força,
alegria e amor, componentes necessários para
que eu pudesse chegar ao fim dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido a dádiva da vida e ter guiado meus caminhos, me dando forças para alcançar meus objetivos.

Ao meu filho Gabriel, que veio ao mundo pra mim junto com o mestrado e trouxe a felicidade necessária para iluminar a minha vida e me reconfortar nos momentos difíceis, com seu sorriso e sua simplicidade de criança.

Ao meu marido Alex, que soube ter a compreensão necessária para entender minhas ausências, provenientes dos dias de reclusão dedicados ao estudo. Além disso, agradeço pelo companheirismo e cumplicidade ao longo desses dois anos, sempre me dando o amor e o alicerce necessários para eu regenerar as forças e seguir em frente. Sem você, a caminhada seria mais difícil.

A minha mãe e minhas irmãs que, mesmo de longe, estavam torcendo por mim, me apoiando e incentivando em minhas escolhas. Em particular à minha sogra Domingas, que me acolheu como filha e me ajudou nessa caminhada de pesquisa. Ao meu cunhado, Adriano, que também não mediu esforços para me ajudar, no período de minha estadia em sua casa.

Ao meu orientador, Prof.Dr. Genylton Rocha, por ter aceitado esse desafio de investigar dentro da temática da educação de surdos, mesmo não fazendo parte de sua trajetória de pesquisa. Obrigada também, pelos ensinamentos enquanto professor e orientador, que pauta seu trabalho na dedicação e prima pelo rigor científico.

Agradeço as minhas amigas, Elexandra Bayma e Andréa Silveira, que estiveram sempre me confortando nos momentos de desespero e me incentivando a lutar e ir até o fim.

A Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno, por sua serenidade e pelo seu exemplo de pesquisadora e amiga, sempre disposta a oferecer suas colaborações.

A diretora Ana Farias, que soube compreender a minha busca por formação e minhas ausências, provenientes da busca desse objetivo. As minhas colegas de trabalho Ana Maria e Raquel Amorim, que formam indispensáveis nesses anos para que eu pudesse conciliar trabalho e estudo, me apoiando e acreditando no meu potencial

Agradeço ao Secretário de Educação de Castanhal e sua equipe técnica, à receptividade e a prestatividade, com que me oportunizaram ter acesso aos documentos e livros necessários para realizar a investigação.

Obrigada! A todos e a todas que direta ou indiretamente me ajudaram nesta trajetória.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

(FREIRE, 1975).

LISTA DE SIGLAS

AC – Adaptações Curriculares
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASTILP - Associação de Tradutores e Interpretes do Pará
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNE – Conselho Nacional de Educação
CT – Comunicação Total
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ESPP - Equipe Sócio-psicopedagógica
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LSKB – Língua Brasileira e Sinais Kaapor
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NUPPES - Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGED – Pró-Reitoria de Pós-Graduação
RBE – Revista Brasileira de Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC – Serviço Social do Comércio
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

1 Diferença entre Língua e Linguagem	48
2 Relação das categorias de análise com a primeira questão norteadora	97
3 Relação das categorias de análise com a segunda questão norteadora	98
4 Relação das categorias de análise com a terceira questão norteadora	99
5 Justificativas para a inserção da Libras no currículo	101
6 Bases legais que sustentaram a inserção da Libras no currículo	109
7 Concepções de educação de surdos	115
8 Avaliação dos sujeitos acerca da inserção da Libras no currículo	155

QUADROS

1 Comparativo de Publicações da ANPED por Reunião Anual/GT	16
2 Inserção da LIBRAS no currículo nas cidades do Brasil	90
3 Número de Leis por Região	94
4 Conteúdo de Libras para a Educação Infantil	121
5 Desenho Curricular para o Ensino Fundamental	129
6 Relação de conteúdos/habilidades atitudinais	132
7 Relação de conteúdos/habilidades cognitivas	133
8 Conteúdos que refletem o modelo médico-clínico de surdez	134

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de institucionalização da disciplina de Libras no currículo oficial da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-Pa. O município inseriu como disciplina obrigatória, da Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos, a disciplina de Libras, para todos os alunos. A partir deste dado, buscamos fazer um estudo de caso, na referida secretaria, para estudarmos o processo de institucionalização da Libras no currículo. Iniciamos com o levantamento bibliográfico, acerca das seguintes temáticas: Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação de Surdos e Currículo. Além disso, realizamos também, o levantamento documental das legislações nacionais e internacionais que norteiam a educação especial e a inclusiva, mais ainda as específicas da área da surdez. Buscamos também, em Castanhal os documentos referentes a inserção da disciplina. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada com dois técnicos da secretaria e o Secretário de Educação, por estarem ligados diretamente com a inserção da disciplina. E, a partir dos dados, observamos que a Libras foi inserida, pela equipe técnica da secretaria, juntamente com o Secretário de Educação (não envolvendo a comunidade escolar), justificando tal inserção, tanto pela barreira comunicativa do surdo, quanto pela necessidade de uma política inclusiva. Legalmente, a disciplina foi fundamentada no direito à educação, proposto tanto pela Constituição de 1988, quanto pela LDB nº9394/96, além do direito outorgado ao surdo, de ter acesso à Libras, conforme afirma a Lei 10.098/00 e o Decreto nº5626/05 e, no município, a disciplina é inserida, na Parte Diversificada do currículo, por meio do Regimento Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal. Para viabilizar a oferta da disciplina, o município: oferece formação para os professores; intérprete de Libras, em algumas escolas; instrutor na equipe técnica, para dar suporte e formação; material didático, produzido pelos professores, com o apoio da equipe técnica e do Secretário, na busca de materiais específicos em Libras, para subsidiar a prática de sala de aula. O município, propõe-se a realizar uma educação bilíngüe, no entanto, permite a comunicação total, além disso, o currículo é permeado de contradições pois, de um lado incentiva a eliminação de barreiras atitudinais, mas, por outro, ainda reflete um modelo médico clínico de surdez, através de conteúdos que ressaltam a deficiência. Além dessa questão, a oferta da disciplina para surdos e ouvintes, exige o tratamento da mesma como primeira e como segunda língua, o que não é contemplado nos cursos de formação. Por fim, percebemos que apesar de ser louvável esta iniciativa, ainda há lacunas, que devem ser problematizadas nesse processo, a fim de construir uma disciplina que respeite o status linguístico e cultural da Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Educação de Surdos, Bilinguismo e Currículo.

ABSTRACT

This research had the objective of investigating the process of institutionalization of the discipline of LIBRAS in the official curriculum of the Municipal Education Secretary from Castanhal – Pará, which has included LIBRAS as a compulsory discipline of the Childhood education, the Elementary school and Youth and Adults education, to all the students. We started with a bibliographic review about Special Education, Inclusive Education, Deaf Education and Curriculum. Besides, we made a documentary survey of national and international legislation which guide the Special and Inclusive Education, with special attention to the Deafness area. We searched for the documents referring to the insertion of the discipline in Castanhal. We collected data through semi-structured interview with two technical from the Secretary and the secretary of Education himself, because of their direct connection to the insertion of the discipline. Based on these data, we observed that LIBRAS was inserted by the technical team and the secretary (without any hand of the scholar community), justifying this insertion by the communication limit of the deaf and the need of an inclusive policy. Legally, this discipline was based on the right to education, proposed by the Brazilian Constitution of 1988 and by the LDB nº9394/96, besides the deaf's granted right to access LIBRAS, according to the Law 10.098/00 and the Decree nº5626/05. In the city, the discipline is inserted in the Diversified Part of the curriculum, through the Unified Statute of the City Education Network of Castanhal. To make the offer of this discipline possible, the city gives formation to teachers; LIBRAS interpreters in some schools; trainers for the technical teams, for supporting and information; didactic materials produced by teachers, supported by the technical team and by the secretary, searching for LIBRAS specific material, in order to subsidize practice in classroom. The city intends to make a bilingual education; however, it admits the total communication. Besides, the curriculum is full of contradictions, because in one hand it encourages the removal of attitudinal barriers; but in the other hand, it still reflects a medical clinical model of deafness, through contents that stress the deficiency. In addition to this issue, the offer of this discipline to the deaf and listeners requires a treatment of LIBRAS as native and second language, respectively, which is not made on the formation courses. Finally, we noticed that even this initiative is commendable, there are still some empty spaces in this process that need to be analyzed, in order to build a discipline which respects the linguistic and cultural status of LIBRAS.

KEY WORDS: Inclusive Education, Deaf Education, Bilingualism, Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Capítulo 1 - Considerações gerais sobre a educação de surdos	30
1.1: Do paradigma da Integração ao paradigma da inclusão: uma breve discussão sobre a educação das pessoas com necessidades especiais	30
1.2: As diferentes concepções de educação de surdos	41
1.3: O currículo necessário para uma educação bilíngüe	60
Capítulo 2 - A educação de surdos no Brasil	74
2.1: Um breve histórico da Educação de Surdos no Brasil	74
2.2: A adoção da LIBRAS como língua materna	81
2.3: Libras no currículo escolar: propostas e relatos de experiências	87
Capítulo 3 - A institucionalização da Libras no currículo escolar: o caso de Castanhal-PA	96
3.1: O processo de institucionalização da LIBRAS no currículo escolar no Município de Castanhal	100
3.1.1: Justificativa para a inclusão da Libras no currículo	100
3.1.2: Os sujeitos do processo de institucionalização da disciplina	106
3.1.3: As bases legais para a inserção da disciplina no currículo	108
3.2: A disciplina LIBRAS como componente curricular: concepção e organização do conhecimento	112
3.2.1: A concepção de educação de surdos	113
3.2.2: A proposta curricular para a disciplina Libras	120
a) A proposta curricular para a Educação Infantil	120
b) A proposta curricular para o Ensino Fundamental	125
3.2.3: Procedimentos para a viabilização da oferta da disciplina de Libras	137
a) Oferta de formação continuada	138
b) Disponibilização de intérprete e instrutor	144
c) Oferta de material didático	149
d) Oferta de cursos para a comunidade	152
3.2.4: A avaliação da inserção da Libras no currículo	153

CONSIDERAÇÕES	159
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE	174
APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para os técnicos da Secretaria de Educação de Castanhal e para o Secretário de Educação	175

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da educação inclusiva emergiu na trajetória de estudos iniciada no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Pará - UEPA, no ano de 2002, a partir das disciplinas relativas à temática da educação especial. Cursar as disciplinas de fundamentos da educação especial e de linguagens e códigos na educação especial nos despertou a curiosidade de pesquisar e buscar formação por meio de cursos, congressos e eventos, a fim de desvendar os mistérios do universo referente às pessoas com necessidades especiais.

As dúvidas e as indagações suscitadas nas disciplinas da graduação nos conduziram por um caminho específico, que nos fez adentrar no terreno das discussões sobre educação de surdos. O início dessa trajetória se deu com a realização do curso de Braille, em 2003, porquanto acreditávamos ser imprescindível o domínio deste código para quem quer enveredar pelo campo da educação especial e conhecer melhor a realidade comunicativa da pessoa cega e em seguida, buscamos dar prosseguimento na trajetória com a realização do curso de LIBRAS, o qual marcaria o início de discussões e de pesquisas mais pontuais dentro da temática sobre a surdez.

O interesse pelo tema da surdez nos conduziu a realizar como culminância do curso de licenciatura plena em pedagogia, realizado na UEPA em 2006, o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “*A implementação da política inclusiva de atendimento às pessoas surdas no município de Ananindeua*”. Nesse trabalho, discutimos acerca da inclusão do aluno surdo no ensino regular frente à proposta da educação inclusiva, a partir de uma pesquisa de campo realizada em duas escolas do município de Ananindeua. Essa pesquisa, nos possibilitou perceber algumas lacunas na implementação da inclusão do surdo, quanto à formação dos professores, à informação acerca do que é inclusão e até mesmo à aceitação dos sujeitos surdos.

Os indicativos apontados pelo trabalho de conclusão de curso nos estimularam a buscar mais formação dentro da área da surdez, a fim de que pudéssemos aprender novos caminhos para inserção desses alunos no ensino regular. Com esse intuito, trabalhamos como intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa no Curso Básico de Libras em Contexto (de 2005 a 2007), momento no qual pudemos ter mais contato com a comunidade surda e com a língua de sinais, bem como participar de seminários, de reuniões e até mesmo de situações informais na condição de intérpretes.

Mergulhados na prática da interpretação paralelamente aos trabalhos de pesquisa acerca da surdez, foi que nos sentimos estimulados a realizar o primeiro curso de

Especialização em Tradução e Interpretação em LIBRAS/ Língua Portuguesa ofertado pela UEPA, no ano de 2006. Nosso objetivo, ao realizar esse curso, estava na tentativa de aprimorar a função de intérprete e de aprofundar, teoricamente, nossos conhecimentos, com o fim de continuarmos pesquisando e dialogando sobre práticas significativas sobre a cultura, a língua e sobre o processo de ensino aprendizagem do surdo, bem como sobre questões éticas e profissionais da função de intérprete.

Todas essas pesquisas nos mostraram as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com necessidades especiais que são excluídas dentro de uma sociedade capitalista, a qual visa ao lucro e à manutenção do poder das classes dominantes. O olhar acerca dos excluídos com enfoque para os surdos nos conduziu até o projeto de pesquisa submetido à seleção do mestrado da turma de 2008.

A opção por trazer a temática da inclusão para a seleção do mestrado em educação da UFPA foi ousada e, de certa forma, um risco que resultou no ingresso no programa. O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Currículo e Formação de Professores da Universidade Federal do Pará, o que nos trouxe um novo olhar fundamentado nas discussões sobre currículo. A partir da realização das disciplinas da linha, foi que redimensionamos nosso projeto adequando-o à temática do currículo, tanto por ser condizente com a linha de pesquisa, quanto por trazer novas discussões, relacionando o currículo à educação inclusiva.

Na busca de adequar o objeto de estudo e delimitá-lo (que anteriormente era “*O estudo das adaptações realizadas no contexto da escola regular para atender aos alunos com necessidades especiais*”) para a temática de currículo e não nos desvencilharmos, por outro, lado da temática de nossa trajetória de estudo e de formação, foi que aliamos a LIBRAS e o currículo, a partir da realidade do município de Castanhal. O objeto de estudo da pesquisa definiu-se em *a institucionalização da disciplina de LIBRAS no currículo oficial do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal*.

A seguinte indagação poderia ser feita: por que Castanhal?

Na busca por redimensionar o objeto primeiro da pesquisa, debruçamo-nos em pesquisar algo interessante dentro da questão da LIBRAS e do currículo, que não se limitasse à inclusão. Essa busca nos levou ao conhecimento da realidade do município de Castanhal que realizou a inserção da LIBRAS no currículo oficial do ensino fundamental. Diante deste dado, estava definido o novo objeto.

A definição do objeto, nesse sentido, inquietou-nos a observar como estava a realidade de publicações dentro das temáticas suscitadas pela presente pesquisa, que são: Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação de Surdos e Currículo.

O primeiro levantamento realizado refere-se às publicações da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no qual fizemos um estudo comparativo entre as publicações do GT-15 de Educação Especial e o GT-12 de Currículo. O levantamento em questão foi feito no site da ANPED baseados nas publicações dos Trabalhos de comunicação e pôsteres das Reuniões Anuais entre os anos de 2000 (23ª reunião anual- RA) e 2008 (31ª reunião anual) destacando, dentro do GT-15, as publicações sobre educação de surdos e, no GT-12, tanto as publicações sobre educação de surdos, quanto as de inclusão e educação especial (temáticas centrais da presente pesquisa), conforme nos mostram os do quadro abaixo:

Quadro 1- Comparativo de Publicações da ANPED por Reunião Anual/GT

RA GT	23 ^a	24 ^a	25 ^a	26 ^a	27 ^a	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a
GT-15	2	5	2	6	1	5	3	5	4
GT-12	—	—	1	—	1	—	—	—	—

Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento das publicações da ANPED¹.

Os dados apresentam uma discrepância com relação às publicações nas áreas de educação de surdos, de inclusão e de educação especial entre os dois grupos de trabalho. No GT de educação especial, contamos com um total de 33 publicações sobre educação de surdos. Aparentemente é um número significativo, mas, se olharmos mais atentamente, é ínfimo, pois se deu em um intervalo de 9 anos. O GT de currículo por sua vez, apresentou apenas duas publicações, que tratam, respectivamente, de Educação Especial (25ª RA de 2002) e de Inclusão (27ª RA de 2004), não havendo nenhuma publicação dentro da temática da educação de surdos, o que demonstra a pouca preocupação e o lugar historicamente secundarizados que a temática destacada ocupa nas discussões acadêmicas.

Em outro levantamento realizado, nos artigos da Revista Brasileira de Educação (RBE), em que buscamos selecionar as publicações das supracitadas temáticas no período entre 1995 e 2007 (que são as publicações on-line disponíveis), e o resultado foi ainda mais preocupante, visto que apresentou apenas seis publicações nesse intervalo de 12 anos, das

¹ Extraído do site <http://www.anped.org.br>

quais: três estão inseridas na temática da educação de surdos, duas dentro da inclusão e apenas uma fala sobre a educação especial.

Esses dados dão uma pequena noção da situação das discussões referentes a essas temáticas a nível nacional. Ainda sob essa perspectiva, buscamos levantar dados também acerca da realidade do Pará, a partir de sua principal instituição formadora que é a Universidade Federal do Pará, e o resultado não foi muito diferente, porquanto constatamos que apenas 3 dissertações, no programa de pós-graduação em educação, foram defendidas dentro das temáticas nos anos de 2006 e 2007.

A temática que envolve a presente pesquisa apresenta-se como um campo fértil para discussões, além de ser inédita no programa do Mestrado Acadêmico em Educação da UFPA, tanto na Linha de Currículo e Formação de Professores quanto na de Políticas Públicas Educacionais. Esse ineditismo marca, assim, um momento de rupturas, de construção de novas representações e, acima de tudo, de eliminação e/ou esclarecimento de mitos e tradições historicamente preconceituosas.

As 3 dissertações levantadas que constam publicadas no banco de Teses e Dissertações da biblioteca virtual do PPGED da UFPA são dentro da temática da educação especial e da inclusão. A primeira pesquisa realizada foi na linha de Políticas Públicas Educacionais, apresentada, em 2006, por Vanja Elizabeth Sousa Costa, sob a orientação da professora Olgaíses Cabral Maués, com a dissertação intitulada: *Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá-Pará*; a segunda foi de Miriam Matos Amaral, defendida em 2006, intitulada: *A inclusão de criança com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede regular de ensino de Belém* e a última foi de Amélia Maria Araújo Mesquita, intitulada: *“A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA”*, defendida em 2007. Estas últimas estão dentro da linha de Currículo e Formação de Professores e foram orientadas pelo professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha. Não há pesquisa quanto à questão específica sobre educação de surdos ou acerca da inserção da LIBRAS no currículo, objeto da presente pesquisa.

Os resultados desses levantamentos nos levam a duas percepções: a localização desprestigiada que as temáticas ocupam dentro do cenário nacional e local de investigações e, por outro lado, aponta um campo vasto de possibilidades de investigações. E é justamente nesta última constatação que nos sustentamos na busca de uma pesquisa que traga significativas contribuições para o campo educacional.

Observando a necessidade de estudos acerca das categorias acima mencionadas é que consideramos relevante pesquisar: *O processo de institucionalização da LIBRAS no currículo escolar de Castanhal*, a fim de não apenas aumentar o número de publicações, mas de trazer novas discussões e problematizações, que possam contribuir para a construção de uma educação de qualidade para os educandos surdos e, principalmente, despertar outras pesquisas sobre LIBRAS dentro do campo do currículo.

A discussão em torno da inclusão sob o enfoque proposto envolve basicamente a compreensão de quatro categorias centrais neste trabalho, a saber: a educação especial, a inclusão, a educação de surdos e o currículo.

A educação especial durante muitos anos foi o único meio de educação das pessoas com necessidades especiais e estava pautada no modelo médico, que percebia a pessoa com necessidades especiais como deficiente e incapaz, centrando suas práticas na reabilitação e na normalização, ou seja, objetivando adequar o indivíduo à sociedade.

Segundo Silva (2001), a educação especial passa por uma crise, pois não está realizando a inclusão social dos sujeitos a que atende, por diferentes fatores: “por sua forma de organização pedagógica; pela problemática questão metodológica; pelos vieses de seus objetivos; pela formação dos profissionais que atuam nesta área” (SILVA, 2001, p. 01). A autora afirma que a crise é decorrente de não haver uma política no país para a educação especial e, ainda, por esta mesma educação ser alvo dos interesses neoliberais que se eximem de suas responsabilidades frente às problemáticas sociais e educacionais, outorgando estas responsabilidades às empresas privadas com financiamento público.

A autora é contundente ao afirmar a realidade de exclusão historicamente sofrida pela educação especial e aponta as suas raízes:

a ausência de trabalhos nas redes públicas do país, o baixo investimento em sua expansão e o financiamento sempre presente de instituições privadas sem fins lucrativos. Na análise da abrangência das políticas sociais, pelos defensores de uma nova ordem política e econômica, aponta-se que os péssimos resultados apresentados no cenário nacional são conseqüências da inoperância e do "descaso" do poder público, marcada pela centralização do poder, da ineficiência das ações decorrentes, da má utilização dos recursos e do “descompasso” com a modernidade. (SILVA, 2001, p. 01 e 02).

Esses males são vivenciados por toda a educação nacional com maior ênfase na educação especial, historicamente tratada de forma secundarizada pelas políticas educacionais. O paradigma da inclusão surge com o ousado objetivo de eliminar a segregação institucional proveniente da escola especial e a exclusão social diante das pessoas com necessidades especiais, pois passam a ter uma conotação mais ampla, alcançando a todos os

que não são beneficiados pelo processo educativo (restringindo nossa fala ao âmbito educacional).

A inclusão mais do que uma proposta educacional configura-se como um paradigma político e educacional que norteia as legislações e as ações educativas nacional e internacionalmente. A proposta de inclusão é pautada no respeito à diversidade e na transformação da sociedade e, conseqüentemente, da escola e da educação para incluir a todos sem discriminação.

As discussões sobre inclusão intensificaram-se a partir da realização de diferentes eventos a nível mundial, tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e organizada pelo UNICEF, pela UNESCO, pelo Programa de desenvolvimento da ONU e pelo Banco Mundial, que reuniu representantes de diferentes países.

A conferência partiu de índices negativos acerca da educação mundial (problemas de aprendizagem, evasão, repetência etc.) para traçar metas a serem alcançadas nos próximos dez anos. As metas estabelecidas na ocasião foram: (i) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; (ii) expandir o enfoque; (iii) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; (iv) concentrar a atenção na aprendizagem; (v) ampliar os meios do raio de ação da educação básica; (vi) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; (vii) fortalecer as alianças; (viii) desenvolver uma política contextualizada de apoio; (ix) mobilizar os recursos; e (x) fortalecer a solidariedade internacional.

Após 10 anos desde a realização da Conferência, pouco temos percebido de avanço frente às metas propostas para os anos 2000, pois muitos países ainda sofrem as conseqüências da exclusão educacional (MITTLER, 2003). No Brasil, houve um significativo aumento no número de matrículas nas escolas comuns entre 1998 e 2006, atingindo o índice de 640%. No entanto, o relatório realizado pelo UNICEF acerca da situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 aponta que, dos 94,6% de jovens de 7 a 14 anos que se matriculam no ensino fundamental, apenas 48%, de 15 a 17 anos, chegam ao ensino médio (UNICEF, 2009). Isso demonstrando que, mesmo hoje, após quase 20 anos da Conferência de Jomtien, onde as metas deveriam ser maiores, ainda persiste uma alta taxa de evasão escolar.

Outro marco norteador das políticas internacionais para a educação das pessoas com necessidades especiais, que contribuiu decisivamente para a consolidação da política da educação inclusiva, foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. Essa conferência reuniu 94 representantes de governos e muitos representantes de Organizações Não-Governamentais,

com o objetivo de discutir Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Com a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva trouxe uma nova conotação para sua atuação, abarcando não apenas as pessoas com necessidades especiais, mas também toda e qualquer pessoa que se encontra excluída social e educacionalmente. O conceito de necessidades educativas especiais amplia-se e a escola passa a atender a todos os alunos, devendo adequar-se as suas especificidades.

Os princípios e conceitos discutidos e estabelecidos como normas internacionais nestes eventos influenciaram a educação como um todo, pois trabalhou a mesma como importante instrumento de inserção social e chave principal na eliminação da exclusão.

Discutir sobre a inclusão nos remete imediatamente a exclusão não como aspecto antagônico, mas complementar e inseparável, pois configura um par dialético que se une para construir as significações acerca das relações humanas e sociais. Dessa forma, é nas fontes da exclusão que a inclusão emerge não podendo dela se desvincular.

A inclusão basicamente envolve a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e exclusão, conforme afirma Santos (2008):

Quando falamos em inclusão, referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem. (SANTOS, 2008, p.24).

A exclusão apontada pela autora também assola a realidade da educação de alunos com necessidades especiais, especificamente dos surdos, na medida em que exige modificações e estruturações dos aspectos físicos, pedagógicos e conceituais da prática educativa, além de aspectos lingüísticos e culturais, comumente negados pelas instituições por ignorância ou por resistência.

Os surdos durante muitos anos foram excluídos do convívio social pelas próprias famílias, além de lhes serem negados o acesso à educação, ao lazer e ao convívio e o exercício da cidadania, pois eram percebidos pela sociedade como incapazes e, pelas famílias, como castigo divino.

Por muitos anos a tendência que prevaleceu e liderou sozinha a educação de surdos no Brasil foi o oralismo, que objetivava readaptar e treinar o surdo para torná-lo o mais “normal” possível. Dentro desse enfoque, eram valorizados os treinamentos fonoaudiológicos e os aspectos educacionais eram secundarizados, centralizando a atenção na deficiência e nas limitações. (SKLIAR, 1999).

Com as sucessivas críticas e índices de não progressão dos surdos dentro da perspectiva oralista, intensificaram-se as reivindicações e a busca por métodos e modelos que valorizassem os surdos e a Língua de Sinais, esta última como língua própria da comunidade surda.

A LIBRAS, apesar de ter sido utilizada por muitos anos pela comunidade surda do Brasil, em muitos casos clandestinamente, foi reconhecida oficialmente no ano de 2002 pela Lei nº 10.436, no dia 24 de abril, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como própria da comunidade surda do Brasil, com características e estrutura distintas das línguas orais. No art. 1º, parágrafo único expõe inicialmente o conceito de LIBRAS.

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, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil.(BRASIL, 2002, p.1).

Dentro desta perspectiva de compreensão da língua de sinais enquanto representante da comunidade surda, é que emergem teóricos como, Quadros & Karnopp (2004), Perlin (2000), Skliar (1998), os quais discutem sobre ela, sobre seu aspecto lingüístico e sobre uma educação de surdos que valorize tanto sua língua quanto sua cultura visoespacial.

Esses autores, apesar de terem suas raízes nos estudos culturais (que não é o nosso foco na presente pesquisa), mais especificamente na tendência recente denominada de “Estudos Surdos” (que discute currículo e educação de forma que respeitem não apenas a língua de sinais como também a cultura surda), fornecem os subsídios necessários e as conceituações indispensáveis para trabalharmos com questões como: lingüística da língua de sinais, língua natural, bilingüismo, educação de surdos e o próprio “Estudos Surdos”.

Utilizaremos esses autores conscientes de suas matrizes epistemológicas, no entanto, não nos deteremos em análises mais pormenorizadas acerca dos estudos culturais, apenas situaremos e buscaremos os conceitos que possam elucidar nosso objeto. Dessa forma, não nos desvencilharemos de buscar a perspectiva crítica como norteadora de nossa pesquisa, pois enfoca não apenas os aspectos econômicos e de classes, mas também os culturais que permeiam a educação de surdos e as perspectivas curriculares que lhe servem de base.

Buscamos ressaltar a importância da cultura como um dos pré-requisitos necessários para a realização da inclusão do educando surdo. Corroborando com a importância e o lugar de destaque da cultura dentro de uma visão crítica destacamos a seguinte colocação de Apple (2006a):

O enfoque de cunho econômico nos oferece uma apreciação menos adequada das maneiras pelas quais esses resultados são criados pela escola, e não pode esclarecer totalmente o que os mecanismos de dominação de fato são e como funcionam na vida cotidiana na escola. Além disso, devemos completar a análise de cunho econômico com uma abordagem que se incline mais fortemente a uma orientação cultural e ideológica, a fim de entendermos completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são “medidas” nas práticas concretas dos educadores quando realizam seus trabalhos nas escolas. (APPLE, 2006a, p.36)

Dessa forma, a perspectiva crítica além das questões econômicas e de classe, enfoca os aspectos culturais. Estes últimos nos auxiliarão decisivamente na discussão da LIBRAS enquanto componente curricular, permitindo-nos entrecruzar as discussões acerca da educação de surdos, além de relacionarmos criticamente como conjuntura política, social, histórica e cultural, problematizando a realidade da educação de surdos, bem como suas práticas de inclusão/exclusão materializadas por meio do currículo.

Para basear as nossas discussões acerca do currículo utilizaremos como fonte norteadora a concepção crítica, de modo que possamos perceber nosso objeto de pesquisa como um todo inserido dentro de um contexto histórico social maior, fundamentado em interesses políticos, econômicos, culturais e de classes.

A teoria crítica ressalta o currículo como práxis e destaca a íntima relação da teoria com a prática, sendo esta permeada por relações de classe, de interesses e de poder. Autores, como Apple (2006a), Sacristán (2000), Pacheco (2005) e Freire (1975), que discutem dentro da teoria crítica de currículo, servirão de alicerce para dialogarmos com a educação de surdos, com a inclusão e com o próprio currículo dentro dessa realidade educacional.

Para sustentarmos os debates acerca do currículo partiremos da definição proposta por Pacheco (2005) que admite a difícil definição sobre o mesmo, pois relaciona conflituosos interesses, embora ouse ao afirmar:

Pesem as diferentes perspectivas e os diversos dualismos, currículo defini-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 2005, p.37).

Dessa forma, situaremos nossas discussões fundamentadas no currículo que está permeado de interesses e de relações de poder e dominação, relacionando o objeto de pesquisa com os referenciais teóricos e com a realidade social, econômica e cultural que o circunscreve.

A pesquisa foi fundamentada na investigação do processo de institucionalização da disciplina de LIBRAS no currículo oficial do Município de Castanhal, em que trabalhamos com o *currículo prescrito*. Para Sacristán (2000), currículo prescrito corresponde às prescrições mínimas e às orientações pedagógicas do processo de ensino aprendizagem, materializadas nos conteúdos, nas metodologias e nas formas de avaliar, por exemplo, que constituem um tipo de normalização cultural para uma educação comum nacional.

A partir da discussão geral exposta sobre as principais temáticas presentes nesta pesquisa, iremos nos deter em delinear agora os caminhos metodológicos trilhados em busca do nosso objeto de pesquisa.

A observância tanto da problemática da pesquisa dentro da área da educação de surdos e, principalmente da LIBRAS, quanto da realidade educacional frente à proposta de educação inclusiva, nos conduziu-nos ao seguinte problema: *Como se deu o processo de institucionalização da disciplina LIBRAS no currículo da Secretaria Municipal de educação de Castanhal - PA?*

A partir do referido problema, elencamos as seguintes *questões norteadoras*, a fim de melhor contornar o objeto:

- Por que a Secretaria Municipal de Castanhal optou por tornar a Libras uma disciplina componente do currículo escolar oficial?
- Como está organizada a disciplina Libras no currículo prescrito para o ensino fundamental?
- Que procedimentos foram adotados pela Secretaria de educação de Castanhal para viabilizar a oferta da Libras enquanto disciplina componente do currículo oficial do ensino fundamental?

Sustentados nessas questões norteadoras nos propomos a alcançar os seguintes *objetivos*:

- Compreender o porquê da opção feita pela Secretaria Municipal de educação de Castanhal em tornar a Libras uma disciplina componente do currículo oficial do ensino fundamental;
- Analisar a proposta pedagógica da disciplina Libras implantada no currículo escolar do Município de Castanhal-PA;
- Analisar os procedimentos adotados pela Secretaria Municipal de Castanhal para tornar viável a oferta da Libras enquanto componente do currículo oficial do ensino fundamental.

Com a construção do problema e a delimitação do objeto, delineamos com mais segurança os caminhos metodológicos condizentes com o referencial e com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa que propusemos a realizar é uma pesquisa de cunho *qualitativo* que objetiva compreender o problema a partir da realidade educacional.

Na pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, há uma íntima relação entre mundo real e sujeito, ou seja, o objeto não é um dado inerte e neutro, mas cheio de significados e o pesquisador é integrante e partícipe na construção do conhecimento na pesquisa (CHIZZOTTI, 1991).

A presente pesquisa foi sustentada na orientação filosófica de pesquisa qualitativa baseada na dialética que, segundo Chizzotti (1991), valoriza a relação entre sujeito e objeto, ressaltando: a “contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 1991, p. 80).

A pesquisa qualitativa tem diferentes tipos, de modo que o escolhido para trilhar os caminhos desta pesquisa irá se basear no *Estudo de Caso*, que busca uma unidade de estudo bastante delimitada e específica para investigá-la profundamente (TRIVINUS, 1987).

Para Yin (2005), o estudo de caso é um método de pesquisa que realiza uma investigação empírica de um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real”, no qual a realidade que se investiga é uma “situação tecnicamente única” (YIN, 2005, p.32).

O *caso* pesquisado em um *Estudo de Caso* é uma realidade particular que se distingue e se destaca por suas características singulares dentro de uma dada realidade social, cultural, econômica e política e ainda educacional. Segundo Chizzotti (1991):

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação (CHIZZOTTI, 1991, p.102).

A disciplina de Libras no município de Castanhal configura-se como o nosso foco, ou seja, *o caso*, pois não temos informações de que outro município, no Estado do Pará, tenha inserido esta disciplina no currículo. Sendo assim, suscita nosso interesse por investigar dentro deste caso como se deu o seu processo de institucionalização, a fim de tecermos críticas e dialogarmos com os autores que discutem essa temática para trazermos novas contribuições para o campo da educação e do currículo.

Para realizar o estudo de caso dentro de uma perspectiva qualitativa, seguimos diferentes etapas na tentativa de cercarmos o objeto. A primeira etapa da trajetória

metodológica consistiu em um *levantamento bibliográfico* com o intuito de vislumbrar as pesquisas e as discussões atuais que perpassam pelos temas *Educação Especial*², *Educação Inclusiva*³, *Educação de Surdos*⁴ e *Currículo*⁵.

Para a definição de quais seriam os sujeitos da pesquisa e qual técnica de coleta de dados seria mais adequada para alcançar os nossos objetivos, realizamos primeiramente a pesquisa exploratória, que foi realizada para conhecer o lócus da pesquisa, a fim de sabermos se corresponderia às nossas indagações investigativas. Para André (2005), este é o momento de definir e/ou redefinir questões iniciais e estabelecer os primeiros contatos com o lócus e com os participantes e estruturar os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir de uma pesquisa exploratória e da aplicação de uma entrevista preliminar juntamente com uma coleta de dados quantitativos na própria secretaria de educação do Município de Castanhal, a fim de que pudéssemos colher informações básicas acerca da proposta de educação de surdos. Esta entrevista teve o seguinte roteiro:

- 1) Quantos alunos surdos estão matriculados nas escolas municipais por grau e por série no Município de Castanhal?
- 2) Esses alunos freqüentam classes especiais ou classes regulares de ensino?
- 3) O que a Secretaria de Educação de Castanhal tem feito para garantir o ingresso e a permanência dos alunos surdos no ensino municipal?
- 4) O currículo oficial sofreu alguma alteração em função dos alunos surdos matriculados nas escolas municipais? Se positivo, quais?

Conforme os dados obtidos por meio da entrevista aplicada na pesquisa exploratória – aplicada com um técnico da secretaria - e com visita à Secretaria de Educação de Castanhal, percebemos a presença de um trabalho diferenciado com a educação de surdos e a inserção da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no currículo. A partir de então, selecionamos os sujeitos que estavam ligados direta e/ou indiretamente à elaboração, à estruturação e à implementação da disciplina LIBRAS, oficialmente no currículo (na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) do município.

Conforme a pesquisa exploratória que realizamos na Secretaria de educação de Castanhal, obtivemos a informação de que uma equipe havia participado do processo de inserção da LIBRAS no currículo. Dessa forma, em consonância com o nosso objeto de

² SASSAKI, 1997; CARVALHO, 2008.

³ CARVALHO, 2000, 2004, 2008; SANTOS, 2008

⁴ SKLIAR, 1997, 1998, 1999; QUADROS, 1997, 2005.

⁵ APILLE, 2006a; PACHECO, 2005.

pesquisa, as entrevistas foram aplicadas com os sujeitos que fizeram parte da institucionalização da disciplina de LIBRAS no currículo – a saber, Secretário de Educação e dois técnicos da Secretaria de Educação –, a fim de que pudéssemos depreender como ocorreu esse processo.

Os três sujeitos da pesquisa foram escolhidos, porque tínhamos como foco o processo de institucionalização da disciplina no currículo, não abarcando, dessa forma, nem professores – pois não iríamos investigar a prática dessa implementação –, nem tampouco pais ou familiares, por não enfocarmos a visão destes acerca da inserção.

Vale ressaltar que a pesquisa exploratória é uma fase muito importante e crucial para o direcionamento e até mesmo para a desconstrução e posterior reconstrução da pesquisa, como foi o nosso caso em particular. A pesquisa a que nos propusemos primeiramente fora: *Educação inclusiva: um estudo sobre as adaptações a nível pedagógico realizadas no contexto da escola regular para atender aos alunos surdos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vilhena Alves*. No entanto, a visita ao lócus para obtenção de maiores informações nos fez perceber que a referida escola trabalha com o regime de sala de recursos, configurando, ao nosso entendimento, uma educação paralela e aproximando até mesmo das classes especiais, visto que atende apenas surdos neste ambiente.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Vilhena Alves tem matriculados em torno de 60 alunos surdos, dado esse que supera por uma só escola o atendido em toda rede Municipal de Castanhal. No entanto, o que chamou a atenção neste último município foi a inserção da Língua de Sinais no currículo, o que nos suscitou a inquietação investigativa de pesquisar como está acontecendo a educação de surdos nesse município, por meio da investigação do processo de implementação da LIBRAS no currículo oficial do ensino fundamental.

O município de Castanhal foi escolhido não pelo número significativo de alunos surdos, mas pela proposta de educação de surdos diferenciada, que permite a inserção da LIBRAS como disciplina curricular para todas as turmas que tem ou não alunos surdos. Além disso, há a presença de profissionais surdos que ensinam a língua de sinais para os professores. Esse fato nos inquietou a pesquisar a proposta do currículo do Município de Castanhal para a inserção do aluno surdo, pois se configura como uma prática diferencial dentro da realidade educativa de nossa região.

Tínhamos definido até então com a pesquisa exploratória o lócus da pesquisa e os sujeitos que participaram do processo de institucionalização da disciplina de Libras no currículo de Castanhal. Faltava ainda delimitar os instrumentos de coleta de dados.

O primeiro deles foi o *levantamento documental* junto às legislações que norteiam a política de Inclusão e a educação de surdos, em nível internacional e nacional situando a Região Norte. Os documentos destacados são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994; a LDB nº 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, MEC/SEESP, 1998; o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005; e o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

O levantamento documental também aconteceu junto à Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, a fim de obtermos dados quantitativos e qualitativos acerca da educação das pessoas com necessidades especiais e situarmos com mais ênfase a educação de surdos, bem como os documentos que serviram de suporte para a institucionalização da Libras como disciplina oficial no ensino fundamental. Dentre os documentos encontrados, listamos: o Projeto Libras em Castanhal, a Resolução nº023/09 e o Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, 2008.

Além do levantamento realizado por meio da pesquisa documental, o nosso objeto carecia de outro instrumento a fim de compreendermos como se deu o processo de institucionalização da disciplina de Libras no currículo. A partir dessa necessidade de investigação, aplicamos a entrevista com roteiro semi-estruturado com os três sujeitos selecionados na pesquisa exploratória.

A entrevista, dentro de uma proposta de estudo de caso, configura-se como um instrumento de coleta de dados flexível que permite a reestruturação do diálogo a ser travado com os entrevistados, obtendo uma função mais do que exclusivamente técnica, mas adotando uma posição determinante para a condução e reformulação dos objetivos da pesquisa conforme a participação dos sujeitos.

A entrevista semi-estruturada valoriza como participantes do processo investigativo não apenas o investigador, mas também os sujeitos investigados em uma estreita relação entre os participantes desta etapa. Esse instrumento foi utilizado com o objetivo de alcançar os relatos dos próprios sujeitos que participaram do processo de institucionalização da disciplina de LIBRAS no currículo, o que não pode ser alcançado por meios documentais ou bibliográficos. Além disso, a entrevista semi-estruturada não nos limita às perguntas previamente elaboradas, porém permite a inserção de novas perguntas, conforme o encaminhamento das respostas, a fim de alcançar os objetivos propostos (MANZINI, s/d)

As entrevistas foram coletadas e gravadas, para deixar os sujeitos mais à vontade, de modo que expuseram livremente suas considerações. Em seguida, as entrevistas foram transcritas e categorizadas, a partir do confronto das falas dos sujeitos, para então, serem analisadas e discutidas a luz dos referenciais teóricos.

Após as entrevistas, realizamos as análises dos dados a partir da *Análise de Conteúdo*, o que nos permitiu discutir, problematizar e inferir as concepções, as compreensões, os saberes e as práticas vividas e relatadas pelos sujeitos, baseados em sua realidade educativa-profissional. As falas expostas pelos sujeitos foram analisadas criticamente e confrontadas com os referenciais teóricos apontados na dissertação que discutem sobre a educação de surdos e sobre o currículo. Corroborando com essa premissa afirma Franco (2005):

Neste sentido, a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo internacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2005, p.14).

A linguagem, nesse sentido, não se restringe ao significado das palavras, mas à complexidade das significações construídas em nível social nas relações uns com os outros e com o mundo de forma dialética e contextualizada, que nos permita fazer inferências e analisar criticamente o corpus da pesquisa. Esses dados, sob o enfoque da análise do conteúdo nos permitiram construir categorias de análise e estruturarmos as entrevistas conforme os temas divergentes e/ou convergentes, nos possibilitando-nos melhor contornar os objetivos e discuti-los.

As categorias, segundo Bardin (1977), configuram-se como a classificação dos elementos em conjuntos com características comuns, que foram analisados a partir do caso das falas dos sujeitos entrevistados. Os critérios de categorização podem ser semântico, sintático, lexical ou expressivo, conforme o “material” componente da pesquisa. Assim sintetiza Chizzotti (1991) acerca da análise do conteúdo:

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influencia desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 1991, p.99).

A estrutura formal do trabalho será distribuída em três capítulos delineados conforme os objetivos da pesquisa. O capítulo 1 intitulado: *Considerações Gerais sobre a Educação de Surdos* faz uma discussão histórica acerca dos paradigmas que fundamentaram e

fundamentam a educação especial até as propostas de educação inclusiva, apontando as concepções, os avanços e as lacunas que cada perspectiva trouxe ao campo da educação das pessoas com necessidades especiais, principalmente dos surdos. Além disso, discute acerca da educação bilíngüe para surdos como instrumento de valorização da Língua de Sinais e da cultura surda, assim como aborda as discussões acerca do currículo que possam aproximar-se das discussões acerca da educação de surdos, fundamentadas na teoria crítica sobre currículo.

O capítulo 2, intitulado: *A Educação de Surdos no Brasil*, vem trazer uma abordagem mais aprofundada acerca da Libras (Língua Brasileira de Sinais), enfocando não apenas o aspecto educacional dos surdos no Brasil, mas as legislações que sustentaram a educação desses educando, além de destacar os princípios como constitutivos da proposta bilíngüe para a educação de surdos e expor alguns relatos de algumas experiências de inserção de LIBRAS no currículo.

No capítulo 3, denominado: *A institucionalização da Libras no currículo escolar: o caso de Castanhal – PA*, delinearemos o objeto da pesquisa e apontaremos a realidade de Castanhal, descrevendo, analisando e compreendendo o processo de institucionalização da disciplina Libras no currículo do ensino fundamental do município, dialogando e fundamentando nas discussões com as falas dos sujeitos entrevistados, a partir das seguintes categorias: *Justificativa para a inclusão da Libras no currículo; Os sujeitos do processo de institucionalização da disciplina; As bases legais da inserção da disciplina no currículo; A concepção de educação de surdos; Procedimentos para a viabilização da oferta da disciplina de Libras (Oferta de formação continuada; Disponibilização de intérprete e instrutor; Oferta de material didático; Oferta de cursos para a comunidade); A proposta curricular para a disciplina de Libra;s e a Avaliação da inserção da Libras no currículo.*

Concluimos com considerações e proposições que contribuam para a reflexão e discussão sobre educação de surdos e sobre currículo para a região amazônica e de forma inédita para o Programa, marcando o início de discussões mais pontuais dentro da perspectiva da inclusão.

CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo, buscaremos situar as categorias principais que norteiam a presente pesquisa: Educação Especial, Inclusão, Educação de Surdos e Currículo. Na categoria referente à Educação Especial, buscaremos mostrar como se deu a trajetória do paradigma da integração até chegar à inclusão. Nesta, por sua vez, apontaremos, brevemente, o contexto da educação de surdos dentro da política educacional internacional, além de situar e conceituar o bilinguismo, a partir da perspectiva da língua de sinais enquanto língua natural, como uma possibilidade para uma educação que valoriza o sujeito surdo. Nesse sentido, finalizaremos fazendo a confluência das discussões sobre o currículo e sobre suas contribuições para uma educação bilíngue para surdos.

1.1: Do paradigma da Integração ao paradigma da Inclusão: uma breve discussão sobre a educação das pessoas com necessidades especiais.

A educação especial teve sua trajetória marcada por estar à margem da educação geral ou “comum”, sempre dialogando consigo mesma e sendo secundarizada das discussões gerais sobre educação, ou seja, tal trajetória foi marcada pelo descaso proveniente do processo histórico de exclusão dessa modalidade de educação devido aos mitos que assolam o público por ela atendido.

Historicamente, dentro da educação especial, assim como em todo processo educacional, houve emergência e declínio de diferentes perspectivas educacionais acerca da deficiência e da educação: de um lado, havia a valorização da deficiência e da limitação; de outro, porém, a valorização do sujeito e de suas potencialidades.

As concordâncias e as divergências entre uma concepção de deficiência centrada no aspecto médico (denominada por alguns teóricos de *modelo médico de deficiência*⁶) e outra mais de cunho social (denominada por uns de *modelo social de deficiência*⁷ e por outros de

⁶ SASSAKI, 1997; CARVALHO, 2008.

⁷ CARVALHO, 2008; MITTLER, 2003; SASSAKI, 1997.

*modelo sócio-antropológico*⁸) permearam e ainda permeiam o imaginário e as práticas educacionais, marcando a trajetória histórica dos sujeitos com necessidades especiais.

A primeira concepção, pautada no modelo médico ou clínico-terapêutico, como o próprio nome sugere, centra-se na deficiência enquanto patologia. Segundo Carvalho (2008):

o modelo médico destaca a condição de dependência permanente, como se todas as pessoas incapacitadas nunca pudessem ser autoras e mentoras de seus projetos de vida representando, em decorrência, um problema para a sociedade em que vivem. (CARVALHO, 2008, p. 29).

Essa visão pautada no modelo médico de deficiência destaca a restrição que a pessoa com deficiência apresenta, percebendo-a como incapaz e como um peso para a família e para a sociedade, isto é, fundamentada na medicina – daí a denominação modelo médico de deficiência –, essa concepção centra-se na busca incessante por mascarar “o defeito”, a “anormalidade”, tendo em vista a manutenção da cômoda e confortável homogeneidade.

O modelo social, por outro lado, concebe as deficiências e as incapacidades como advindas do não atendimento adequado que é oferecido social e educacionalmente aos sujeitos com necessidades especiais, o que leva à formação de barreiras que impedem o desenvolvimento das potencialidades dos mesmos. Carvalho faz a seguinte exposição sobre o modelo social:

A lógica do modelo social reconstrói as relações entre doença => deficiência=> incapacidade => desvantagem, substituindo-as por outras nas quais a situação socioambiental produzirá a experiência da deficiência. Se as condições socioeconômicas e culturais não contemplarem a diversidade humana, inúmeras pessoas vão exteriorizar incapacidades. (...) Sob o enfoque social, o esquema passa a ser: situação => exteriorização => objetivação => socialização. (CARVALHO, 2008, p. 36-37).

Nesse sentido, com o modelo social, o objetivo pretendido é resgatar a integridade da pessoa e inscrevê-la em um determinado contexto socioeconômico, político e cultural, no qual poderá experimentar de diferentes situações de vantagens e desvantagens, conforme lhe forem oferecidas condições de desenvolver suas habilidades e amenizar suas dificuldades.

As duas concepções acima apresentadas (que se referem a visões acerca da deficiência e, por conseguinte, de ser humano e de educação) estarão imersas nos paradigmas norteadores da educação das pessoas com necessidades especiais, a saber: o paradigma da integração e o paradigma da inclusão.

Esses dois paradigmas, apesar de freqüentemente serem utilizados como sinônimos, diferem em cada modelo e configuram momentos particulares, delineando a visão de educação e de homem. A compreensão das distinções entre esses paradigmas e a

⁸ SKLIAR, 1998.

compreensão da importância dos mesmos enquanto momentos históricos distintos, mas que se entrecruzam, são de suma importância para a percepção da atual realidade da educação especial dentro da perspectiva da educação inclusiva.

O paradigma da integração percebia a pessoa com deficiência como incapaz, como ser que precisava ser reabilitado e adequado à sociedade (modelo médico de deficiência ou modelo clínico-terapêutico). Quanto à questão educacional, o deficiente deveria adentrar gradativamente no ambiente escolar, conforme o seu desempenho e sua sociabilidade. Oliveira (2004) faz a seguinte colocação acerca da integração:

Esse modelo terapêutico consistiu-se numa política de integração das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, através de classes especiais e atendimento especializado, tendo como base o diagnóstico clínico e psicopedagógico do/a aluno/a. (OLIVEIRA, 2004, p.64 e 65).

Dentro desse prisma, os alunos eram avaliados e ajustados conforme o seu desempenho e a eles era “concedida” a oportunidade de usufruir gradativamente de ambientes o mais próximo da normalidade – escola ou classes regulares. A passagem dos alunos especiais pelos ambientes menos restritivos dependia unicamente de sua capacidade de adaptabilidade e de seu diagnóstico, o qual justificaria estar ou não apto a usufruir de locais de acesso comum (PRIETO, 2006).

O processo de passagem dos alunos da escola especial para a escola e/ou classes regulares é representado na política de integração pela metáfora designada de “*modelo de cascata*”, segundo o qual os alunos eram inseridos pautados em seu “diagnóstico”, com enfoque na individualidade, ou seja, com enfoque no problema do aluno, que sozinho deveria adequar-se à escola e merecer adentrar nas classes escolares regulares. (OLIVEIRA, 2004).

O aluno, quando alcançava, de acordo com a avaliação dos professores ou de médicos, um nível comportamental e de “sociabilidade” satisfatório, poderia obter a oportunidade de transitar por salas regulares, juntamente com os ditos ‘normais’, alcançando, assim, a corrente principal ou *mainstream* (CARVALHO, 2004).

Prieto (2006) faz a seguinte colocação acerca da escolarização dos deficientes no modelo da integração:

Assim, no que se refere à escolarização de pessoas com deficiência, uma das alternativas indicadas é a classe comum, cuja matrícula nesse modelo está condicionada ao tipo de limitação que o aluno apresenta, ficando mais distante desse espaço escolar quem menos se ajusta às suas normas disciplinares ou de organização administrativa e pedagógica. (PRIETO, 2006, p. 39).

Assim, quanto mais o aluno apresentasse um bom comportamento e facilidade para adequar-se às situações, além de um diagnóstico positivo, maior era a probabilidade de

ter acesso à escola comum. A atenção estava unicamente na deficiência e em como o aluno conseguiria mascará-la para ter a oportunidade de sair de um ambiente mais restritivo.

Isso tudo mostra que, no paradigma da integração, o foco estava centrado na criança e em sua deficiência, sustentada em uma perspectiva comportamentalista, na qual o aluno é avaliado e premiado conforme seu desempenho. Assim, a mudança e o acesso gradativo à escola e aos ambientes comuns eram de total responsabilidade do aluno, cabendo à escola e aos professores apenas moldá-los a essa realidade.

A prática da integração, apesar das críticas que temos hoje e de suas lacunas, possibilitou a participação dos deficientes no ambiente escolar comum. Além disso, iniciou a percepção da necessidade de interação entre os “deficientes” e os ditos “normais”, embora ainda não enfocasse o aspecto educacional e as potencialidades destes educandos.

Dentro deste paradigma, a escola especial passou a não ser o único ambiente nem a única possibilidade de convivência de localização do aluno especial. No entanto, no ambiente escolar comum, a estadia de tal aluno era rápida, por vezes provisória e sem uma estruturação pedagógica e educacional que permitisse seu desenvolvimento escolar, centrando-se apenas na concessão do acesso. Para Mittler (2003), na integração,

O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários. (MITTLER, 2003, p.34).

Essa prática marca o chamado princípio da *normalização* presente nas práticas de integração, que consistia em oportunizar vivências e permitir o acesso a lugares e situações o mais normal e comum possíveis aos deficientes, para que os mesmos tivessem a sensação de como é o mundo além dos espaços segregativos. Esse princípio buscava criar “à parte” a essas pessoas como uma prática de caridade e concessão, não podendo as mesmas viverem em sociedade igualmente como os demais sujeitos. (SASSAKI, 1997).

Percebemos que estes princípios e concepções são permeados por uma visão limitada e preconceituosa das pessoas com deficiência, porém, não mais no estágio de negação total, mas em uma sutil percepção da necessidade de convivência social e de acesso à educação.

Como observamos, essas práticas não são e não foram suficientes para atender as particularidades desses sujeitos, nem tão pouco de amenizar as rotulações e mitos que são atribuídos às pessoas com deficiência.

As contestações à concepção da integração, as práticas excludentes e o monopólio das concepções médicas sobre as pedagógicas no processo educacional dos sujeitos deficientes, suscitaram críticas e reivindicações por mudanças que respeitassem e percebessem essas pessoas como capazes.

Com o fortalecimento do movimento das pessoas com deficiência e das lutas por igualdade de acesso à escola e ao convívio social é que essa categoria caminhou para uma visão social da deficiência, problematizando a sociedade e sua estruturação e mudando o foco da pessoa deficiente para a sociedade deficiente.

Essa nova percepção configura o chamado modelo social de deficiência, na qual a sociedade precisa reestruturar-se, a fim de eliminar toda e qualquer barreira que impeça a inserção dos deficientes no contexto social (CARVALHO, 2008). A atenção deixa de se concentrar no indivíduo e na sua deficiência, para transportar-se para como a pessoa com deficiência dentro de suas limitações está sendo atendida na sociedade de modo menos restritivo possível. Para Carvalho (2008):

Uma das expectativas da releitura das conceituações de deficiência e incapacidade, no modelo social, é a de provocar uma inversão nos argumentos, identificando-se limitações e deficiências nas condições de vida oferecidas pelas sociedades e que criam barreiras para a inclusão de todos, sem exceções. (CARVALHO, 2008, p.36).

Dessa forma a sociedade e a escola saem da posição de omissão e passam a exercer um papel de (in)viabilizadoras da participação das pessoas com deficiência de toda e qualquer atividade, a fim de que possam usufruir de seu direito à cidadania com plenitude. Carvalho (2008) faz uma síntese comparativa entre os dois modelos expondo que:

A lógica do modelo social reconstrói as relações entre doença – deficiência – incapacidade – desvantagem, substituindo-as por outras nas quais a situação socioambiental produzirá a experiência da deficiência. Se as condições socioeconômicas e culturais não contemplarem a diversidade humana, inúmeras pessoas vão exteriorizar incapacidades. Estas se objetivam muito menos em função das limitações e muito mais em termos dos ajustes requeridos da sociedade, independentemente do termo de perspectiva das seqüelas das lesões que afetam os indivíduos. Sob o enfoque social, o esquema passa a ser: situação – exteriorização – objetivação – socialização. (CARVALHO, 2008, p. 36).

Situamos a proposta da inclusão na ampliação do modelo social de deficiência e na busca de uma educação que ofereça as condições necessárias ao desenvolvimento dos educandos, juntamente com os movimentos sociais, políticos e culturais de tentativa de eliminação das desigualdades. Dessa forma, a inclusão “significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania” (FREITAS, 2006, p.167).

No paradigma da inclusão, todos são importantes para a construção de uma educação de qualidade e para todos. Isso é justificado a partir da utilização da metáfora do *caleidoscópio* para representar o paradigma da inclusão, na qual todas as suas partes são importantes na formação da imagem, do todo, ou seja, “quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem” (CARVALHO, 2000, p.112).

Em uma amplitude mundial e dentro dos documentos internacionais mais importantes para a consolidação da inclusão, destacamos a Declaração de Salamanca que se configura como referência dentro das discussões de inclusão, marcando não apenas mais uma ação em consonância com a Educação para Todos, mas também trazendo centralidade e atenção internacional para a questão da inclusão/exclusão educacionais.

A Declaração de Salamanca amplia o conceito de necessidades especiais e da própria perspectiva de inclusão, que passa a abarcar todos os excluídos, além de definir que as escolas e a sociedade devem reestruturar-se para atender a todos os alunos, ressaltando o direito de todos ao acesso e à permanência em uma educação de qualidade. O documento aponta as características que distinguem uma escola enquanto inclusiva:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

A escola passa, então, a atender a todos os alunos independentemente de suas dificuldades, reestruturando-se para alcançar as especificidades dos alunos que nela adentram. Como influência da Salamanca, a inclusão configura-se como uma política que, além do aspecto educacional, atinge o social como um todo. No entanto, neste trabalho, iremos nos deter no aspecto educacional como foco de discussão.

A política de inclusão pretende reconstruir, a partir da problematização, todo o processo educacional e rever todas as suas práticas excludentes, que assolaram (e ainda assolam em muitos casos) a realidade nacional e internacional durante anos.

A inclusão ocasionou uma mudança de paradigma social e educacional, trazendo ou intensificando a reconceptualização da realidade de exclusão sofrida por negros, mulheres, índios, pobres, homossexuais e pessoas com necessidades especiais. Estes últimos passaram a ter suas problemáticas educacionais mais evidenciadas e reivindicadas, pois a inclusão tornou-

se uma discussão não apenas da categoria como comumente acontecia, mas uma discussão em amplitude mundial.

A escola, dentro desse paradigma, deve ser reestruturada para atender a diversidade e as necessidades especiais passam a ser não apenas dos deficientes, mas de uma ampla parcela dos alunos. Assim, o conceito de necessidades especiais toma novas formas. Desse modo,

“necessidades educacionais especiais” passará a incluir, além das crianças portadoras de necessidades de deficiência. Aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (SANTOS, 2008, p.4)

É nesse sentido que a escola propõe-se ou é induzida a atender a todos os alunos, fundamentada no princípio democrático de Educação para Todos. A educação se dispõe a estar preparada ou a buscar a constante mudança para atender às diferentes necessidades, permitindo aos alunos desenvolverem suas potencialidades através de uma educação de qualidade, de forma que todos possam usufruir o direito à educação.

Na busca por inclusão, toda e qualquer forma de exclusão passa a ser combatida e a escola a ser problematizada em sua estrutura física, em suas práticas pedagógicas e em suas concepções, visando eliminar os preconceitos e a segregação frente ao novo. Às pessoas com necessidades especiais que eram atendidas em ambientes isolados, agora é possível interagir, construir, trocar e incomodar em ambientes comuns, mas não apenas para conviver, mas para usufruir de seu direito de cidadãos.

Carvalho (2000) afirma que todos nós temos dificuldades e a não resposta da escola e dos meios educacionais para atender a essas dificuldades podem transformá-las em barreiras que acabam sendo interpretadas e rotuladas como deficiências para justificar o fracasso da resposta educacional às dificuldades dos educandos.

As dificuldades que são verdadeiramente provenientes de deficiências não excluem a necessidade de atendimento especializado, falha frequentemente propagada por uma concepção equivocada do que seja inclusão. O desmonte do atendimento especializado é justificado e fundamentado com argumentos de uma educação inclusiva. Carvalho (2000), porém, afirma que o sistema cria suas próprias deficiências, exclui o atendimento especializado e não consegue atender minimamente aos alunos sejam eles com ou sem necessidades especiais.

Assim, as modificações para atender a uma proposta inclusiva é desvencilhar-se de práticas tradicionais e buscar uma concepção crítica de educação e até mesmo de inclusão, a fim de não fazer o contrário do que se propõe. Dessa forma, a inclusão deve pautar-se na valorização dos sujeitos como cidadãos de direitos. Com a inclusão:

Pretende-se uma escola aberta à diversidade, consciente de suas funções sócio-políticas, ao lado das pedagógicas, uma escola sintonizada com os valores democráticos. Mais importante do que conceber a escola como transmissora de conteúdos é concebê-la como o espaço privilegiado de formação e de exercício da cidadania. Como a escola também é o espaço dos escritos há que, nela, favorecer a apropriação e a construção de conhecimentos com reflexão crítica (CARVALHO, 2000, p.66).

A escola deve buscar discutir suas práticas e buscar uma educação de qualidade e que seja significativa para o educando, de modo que possa perceber-se enquanto ser construtor de sua educação e transformador de sua realidade. Com a inclusão todos os âmbitos do processo educacional devem ser problematizados de modo a construir uma educação pautada nos princípios democráticos de igualdade.

É importante, dentro de uma prática inclusiva, o trabalho coletivo, pautado no planejamento coletivo, na participação de todos os atores que compõem o universo escolar, assim como a busca incessante de atender as especificidades dos alunos sem segregá-los. Carvalho (2000) sintetiza, expondo que a escola deve remover toda e qualquer barreira para a implementação de uma educação inclusiva:

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político-pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos. (CARVALHO, 2000, p.61).

Dessa forma, a prática de uma educação pautada nos princípios inclusivos não depende unicamente de uma aceitação, mas da adoção verdadeiramente de uma prática diferenciada frente às diferenças, realizando uma autocrítica do trabalho pedagógico desenvolvido e a revisão do ambiente físico, estrutural e pedagógico, a fim de estarem em consonância com a concepção de educação na qual a escola sustenta-se.

Aliadas aos fatores expostos, as políticas públicas devem sustentar e incentivar as escolas em sua reestruturação, necessitando do projeto político pedagógico consolidado e discutido democraticamente, com o intuito de atender aos princípios inclusivos de respeito e atendimento à diversidade.

O respeito à diversidade ganha destaque dentro das discussões concernentes à inclusão, no entanto, como toda concepção que está no cerne de discussões políticas e educacionais suscita diferentes posicionamentos,

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (PRIETO, 2006, p.40).

Nessa ótica, a inclusão através do discurso da diversidade traria benefícios para todos, o que nos leva a entender que deve ser valorizada e perseguida nas instituições educativas. Skliar (1999), por outro lado, questiona essa questão da diferença e da diversidade, pois as aponta como mecanismos utilizados para mascarar a busca por homogeneidade, dando, desse modo, nova forma à *normalização* como condutora do pensamento social. Para ele, a “diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico”. (SKLIAR, 1999, p.12).

Skliar (1999) aponta como sendo um mecanismo de dominação e de manutenção da normalização o discurso da diferença, que não percebe o outro, mas, por outro lado, insere o outro e os outros em uma mesma categoria, homogênea e sem conflitos. Assim como o referido autor, alguns teóricos vêm colocar em dúvida as intenções e pretensões dessa educação inclusiva (QUADROS, 2005; PERLIN, 1998), problematizando seus interesses. Dessa forma, essa mesma inclusão, que se afirma defensora dos excluídos, pode servir aos interesses da classe dominante, sustentada legalmente e difundida por uma vasta bibliografia publicada dentro dessa temática cuja discussão é uma inclusão que ainda está longe da realidade.

Os discursos de uma educação inclusiva e para todos, em sua maioria, sustentam uma política neoliberal que busca cada vez mais eximir o Estado de suas responsabilidades, principalmente no aspecto educacional. Souza e Góes (1999) ironizam a inclusão afirmando:

Se é esse horizonte que se nos anuncia, faz sentido a inclusão: é economicamente barata já que um mesmo professor pode atender, se treinado/capacitado, 30 crianças ou mais que, no final das contas, não terão mesmo muitas perspectivas de ascensão social. O importante é que, no futuro, sejam consumidoras, mesmo ganhando pouco, não importando muito a forma como produzirão capital (apenas o suficiente para consumirem). Da mesma forma, não importa nem mesmo se os demais alunos estão aprendendo ou não. Se a repetência é um índice mundial da qualidade do ensino, então, vamos aboli-la de vez! (SOUZA & GÓES, 1999, p. 179).

A inclusão, como observamos, pulveriza os problemas educacionais que são de todos os alunos, independente de suas dificuldades. Além disso, tal inclusão torna-se muito mais cômoda no sentido de que exime o Estado de suas responsabilidades com a educação,

sucateando e negando a escola especial, visto que coloca todos os alunos no mesmo espaço sem as devidas preparações e sobrecarrega os professores – os quais continuam com muito trabalho, com o mesmo salário e com pouca qualificação. Esses fatores corroboram o objetivo de um governo e de uma sociedade capitalista de reduzir os gastos e produzir consumidores, mesmo que esses sejam “deficientes”.

Dessa forma, o discurso que se propõe libertador esconde uma tentativa de manutenção da exclusão e permanência do poder das classes dominantes e a supremacia da “normalidade”. Para Souza e Góes (1999):

A idéia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. De fato, mesmo estes últimos não vêem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, problema esse que tem sido já exaustivamente apontado na discussão de nossa realidade educacional. (SOUZA & GÓES, 1999, p.164).

A escola torna-se um espaço de educação para todos, todavia, suas práticas tradicionais e seus atos excludentes não são questionados e modificados, ou seja, apesar de se fundamentar em um discurso ideológico que prima pela igualdade, distancia-se, na realidade, da prática e do alcance real da realidade educacional, que permanece caótica e segregacionista, mesmo levantando a bandeira da inclusão e pregando a igualdade.

Em contrapartida, não negamos a necessidade de incluir – o que não significa que seja necessariamente no ensino regular – os alunos historicamente esquecidos do processo educacional. O que contestamos são os discursos, as práticas e as ideologias veiculadas, as quais apontam a inclusão como salvadora e solucionadora dos problemas escolares, sem, contudo, atribuir ao aspecto social, político, cultural, linguístico e econômico as suas devidas contribuições para a inclusão/exclusão dos educandos, sendo eles com ou sem necessidades especiais.

Dessa forma, o pensamento de Souza e Góes (1999) vem corroborar essa premissa de não negação da inclusão, mas de suas artimanhas políticas e econômicas de manter a exclusão a que tanto critica.

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola, mas, a nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. (SOUZA & GÓES, 1999, p. 168).

A construção de uma educação mais justa e menos excludente, como afirmam as autoras, deveria passar por um amplo processo de problematização da educação e de suas

raízes tradicionais e práticas preconceituosas de valorização do corpo perfeito e do aluno ideal. As legislações são importantes, mas não conseguirão impor e implementar uma nova realidade educativa, sem as devidas modificações das bases ideológicas que baseiam a nossa realidade educacional.

Mudar uma realidade é bastante difícil com resultados a longo prazo. Nesse sentido, a vigilância e a crítica constante de teorias e práticas que permeiam nossa realidade devem ser permanentes, a fim de não retrocedermos às atitudes tradicionais e excludentes. Dorziat (1999) faz a seguinte colocação:

A mudança de uma visão apoiada na normalização, na adaptação social, na aceitação do status quo, para uma visão que procura entender as peculiaridades inerentes ao ser humano e a importância de transformação de uma sociedade que impõe aos seus cidadãos valores dominantes (sejam lingüísticos, culturais, raciais, estéticos, religiosos) é algo que demanda tempo e aprofundamento de idéias. A forma normativa está enraizada no pensar e no agir das pessoas. (DORZIAT, 1999, p.28).

Dessa forma, a mudança deve refletir acerca da inclusão proposta pelos órgãos mundiais e problematizá-las, a fim de não camuflar uma exclusão com roupagem de “boazinha”. Além disso, devemos refletir sobre a que interesses essas propostas estão atendendo e como na realidade educacional poderemos burlá-los, tendo em vista uma educação que atenda às classes e culturas menos favorecidas.

Diante do exposto, a inclusão é um campo repleto de conflitos que fazem emergir os sérios problemas educacionais enfrentados pelas escolas frente à realidade de inserção dos alunos com necessidades especiais. Indagar sobre sua eficácia ou ineficácia nos levaria a uma discussão que não caberia no momento. Entretanto, podemos discutir as diferentes realidades imersas no universo da inclusão, dentre elas a realidade da educação de surdos.

A realidade da educação de surdos tem sua história, seus progressos e declínios, o que marca uma constante luta em busca de reconhecimento e de aceitação dentro de uma sociedade que legalmente propõe e discute sobre inclusão, mas que ainda está trilhando os primeiros caminhos em direção à efetivação desse processo.

O processo de exclusão e as propostas de inclusão dos surdos têm amplos debates que nos fazem perceber que tanto as necessidades especiais não são homogêneas quanto a questão da educação dos surdos também não é. Uma proposta que valorize a sua língua e perceba suas especificidades culturais é a principal busca de teóricos e dos próprios surdos atualmente, de modo que criticam se a inclusão seria o melhor caminho para a educação dos surdos. Porém, são unânimes em afirmar que a aceitação e o reconhecimento da língua de sinais são os primeiros e imprescindíveis passos rumo à qualidade da educação dos surdos.

A proposta bilíngue é a mais atual para a educação e busca atender às especificidades dos surdos. Todavia, esse posicionamento não é o único dentre os teóricos que discutem a temática. Apontaremos os caminhos trilhados pelos surdos até chegar à proposta bilíngue, seus conceitos e conflitos, destacando-a como instrumento viabilizador da inclusão.

1.2: As diferentes concepções de educação de surdos

A educação de surdos, assim como as das demais pessoas com necessidades especiais, não se distancia de conflitos e de contradições, sendo marcada por concepções que, de um lado, valorizam as potencialidades dos surdos e, do outro, por concepções que focalizam a deficiência e a surdez. Resgataremos tanto uma quanto a outra a partir da história de exclusão/inclusão dos surdos a começar pela antiguidade.

Os surdos na época dos gregos e romanos eram considerados, pelo fato de não ouvir e não falar, como incapazes de aprender e eram privados de seus direitos legais, não sendo considerados seres humanos. Por isso, iniciaram-se os trabalhos de “recuperação” dos Surdos-Mudos, conseguindo assim a sua “humanização”. Moura (2000) expõe algumas restrições que os romanos impunham aos surdos:

Eles não podiam fazer testamentos e precisavam de um curador para todos os seus negócios. Os surdos eram tidos como incapazes de gerenciar os seus atos, perdiam a sua condição de ser humano e eram confundidos com o retardado. Até o século XII, eles não podiam se casar. (MOURA, 2000, p.16).

Percebemos que essa visão castrava a pessoa surda de qualquer possibilidade de aprendizado, de participação social, impedindo sua autonomia e desenvolvimento como ser integral. Prevalencia a idéia de que o surdo era “doente” e “doido”, por isso, não dispunha de seus direitos, já que não apresentava sanidade mental para realizar atividades sociais.

Na idade moderna, no século XVI, o médico Girolamo Gadermo afirmou que os surdos precisavam e eram capazes de aprender, por meio da leitura e da escrita, sem a necessidade de falar. Seu trabalho teve pouca repercussão, pois naquela época a educação destinava-se às famílias de ricos e nobres, nas quais os surdos tinham que ter algum conhecimento para administrar seus bens (SILVA, 2006). O monge beneditino “Pedro Ponce de Leon” também desenvolveu trabalhos com educação de surdos. Os estudos de Leon demonstraram que os surdos podiam aprender, contrapondo com a visão que tinham de que os surdos possuíam lesões cerebrais que lhes impediam de aprender.

Tanto Gadermo quanto Leon ensinavam surdos filhos de famílias ricas e os surdos da grande maioria da população, que era de pobres, ficavam isolados sem educação e sem trabalho. E foi justamente essa camada de surdos excluída socialmente que compôs, em meio aos interesses capitalistas burgueses de ascensão e produção de mão de obra para as indústrias, em 1760, a primeira Escola para Surdos da França. À frente dessa escola estava o abade L'Épée que foi determinante para a expansão e “organização política, social e educacional dos surdos no continente europeu e em diversos países do continente americano” (SILVA, 2006, p.20). Nasceram os primeiros indicativos de reconhecimento da língua de sinais. Silva aponta:

No convívio com os surdos o abade L'Épée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E assim, inicia-se o processo de reconhecimento da língua de sinais. Não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas desenvolvidas por ele na primeira Escola Pública para Surdos em Paris. Além disso, para o abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever através da língua de sinais, pois essa era a forma natural que possuíam para expressar suas idéias. (SILVA, 2006, p.23).

A língua de sinais mesmo que de forma bastante elementar começava a ser percebida enquanto instrumento de expressão, desenvolvimento e socialização do surdo, contrapondo com os métodos de uma visão normalizadora, na qual o surdo tinha como única alternativa o aprendizado da língua oral.

Embora a escola pública para surdos de Paris, com o abade L'Épée, tenha tido resultados significativos na formação dos surdos, um marco histórico iria traçar novos rumos para a educação mundial destes, pois, em 1880, ocorreu o Congresso de Milão, que, apesar de discutir sobre a surdez, não contou com a participação dos surdos, principais interessados. O congresso reuniu 182 pessoas de diferentes países que legitimaram o método oral como mais adequado à educação dos surdos e a oralização como superior aos gestos (SILVA, 2006).

Com a influência da ciência moderna e da concepção do homem-máquina provenientes do século XVII, o modelo oral de educação de surdos teve espaço e proliferação de seus princípios de readaptação do surdo, negação da surdez e da imposição da fala como único meio de inserção social do sujeito surdo. O oralismo passou a ser a concepção que permeava a visão acerca do surdo. Soares (1999) conceitua o oralismo da seguinte forma:

Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de 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 em interlocutor por meio da linguagem oral. (SOARES, 1999, p.01).

No método oral o não ouvir era ignorado, a língua do surdo era negada e o foco estava centrado na regeneração do indivíduo. Sendo assim, com o Congresso Internacional de Surdo-Mudez realizado em Milão, no ano de 1880, houve a consolidação e o reconhecimento do método oral como melhor caminho para educação dos surdos. O oralismo defendido nesse congresso baseava-se na aquisição da língua oral pela pessoa surda, como único meio de aceitação e integração social. (SOARES, 1999).

O modelo oralista era praticado com os alunos surdos, admitindo os seus resultados insatisfatórios, porém, incentivando a permanência de tal método, pois, como não conseguiam perceber uma educação desse alunado, sem o desenvolvimento da fala e da escrita, preferiam investir nos aparelhos de amplificação e nos diagnósticos precoces que detectavam a surdez e permitiam o quanto antes o estímulo oral-auditivo.

O oralismo, como podemos observar, fundamentava-se em uma visão médico-clínica, enfoque a partir do qual a pessoa surda era vista como deficiente e inferior, que precisava equiparar-se ao ouvinte, ou seja, precisava aprender a falar. O surdo era considerado deficiente auditivo que deveria ser curado, corrigido, recuperado. Nesse sentido, o trabalho pedagógico centralizava-se no objetivo de fazer o surdo falar, distanciando-se do processo ensino aprendizagem de construção e crescimento do indivíduo, para preocupar-se com sua adequação ao modelo hegemônico: o ouvinte. Corroborando esta visão, afirma Moura (2000):

Nesta perspectiva, veja que todas estas tentativas de oralização do surdo caminhavam numa busca incessante de uma transformação do surdo num ouvinte que ele jamais poderia vir a ser, nem se comportar, nem aprender da mesma forma que o ouvinte, as abordagens oralistas não conduziram ao resultado desejado: desenvolvimento e integração do surdo na comunidade ouvinte. O princípio educacional não estava baseado na real necessidade do surdo e uma compreensão verdadeira das suas necessidades e da sua forma de comunicação. (MOURA, 2000, p.55)

Além das consequências de sucessivo fracasso escolar, a filosofia oralista trazia problemas ainda mais sérios e mais difíceis de serem sanados: os problemas psicológico-emocionais, sentimentos de inferioridade, de incapacidade, abalos na auto-estima e dificuldade de aceitar e encontrar sua identidade eram recorrentes, devido às práticas de imposição de uma língua e cultura correspondentes ao padrão ouvinte. Como consequências negativas da aplicação dessa abordagem aponta Luz (2003):

[...] um mundo em grande parte inacessível para o indivíduo – pela falta de um instrumental lingüístico – e uma expressão emocional naturalmente mais bruta (física); olhar negativo e depreciativo constituindo o indivíduo com deficiência orgânica (inabilidade imaginada transformando-se inabilidade real); polarização no tratamento dado, variando entre uma super proteção ou uma permissividade excessiva; e freqüentes distúrbios emocionais como agressividade, nervosismo, impulsividade, insegurança, dependência, depressão, paranóia, baixa auto-estima, entre outros. (LUZ, 2003, p.06).

Essas consequências negativas são percebidas, pois não há o respeito pela identidade surda. Quando se fala em identidade surda, não significa ser esta homogênea, já que abriga diferentes representações que variam desde a negação enquanto surdo ou não-ouvinte até o engajamento em comunidades surdas na luta por seus direitos e na divulgação de sua cultura.

Além disso, o modelo oralista estagnou o progresso escolar durante anos do sujeito surdo, reduziu ao máximo sua participação social e trouxe problemas psicológicos e educacionais para o mesmo. Quadros (1997) aponta os resultados de algumas pesquisas, desenvolvidas nos Estados Unidos com surdos que tinham sido submetidos ao método oralista:

(...) constaram que, apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda). Pode-se citar como exemplo dessa constatação o caso de uma pessoa surda adulta brasileira que, apesar de ter passado anos e anos em uma escola treinando a fala com o reforço entusiasmo dos professores, percebeu que tudo que havia aprendido de nada havia contribuído para a sua integração social. Em consequência de tal decepção, sentindo-se enganada pelos profissionais, essa pessoa nunca mais quis usar a voz. (QUADROS, 1997. p. 23)

Esse fracasso acabava por ser interiorizado pelos surdos acarretando problemas para sua auto-estima e difundindo socialmente uma visão de que o surdo é "incapaz", "inferior". Essa visão de incapacidade contribuiu para a proliferação de uma visão excludente e de discursos e práticas denominadas de ouvintistas. Perlin (1998) explica o ouvintismo por meio de um relato de um surdo:

A ideologia do ouvintismo, diante do problema do surdo estabelece logo que o melhor para o surdo é ser como ouvinte; assim lhe propõe em primeiro momento a aprendizagem da fala, o uso de aparelhos sofisticados para a audição, o estudo somente em português, tiram qualquer acesso aos sinais sem sentir o que nós surdos sentimos no profundo de nós mesmos. Surdo já conhece muito por sinais, sabe por sinais. Se o ouvinte tirar tudo isso, o surdo começará apenas a colocar as coisas na mente, sentir-se engolido, fechando, guardando muitas ameaças contra sua identidade surda e esforçando-se ao máximo para ser como o ouvinte. (PERLIN, 1998, p.60).

Esse relato aponta o que o oralismo acarreta ao surdo, na medida em que é imposta a ele uma cultura ouvinte majoritária e, ao mesmo tempo, proíbe-se ou ignoram a sua língua, a língua de sinais. Por meio dessas práticas, são desenvolvidas as práticas de educação dos surdos, nas quais há o estabelecimento do que ele deve aprender, da língua pela qual ele deve ser ensinado, da cultura que deve aceitar e tomar enquanto sua, sem ouvir as suas reais

necessidades, questões estas que causam um sufocamento e uma repressão para os surdos como bem esclarece o relato.

Ainda discutindo sobre o ouvintismo, Perlin (1998, p.61) classifica-o em três tipos que determinam o grau de dominação dos ouvintes em relação aos surdos, que são: (i) ouvintismo tradicional, que submete a comunidade surda à imposição da identidade ouvinte e a deixa em uma posição servil e subalterna; (ii) ouvintismo natural, que aponta uma igualdade natural entre surdos e ouvintes e admitem o bilinguismo, reconhecendo em parte a cultura surda (em parte, porque há a presença do medo, além do prevalecimento da cultura ouvinte); e (iii) o ouvintismo crítico, que percebe as diferenças culturais e a autonomia linguística dos surdos e até mesmo luta pela causa surda, sendo que, porém, permanecem a soberania e a hegemonia dos ouvintes.

Os diferentes tipos de ouvintismo nos fazem perceber que os mecanismos de dominação do ouvinte sobre o surdo assumem distintas facetas, com variados níveis de imposição cultural, através de mecanismos ideológicos sutis que tendem a ser aceitos e despercebidos. No entanto, os surdos, como sujeitos construtores de sua realidade, reagem a essa dominação, buscando caminhos de reconhecimento de sua cultura.

Essa busca por reconhecimento está pautada nas discussões que situam a realidade dos surdos e buscam contrapor com o ouvintismo hegemônico, configurando o que Skliar (1998) chama “Estudos Surdos em Educação”, segundo os quais deve haver reflexão sobre a ideologia do saber e do poder dominante (ouvintismo), problematização acerca do fracasso educacional na pedagogia para surdos, o que levar, por outro lado, à valorização das potencialidades dos surdos.

Dentro dessa conjuntura de debates, percebemos que a concepção oralista perdurou durante longos anos nas práticas em educação de surdos e ainda sobrevive até os nossos dias. Porém, a sua ineficácia é perceptível e comprovada por estudos e definida por diversos autores, como observamos de maneira bastante acentuada e radical em Skliar e Perlin. Tal concepção, como podemos observar, é uma temática polêmica com posicionamentos diversos e conflitantes, demonstrando a complexidade da adoção de uma educação de surdo condizente com suas necessidades de aprendizagem.

O visível fracasso do modelo oralista e a proliferação dos estudos na área da surdez culminaram em proposições de novos caminhos para a educação de surdos, visando o respeito a sua língua e cultura.

A língua de sinais foi sucessivamente sendo aceita ou permitida em alguns casos, mesmo com a predominância de gestos que não correspondiam à verdadeira estrutura da língua, como é o caso do que acontecia na Comunicação Total - CT.

O termo ‘comunicação total’, criado por Roy Holcomb, consiste na utilização de diferentes formas de comunicação com a criança surda, sem valorizar nenhum em detrimento dos outros. Na Conferência das Escolas Americanas para surdos de 1976, a Comunicação Total foi oficializada como mais adequada para assegurar a comunicação dos surdos. (MOURA, 2000). Foi a partir dessa conferência que a CT se expandiu nos Estados Unidos, instituindo-se como modelo mais adequado à educação dos surdos e influenciando outros países.

A Comunicação Total objetiva estabelecer a comunicação com a pessoa surda, eliminando toda e qualquer barreira para a efetivação da mesma, a fim de transmitir conceitos, informações, vocábulos e idéias. Para isso, lança mão de “sinais, leitura labial, amplificação e alfabeto digital, para fornecer input lingüístico para estudantes surdos” (SILVA, 2008a, p. 23).

Essa comunicação permite o uso da língua de sinais, além do seu uso simultâneo com a língua oral o que, entretanto, é difícil de ser realizado, devido às diferenças de modalidades. A língua de sinais utiliza o visuo-espacial, enquanto que as línguas orais utilizam a oral auditiva com suas especificidades estruturais e gramaticais próprias, sendo, por isso, difícil de serem utilizadas ao mesmo tempo.

Inicialmente, a CT utilizava alguns sinais, apesar de ainda não se configurar em uma técnica de comunicação que fosse percebida como a melhor forma de interagir com a criança surda, pois utilizava vários códigos simultaneamente. Em estágio posterior, a língua de sinais, configurada nos sinais utilizados de forma incipiente, foi abandonada. Sendo assim, prevaleceram outros métodos, sem a devida atenção à especificidade linguística da criança surda.

A comunicação total também é denominada Comunicação Bimodal, a qual corresponderia à comunicação simultânea que utiliza paralelamente combinações de duas modalidades diferentes de língua para estabelecer a comunicação. Essa prática por habilidade do “falante” sempre irá sobrepor a estrutura de uma das línguas em detrimento da outra. (SILVA, 2008b).

A prática bimodal fundamenta-se na necessidade de comunicação, geralmente estabelecida entre surdos e ouvintes que não dominam a língua um do outro, centrando-se no conteúdo da informação e não em como ela será veiculada. A enunciação é dificultada, tanto

pela técnica bimodal (por se basear fundamentalmente nas línguas orais) quanto pela não compatibilidade dos sinais com uma palavra da língua oral, tornando a comunicação superficial e fragmentada:

A prática bimodal omite partes dos enunciados, porque muitos sinais não são conhecidos pela pessoa que enuncia bimodalmente. E também porque não há isomorfismos de categorias lingüísticas, isto é, a cada sinal não corresponde exatamente um signo verbal ou escrito [...], exceto em algumas ocasiões, quando certos sinais podem ser traduzidos em palavras que existem nas línguas orais. Mas não ocorre assim na maior parte da comunicação bimodal, o que faz com que o interlocutor dê continuidade àquilo que chama de conversa, ou leitura, quando é o caso: tenta corresponder sinais às palavras faladas, e apesar de algum eventual incômodo coma ausência de correspondência isomórfica, e da falta de entendimento do surdo, segue adiante. (BOTELHO, 1998, p.122-123).

A comunicação é inviabilizada com a utilização do bimodalismo, sendo que o surdo é o principal prejudicado no processo comunicativo, visto que há a superposição da língua oral em detrimento da língua de sinais. Dessa forma, o modelo que deveria auxiliar o surdo em sua interação, visa, na verdade, a dar respaldo e comodidade aos ouvintes que não dominam a língua de sinais de se comunicarem, sem precisar conhecer a língua de sinais.

Percebemos que o objetivo não é valorizar a forma particular de comunicação da pessoa surda e sim de torná-la um “não-surdo” que precisa ser inserido na realidade oral auditiva dos ouvintes. Alguns autores, inclusive, consideram ser a comunicação total ou o bimodalismo uma versão diferenciada do oralismo, na medida em que o surdo não é respeitado em suas diferenças.

Inicialmente a comunicação total, era confundida com a língua de sinais, de forma que era aceita até mesmo pelos surdos, porém, como vimos, distanciou-se totalmente de seus preceitos, sendo comparada com o oralismo, apesar de não fazer uma proibição direta da língua de sinais. (BRITO, 1993).

A emergência de outras tendências (que buscam valorizar não só a língua de sinais como também a cultura e a identidade surdas) iniciou suscitada pelos estudos americanos sobre a língua de sinais, trazendo novos olhares acerca da língua de sinais e da realidade da educação dos surdos.

A proposta de educação de surdos que está em pauta nas novas discussões sobre a temática busca atender às necessidades dos surdos e a respeitar sua língua e cultura. É aqui que o bilinguismo discute questões educacionais, lingüísticas e culturais em busca de uma educação de surdos.

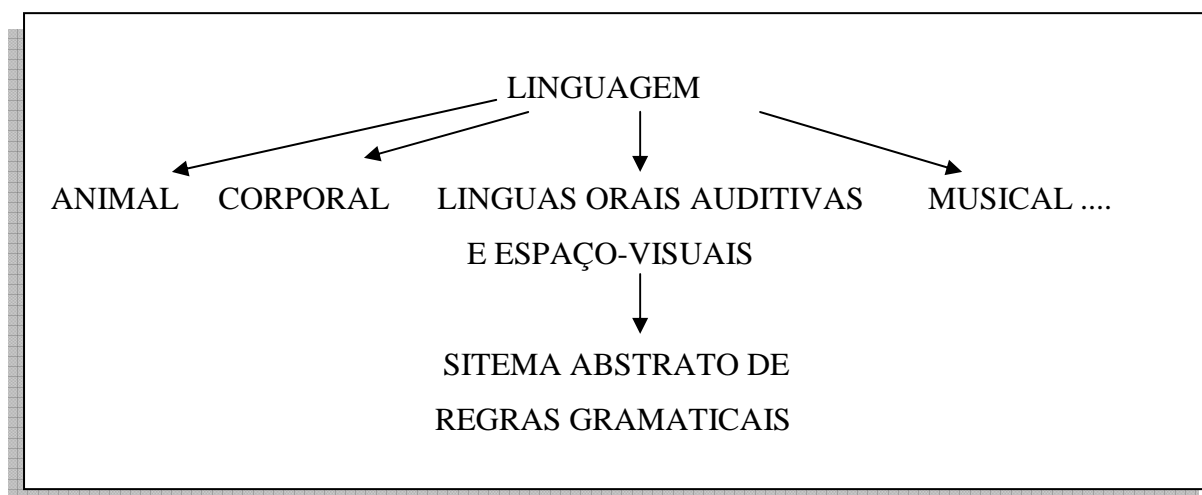
Antes de adentrarmos especificamente na abordagem bilíngue de educação, iremos expor os pressupostos lingüísticos que sustentam as Línguas de Sinais enquanto Línguas Naturais, a fim de melhor compreendermos a importância do reconhecimento da língua para a

comunidade surda. Faremos uma breve distinção entre língua e linguagem e exporemos as características linguísticas da língua de sinais.

A linguagem é um conceito mais abrangente e se refere a toda e qualquer forma de comunicação natural ou artificial, humana ou animal. A língua, por sua vez, é uma forma mais restrita de linguagem e se constitui em uma realização exclusivamente humana e, por conseguinte, social, tendo um conjunto de regras gramaticais específicas (FERNANDES, 2003).

A autora faz um quadro bastante elucidativo que expõe a diferença entre língua e linguagem e situa a língua de sinais enquanto constituinte da categoria língua.

Figura 1 – Diferença entre Língua e Linguagem



Fonte: Esquema extraído de Fernandes (2003)⁹.

Como podemos observar no esquema acima, a linguagem ramifica-se em animal, corporal e musical, as quais incluem as línguas (orais auditivas e espaço-visuais). Estas, porém, são um sistema abstrato de regras gramaticais específicos e objeto de estudo da linguística e de estudiosos da área.

Partindo dessa distinção básica entre língua e linguagem, abordaremos as diferentes teorias sobre aquisição da linguagem que buscam descobrir como as crianças desenvolvem suas palavras em ambientes naturais do dia-a-dia. A aquisição da linguagem utiliza-se basicamente da psicologia e da linguística para desenvolver seus estudos, de modo que se distinguem quatro correntes dentro dessa área: ambientalista, inatista, cognitivista construtivista ou epigenético e interacionista.

Na década de 1950, os estudos do linguista Noam Chomsky vieram marcar uma ruptura com a corrente behaviorista, fundamentada em Skinner, que definia a aquisição da

⁹ FERNANDES, EULÁLIA. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.17.

linguagem por meio da perspectiva ambientalista, ou seja, segundo essa perspectiva, a aquisição da linguagem acontecia como a aquisição de outras habilidades como andar de bicicleta, por exemplo, sendo, portanto, necessária a exposição ao meio e às práticas condicionantes de estímulo-resposta-reforço. (SCARPA, 2006).

Chomsky contrapôs-se ao behaviorismo e adotou uma postura sobre a aquisição da linguagem, baseada no inatismo, ao afirmar que o homem nasce dotado de uma capacidade para a linguagem e necessita ser estimulado pelo meio. O linguista sustenta sua tese inatista através da problematização de que a criança tem um tempo muito curto (mais ou menos dos 18 aos 24 meses) “exposta a uma linguagem precária para adquirir e dominar um conjunto complexo de regras e princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante”. (SCARPA, 2006). A gramática internalizada inerente a todo ser humano e herdada geneticamente compõe o que Chomsky denomina de Gramática Universal (GU). Esse sistema de regras abstratas caracteriza o que Chomsky chama competência linguística. Além disso, há a gramática particular que corresponde ao sistema de uma determinada língua em particular. (LOBATO, 1986).

A abordagem *cognitivista construtivista ou epigenético* vem contrapor-se à inatista e afirma que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança. Dentro dessa abordagem, situam-se Piaget e Vygotsky com enfoque na cognição e no aspecto social, respectivamente. O suíço Jean Piaget concebe a aquisição da linguagem através da relação entre o ambiente e o organismo, realizada por meio do processo de “assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral” (SCARPA, 2006, p. 211).

Ao contrário de Piaget, Vygotsky enfatiza o alcance e a influência social da aquisição da linguagem, que “tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto”. A criança em Vygotsky tem um papel de sujeito da linguagem, sendo que, nessa interação, sua relação com o meio e com os outros permite a apreensão da linguagem, o que enquadra os trabalhos do autor como componente do chamado “*Interacionismo Social*”. Essa corrente tem outros autores, porém, iremos nos deter na exposição de Vygotsky, que é o mais representativo. (SCARPA, 2006, p. 213).

No Brasil, os estudos linguísticos que discutem sobre a língua de sinais são fundamentados na perspectiva inatista do gerativismo de Chomsky, segundo a qual a linguagem é concebida como fator genético e que se desenvolve instintivamente pelo estímulo do meio. Lobato (1986) faz uma síntese da perspectiva inatista da linguagem:

Em resumo, segundo essa linha de pensamento, a faculdade de linguagem é uma estrutura cognitiva inata, humana e universal, e faz parte da herança genética de cada membro da espécie humana, do mesmo modo que a visão é parte dessa herança. Essa estrutura, no que tange à linguagem, é o estado mental inicial. Passando por estágios sucessivos, esse estado inicial se desenvolve, seguindo um processo de maturação que sofre influência do meio e das experiências pessoais, do mesmo modo como a visão, até atingir um estágio estável. (LOBATO, 1986, p.38).

O estado inicial é denominado pela linguística gerativa de Gramática Universal (GU) – definida como o conjunto de regras universais comuns entre as línguas, caracterizando-as como língua humana e natural. Segundo Fernandes (2003), os estudos de Chomsky estão embasados em alguns princípios:

Chomsky afirma que muitos dos princípios inatos que determinam a natureza do pensamento e da experiência podem ser ativados inconscientemente. Pinker atribui a capacidade de desenvolvimento da linguagem assim, é possível admitir um ponto de partida comum aos ouvintes e aos surdos. Mas, se levarmos em consideração que a aquisição da linguagem liga-se ao crescimento e à maturação de capacidades inatas em condições externas adequadas (Chomsky, 1966), os estímulos aos quais o surdo é exposto, mesmo sob educação especial, são muito diferentes daqueles vivenciados pelo ouvinte, deixando-o, automaticamente, em condições diferentes desse, no que se refere às línguas orais-auditivas. (FERNANDES, 2003, p.30).

O surdo, dessa forma, como afirma a citação, não adquire a língua oral naturalmente, pois não tem o acesso direto aos estímulos orais que lhe permitiriam desenvolvê-la, ficando, assim, em desvantagem, já que os ambientes familiares e sociais, em sua maioria, são de ouvintes e falantes da língua majoritária, no caso a língua portuguesa.

A aquisição e o contato com a língua de sinais configuram para o surdo a construção do ambiente propício ao desenvolvimento natural de sua língua visuo-espacial. A negação dessa condição natural de aquisição natural da LIBRAS leva o surdo a dificuldades cognitivas, linguísticas e comunicacionais, pois o período crítico para o desenvolvimento da linguagem não foi aproveitado.

Para a compreensão da língua de sinais como língua natural, Quadros & Karnopp (2004), influenciadas pelos estudos de Stokoe e baseadas nos estudos de Chomsky, explicam a língua brasileira de sinais sob o ponto de vista da linguística comparativa, a fim de trazer os argumentos necessários para fundamentar as línguas de sinais enquanto língua. As autoras apontam que as línguas naturais são o conjunto de regras finitas que permitem a produção infinita de sentenças e possuem uma realização e uma produção social. Resumem, afirmando:

Pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem e se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30).

As línguas de sinais apresentam essas características e, portanto, são consideradas línguas naturais. A compreensão da distinção entre língua e linguagem é fundamental para compreender os suportes básicos da linguística a fim de contornar a caracterização da língua visuo-espacial da comunidade surda.

Lobato (1986) elenca algumas características das línguas naturais que as distinguem dos demais sistemas de comunicação. São elas:

produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções; arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente; descontinuidade dos elementos em que as mensagens lingüísticas se decompõem, e articulação desses elementos em dois planos – o conteúdo e o da expressão. (LOBATO, 1986, p.45 e46).

Dessa forma, a partir de uma língua natural, o falante pode criar quantidades ilimitadas de sentenças, por meio de regras, com finalidade de interagir socialmente. Essas regras, no entanto, estão internalizadas de tal forma no falante que ele não tem consciência dos mecanismos que aciona e da complexidade dos mesmos em uma simples conversação.

Destacando esses aspectos lingüísticos dentro das línguas de sinais, as autoras Quadros & Karnopp (2004) elencam seis mitos acerca da língua de sinais e os desconstruem à luz da linguística chomskyana, apontando os argumentos que as definem enquanto língua natural:

I. O mito 1 aponta: “*A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos*”.

A língua de sinais configura-se como língua, conforme foi exposto acima. Sob a perspectiva lingüística, um dos primeiros estudos realizados dentro dessa área quanto à concepção da língua de sinais como língua natural foi realizado por Stokoe (1960), que estudou a língua de sinais americana e a descreveu no seu *plano fonológico*, ou seja, levou em consideração a fonologia que diz respeito à parte da linguística que estuda os fonemas constituintes dos sons da fala. Alguns teóricos (QUADROS & KARNOPP, 2004) utilizam para os estudos da língua de sinais a palavra fonologia, porém (FERNADES, 2003; BRITO, 1993), outros utilizam a denominação quirologia, que estuda os queremas, o movimento das mãos.

Stokoe descreveu o plano fonológico/querológico das línguas de sinais a partir de três parâmetros: configuração, localização e movimento das mãos. Mais tarde, linguistas como Wilbor (1979) acrescentaram a orientação da palma da mão como um parâmetro fonológico das línguas de sinais.

Além desse aspecto puramente gramatical, a língua de sinais, ao contrário do que o mito 1 expõe, tem a capacidade de exprimir conceitos abstratos e permite ao surdo discutir sobre qualquer assunto desde narrar um fato simples quanto tratar de políticas e temas filosóficos. Essa característica situa-se no plano da semântico-pragmática, relacionado ao sentido e ao contexto. A língua de sinais tem seus elementos que compõem o discurso e permitem a emissão de qualquer intencionalidade por meio de “traços prosódicos que se realizam pelas expressões faciais, manuais ou corporais” (FERNANDES, 2003).

Além disso, a iconicidade dos sinais, assim como as línguas orais, é arbitrária. Por exemplo, na Língua de Sinais Americana o sinal de negação com a cabeça, que à primeira vista poderia nos levar a incidir no erro de classificá-lo enquanto icônico, significa o advérbio de lugar *onde*, marcando assim arbitrariedade até mesmo na iconicidade dos sinais.

Quadros e Karnopp (2004) afirmam:

Toda arbitrariedade é convencional, pois quando um grupo seleciona um traço como uma característica do sinal, outro grupo pode selecionar um traço para identificá-lo. Assim pode-se dizer que a aparência exterior do sinal é enganosa, já que cada língua pode abordar um aspecto visual diferente em relação, por exemplo, ao mesmo objeto, diferenciando a representação lexical de língua para língua. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.32).

Assim, ocorrem influências lexicais, conforme a realidade cultural do país em que a língua é produzida, de modo que enquanto em um país o sinal, a influência é icônica e tem relação concreta com o real, em outro país, o mesmo sinal tem outro significado e é completamente arbitrário.

II. O mito 2 expõe: “*Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas*”.

Essa visão é bastante recorrente, pois há o entendimento de que a língua de sinais é um código utilizado por todos os surdos universalmente. Esse fator caracterizaria uma língua artificial, tendo em vista que, a partir da identificação enquanto língua natural, não poderia ser universal por ser uma realização social e cultural.

A língua de sinais, assim como as línguas orais, é diferente de país para país. Além disso, dentro do mesmo país há suas variações e dialetos, influenciados por fatores sociolinguísticos como o geográfico, o histórico, o social, a faixa etária, o gênero etc.

III. O mito 3 afirma: “*Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo subordinado inferior às línguas orais*”.

Esse equívoco é induzido por ser o alfabeto manual um código que está baseado no alfabeto das línguas orais, no qual cada sinal representa uma letra e através da soletração,

designada como datilologia, podem-se construir as palavras. No entanto, a língua de sinais não é o alfabeto manual e sua comunicação envolve um conjunto de estruturas gramaticais complexas que produzem os significados, as sentenças e as expressões faciais e corporais impossíveis de serem representados pelo alfabeto manual.

Sendo assim, as línguas de sinais não são inferiores e tampouco dependentes das línguas orais, o que não exclui as influências que uma exerce sobre a outra. A comunicação total e o português sinalizado (utilização da estrutura sintática da língua portuguesa com a inserção de sinais) contribuíram para a proliferação desse tipo de concepção acerca das línguas de sinais, o que tem sido fortemente combatido pelos estudos linguísticos atuais.

IV. O mito 4: “*A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e lingüísticamente inferior ao sistema de comunicação oral*”.

Esse mito é relacionado à estrutura da língua de sinais que não utiliza conjunções ou preposições, no entanto, tem seus próprios elementos condizentes com sua modalidade visuo-espacial, como por exemplo, as expressões corporais e faciais.

A língua de sinais, no seu *plano morfológico* (que estuda a classe e a composição das palavras), é marcada por seu aspecto sintético, que corresponde a uma de suas características, sem, contudo, concebê-la como pobre. Tal característica também se inscreve no *plano sintático* (ou seja, nas combinações e organizações das sentenças) e se concretiza em sua realização por meio de sua modalidade visuo-espacial que utiliza simultaneamente diferentes funções gramaticais, palavras e até mesmo sentenças em um mesmo enunciado.

Dentro do aspecto morfológico também se situam os *classificadores*, que dizem respeito aos sinais icônicos formados por “gestos que poderiam ser considerados socialmente instituídos” (FERNANDES, 2003). Essas características contribuem para que as línguas de sinais se consolidem e delimitem suas distinções em relação às línguas orais. Por outro lado, o fato de muitos conceberem a língua de sinais como inferior e pobre lexicalmente é ocasionado por questões históricas, de proibição da utilização da língua de sinais e de prevalência da oralização na educação de surdos. Conforme o crescimento do uso da língua de sinais pelos seus falantes/sinalizantes, ocorre um enriquecimento de seu vocabulário e uma maior difusão da mesma. (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Com a crescente utilização da língua de sinais pelos surdos e a crescente difusão e estudos sobre a mesma, emergiu a necessidade da criação da língua de sinais escrita, ou seja, não havia um sistema de escrita para a língua de sinais, sendo, por isso, consideradas ágrafas. Devido a essa necessidade, por volta de 1974, foi inventado por

Valerie Sulton, na Califórnia, um sistema de escrita em sinais chamado *Sign Writing*, cuja representação é feita por meio de um sistema gráfico. Stumpf (2004) faz a seguinte explicação:

O sistema Sign Writing que representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relação têm como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. É um sistema notacional de características gráficas esquemáticas, constituído de um rico repertório de representação das principais características gestuais, e não unidades semânticas, por isso pode ser aplicado a qualquer língua de sinais dos surdos. (STUMPF, 2004, p.147).

A divulgação e a consolidação de uma escrita da língua de sinais são de grande valia para preservá-la, pois permitem o registro para as gerações futuras, auxiliam nas pesquisas e descrições das línguas de sinais, já que se produzem materiais para consulta, e possibilitam uma maior autonomia para o educando surdo estudar, sem o auxílio do intérprete, visto que estaria compreendendo o texto diretamente em sua língua.

V. O mito 5 aponta: “*As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes*”.

Fundamentada nesse mito é que a sociedade durante longos anos, na perspectiva do oralismo, compreendia a língua de sinais apenas como um conjunto de gestos derivados da língua oral. A partir dessa premissa, obrigavam o surdo a falar e a negar sua condição.

O oralismo escondia também interesses tanto ideológicos (por não permitir uma nova língua dentro de uma mesma nação) quanto religiosos, pois a igreja ensinava os surdos a falarem, mesmo que precariamente, a fim de lhes inculcar os ensinamentos religiosos. Além disso, havia o interesse político, econômico e cultural de não permitir a uma minoria expor sua língua e cultura. Skliar (1997), citando uma colocação de Facchini (1981), afirma sobre o oralismo e sua consolidação após o Congresso de Milão:

É possível argumentar (...) que essa transformação foi produto de uma clara convergência de interesses políticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos: a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio lingüístico – a língua de sinais –, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte, o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a idéia de superioridade do mundo das idéias, da abstração e da razão – representado pela palavra – em oposição ao mundo do concreto e do material – representado pelo gesto; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos. (SKLIAR, 1997, p. 78).

Assim, como exposto no excerto, o oralismo impediu durante longos anos a utilização da língua de sinais e serviu a diferentes interesses que se distanciavam do aspecto educacional. Nesse contexto, discutiu-se a forma pela qual os surdos deveriam comunicar-se,

sem a sua própria participação, secundarizando, ou melhor, excluindo o aspecto educacional, a partir de um foco apenas na normalização.

VI. Baseado no mito 5 é que o mito 6 sustentou-se, afirmando: *“As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem”*.

Quadros e Karnopp (2004) apontam pesquisas fundamentadas nos estudos linguísticos de Bellugi e Klima (1990) que desconstruem esse mito:

As pesquisas mostram que aqueles surdos com lesão no hemisfério direito tinham condições de processar todas as informações lingüísticas das línguas de sinais, mesmo sendo essas visuo-espaciais. Por outro lado, os surdos com lesão no hemisfério esquerdo tinham condições de processar informações espaciais não-lingüísticas, mas não conseguiam lidar com as informações lingüísticas. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.36).

A língua de sinais, apesar de ser uma língua de modalidade visuo-espacial, é produzida no hemisfério esquerdo assim com as línguas orais, pois a “linguagem humana independe da modalidade das línguas” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p 36).

Esses são alguns dos mitos que sustentam a não aceitação da língua de sinais enquanto língua natural e estão presentes no imaginário de muitos pais, professores e da sociedade de modo geral, realidade esta que dificulta o reconhecimento da língua de sinais e a educação dos surdos. Quadros (1997) faz a afirmação de que a língua de sinais é uma língua natural fundamentada nos estudos linguísticos:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade lingüística. (QUADROS, 1997, p. 47).

Dessa forma, percebemos que os mitos acerca da língua de sinais ocorrem por falta de conhecimento de sua estrutura, de suas características e de seus aspectos linguísticos, além de sua função educacional, cultural e social para o surdo enquanto sujeito de direito e construtor de sua cidadania.

Ao destacar esses aspectos elucidativos da linguística, temos mais suporte para compreendermos o lugar da língua de sinais e a importância de uma proposta educacional que realmente atenda às especificidades dos educandos surdos.

Em contraposição ao oralismo e à comunicação total, também chamada de bimodalismo, emerge o bilinguismo que se sustenta nas críticas e na crise dos modelos anteriores, buscando, por uma linha oposta, a valorização da língua de sinais e seu reconhecimento enquanto instrumento político, cultural e educacional para os surdos.

O bilinguismo, segundo o dicionário Houaiss (2003), é a “1. coexistência de duas línguas num país 2. uso de duas línguas por um falante ou grupo”. Com essa conceituação, observamos que o sujeito surdo é bilíngue – pois está imerso em um ambiente familiar (exceto nos casos de filhos de pais surdos), escolar e na sociedade como um todo – que utiliza uma língua oral diferente da sua língua natural, que é a língua de sinais.

A Suécia foi o primeiro país a implantar o bilinguismo, reconhecendo a Língua de Sinais Sueca, em 1981, mesmo ano em que aprovou no Parlamento a condição Bilíngue do sujeito surdo. Dois anos mais tarde, em 1983, foi feita a reformulação do currículo nas escolas para surdos, inserindo a disciplina “língua” que trabalharia tanto o sueco quanto a língua de sinais sueca. (QUADROS, 1997).

O bilinguismo tem como alvo o respeito à particularidade linguística do surdo e a busca de estratégias que valorizem o canal visuo-espacial comunicativo e interacional. Além da língua de sinais ser considerada como língua natural do alunado surdo, o ensino deve ser ministrado por meio da mesma. Segundo definição da UNESCO, educação bilíngue é “o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (BOTELHO, 1998, p.111).

Na proposta bilíngue, a língua de sinais é valorizada como língua natural e ensinada como primeira língua – L1, enquanto que a língua escrita e/ou a língua oral são ensinadas como segunda língua – L2, tendo como base a língua de sinais. Além disso, a pessoa surda, filha de pais ouvintes, que corresponde à maioria dos casos, deve ser inserida em ambientes onde a língua de sinais é usada e ter contato com adultos surdos para auxiliar na construção de sua identidade. Para Lacerda (2000):

Nesse modelo, que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A criança surda é exposta, então, o mais cedo possível a língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar [...]. (LACERDA, 2000, p.54).

Dessa forma, a língua de sinais é valorizada como meio de acesso às informações, de interação social e principalmente como construtora da identidade do ser surdo, permitindo-lhe desenvolver suas potencialidades e fortalecendo a auto-estima. Como consequências positivas da proposta bilíngue, Luz (2003) aponta:

[...] uma maior facilidade no aprendizado de uma primeira língua (L1) dada a natureza visual dos estímulos; um maior êxito na constituição de uma base lingüística; que o uso da comunicação visual na estimulação precoce é mais natural e permite contato mais direto (experencial) para o surdo; uma apropriação lingüística mais profunda (conhecimento metalingüístico) e com maior rapidez - não perdendo o período crítico cerebral, uma melhora na troca comunicativa (o surdo torna-se receptor e também agente comunicativo); e uma melhora significativa nas habilidades sociais, cognitivas e intelectuais. (LUZ, 2003, p.09).

Dentro da necessidade de contato com a língua de sinais e com adultos surdos fluentes nessa língua, a educação do surdo sob o enfoque bilíngue requer algumas adaptações, tais como a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula ou em outros ambientes em que o surdo está presente, a fim de permitir a interação comunicativa.

O intérprete atuará “como intermediário e como facilitador da comunicação, tornando esta realmente efetiva entre surdos e ouvintes” (LACERDA, 2000, p.61) e deverá ter domínio tanto da língua portuguesa quanto da língua de sinais, assim como ter conhecimentos lingüísticos das técnicas de comunicação:

No ato interpretativo (LS>LP ou LP>LS), é essencial que o intérprete conheça as especificidades da comunidade surda, sua história, seus costumes, com a finalidade de relacionar as semelhanças ou dessemelhanças da língua/cultura de partida (língua portuguesa ou LS) com a língua/cultura de chegada (LS ou língua portuguesa) ou intérprete de LS, como qualquer outro, necessita atentar também para as chamadas expressões idiomáticas justamente por serem usadas somente pelos falantes de determinada língua (PIRES & NOBRE, 2004, p.163).

Ao profissional intérprete não basta apenas o domínio da língua de sinais, mas também o conhecimento da cultura surda e a participação em sua comunidade, a fim de conhecer as características da língua e de seu uso entre os surdos, estabelecendo o intercâmbio comunicativo. A presença do intérprete em sala de aula, nesse sentido, configura-se como um importante instrumento viabilizador da aprendizagem do aluno surdo, visto que ele terá acesso às informações, às discussões em sala de aula e poderá expressar sua opinião.

A educação bilíngue é uma estratégia educacional que, se implementada, traria benefícios aos surdos, pois o auxiliaria no seu acesso ao ensino e na sua permanência com qualidade, tendo em vista que se buscaria, na escola, o respeito ao surdo como diferente, além de se procurar desconstruir um imaginário solidificado ao longo dos anos de incapacidade e inferioridade do surdo.

Além da presença do intérprete na educação bilíngue para surdos, há a necessidade de um professor surdo tanto para a realização de cursos de LIBRAS para a comunidade escolar, quanto para ministrar aulas para os alunos surdos, que serão beneficiados com o ensino por meio de sua língua e com a presença de um adulto surdo, auxiliando na construção e no reconhecimento de sua identidade.

A interação unicamente com professores ouvintes, não conhecedores da língua de sinais, acarreta problemas para a aprendizagem do aluno surdo, pois dificilmente conseguem atrair a atenção do aluno, já que este não compreende o que está sendo dito. Isso leva a um desgaste e cansaço tanto por parte do professor quanto do aluno para o estabelecimento da comunicação, na medida em que se dispensa demasiado esforço para alcançar a compreensão do interlocutor. (GÓES, 2000)

A comunicação e os objetivos pedagógicos acabam por ficar prejudicados, já que o mínimo necessário na relação educacional, que é a comunicação e a compreensão dos interlocutores, não é alcançado ou, se o é, ocorre de forma insipiente e superficial. Por isso, a presença de um professor surdo é de grande valia, porquanto permite uma fluência na relação comunicativa e a identificação cultural com os alunos surdos.

Isso não significa dizer que o contato com ouvintes deve ser evitado pelo aluno surdo, mas, ao contrário disso, tal contato deve ocorrer a fim de que ambos possam aprender com a diferença um do outro. Além disso, deve ser oportunizado o aluno surdo o contato com seus iguais, com o intuito de estabelecer uma identificação, principalmente da criança, como diferente, visualizando-se enquanto surda. Nessa perspectiva, afirma Góes (2000):

É preciso, portanto, reconhecer que a relação da criança com a rede de interlocutores ouvintes oferece, sim, um certo tipo de referência para a significação de si – como não-ouvinte e como “usuário de Sinais”. Nesse sentido, torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos, que permite à criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva, a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade. (GÓES, 2000, p. 48).

Então o bilinguismo requer em sua realidade educacional a presença do profissional intérprete, do professor surdo e de professores ouvintes conhecedores da língua de sinais, que não precisam ser intérpretes, mas conhecer a línguas de sinais e as particularidades da comunidade surda, com o objetivo de estabelecer interação comunicativa entre professor ouvinte e aluno surdo, uma relação de respeito em sala de aula. Com isso, o aluno surdo depositará maior confiança no professor, além do que o educador, sabendo a língua de sinais, despertará a atenção dos demais alunos para o aprendizado da mesma, tornando a realidade de sala de aula um ambiente de aceitação das diferenças e de construção de conhecimentos.

Observando-se as modificações necessárias para a educação de surdos, percebemos que o bilinguismo é mais do que disponibilizar ao surdo o acesso às duas línguas, pois se configura como uma proposta que se opõe ao modelo médico-clínico de ver o surdo

como deficiente e traz ao contexto educacional a percepção do surdo enquanto diferente e capaz (SKLIAR, 1999).

O surdo é visto como ser diferente, já que a diferença é inerente ao ser humano, e respeitado em sua singularidade, sendo-lhe assegurado o direito à educação por meio de sua língua, a fim de tornar a educação significativa ao sujeito surdo e permitir-lhe o crescimento e a participação social como cidadão.

Muitos autores (SKLIAR, 1999; QUADROS, 2005; PERLIN, 1998), porém, afirmam que a proposta bilíngue não existe no cotidiano escolar, pois dificilmente os surdos participam das discussões dentro da escola, o currículo não é construído visando ao alcance da pessoa surda e gestores, professores e técnicos nem sempre percebem o quanto é importante o aprendizado da língua de sinais (KYLE, 1999). Nesse sentido, o espaço escolar se configura em uma realidade na qual o bilinguismo está apenas no discurso, distanciando-se completamente da prática.

Esses mesmos autores afirmam que o bilinguismo, da forma que está sendo utilizado, serve como pretexto para a apropriação por parte do surdo da língua do grupo majoritário, no caso a Língua Brasileira de Sinais. A função cultural da língua de sinais e do bilinguismo, apesar de se propor adequada, ainda não conseguiu alcançar na realidade nacional os espaços escolares, assim:

(...) as propostas bilíngües estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao status das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a serem devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão. (QUADROS, 2005.p.27).

O bilinguismo assim como a falha na inclusão não pode enveredar pelo caminho de apenas “cumprir com as determinações das leis” e não se concretizar na prática, mas deve ser implementado de fato por uma questão de consciência da necessidade cultural, social e linguística do sujeito surdo.

Percebemos, desse modo, que o bilinguismo pode estar a serviço de interesses dominantes, os quais preferem a acomodação dos surdos no ambiente escolar comum, dando-lhes a “liberdade” de usar sua língua, contanto que o objetivo final seja a aprendizagem da língua oral. Assim como o processo de normalização é difícil de ser abandonado, este mesmo

processo configurado como “ouvintização” na realidade da educação de surdos parece insistir e permanecer, mesmo que se proclame a sua destruição.

Apesar das críticas, o modelo do bilinguismo nos parece o mais adequado ao contexto da realidade do surdo, desde que sejam atendidas suas especificidades e haja o constante diálogo com os próprios surdos, para que proponham, critiquem e se façam sujeitos da sua educação.

Trataremos na próxima sessão sobre as contribuições do currículo dentro de uma proposta inclusiva e suas contribuições para a educação bilíngue para surdos, adentrando nas proposições acerca da implementação da inclusão desses educando, com destaque para as adaptações curriculares.

1.3: O currículo necessário para uma educação bilíngue

Para continuarmos a discussão acerca da educação de surdos, destacando a perspectiva bilíngue, iremos adentrar na temática do currículo a fim de relacioná-lo com o processo de (ex)inclusão dos surdos no ensino regular. Para isso, precisamos entender o que é currículo dentro de uma abordagem crítica e como se configura ou pode ser configurado para a implementação de educação bilíngue para surdos.

O enfoque desta pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva crítica de currículo que busca romper com o tradicional e problematizar a realidade educacional, o ensino, o que se ensina, como se ensina, com intuito de alcançar objetivos não só educacionais como também culturais, políticos e econômicos, de modo que não haja espaço para a neutralidade.

Silva (2003) faz um contraponto entre teorias tradicionais e teorias críticas, demonstrando as características de uma e de outra:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamentos transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2003, p.30).

A perspectiva crítica concebe o currículo e a educação não apenas como reprodução, mas como resistência, oposição, luta e reivindicação, de modo que a classe

dominante tenha suas estratégias de controle ideológico e as camadas populares, por outro lado, tenham seus meios de burlar essa opressão. Essa premissa supera o imobilismo e o pessimismo social imputados pelas teorias de reprodução.

A escola configura-se, assim, como um espaço de resistência, onde professores e alunos constroem o conhecimento pautado em um currículo crítico e político, em oposição ao que é imposto pelas camadas sociais dominantes. Essa educação é denominada de emancipadora ou libertadora.

No currículo ativamente se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações de poder e desigualdades sociais. “Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados”. (SILVA, 2003, p.56).

Dentre os autores que produzem na visão crítica, destacamos a importante colaboração de Paulo Freire (1975) que fez críticas à educação tradicional dentro do que denominou de educação “bancária”, na qual o professor é o detentor do saber e da verdade e o aluno, por outro lado, era um objeto depositário e vazio.

Freire (1975) aponta a educação libertária como contraponto à educação bancária, tendo em vista que, na educação libertária, professor e aluno ensinam e aprendem em um processo dialético, em que ambos possuem saberes a compartilhar e são ativos no processo educacional. A educação visa à formação de educador e educando como sujeitos críticos e cidadãos participantes social e educacionalmente.

Dessa forma, a educação passa de um processo de alienação e submissão para um processo de dialeticidade e libertação de uma situação de opressão para uma condição de sujeito crítico e problematizador de sua realidade.

O currículo dentro dessa proposta crítica faz a ponte necessária para a discussão da inclusão e da educação de surdos, de modo que a constante problematização da realidade possibilite ao sujeito surdo e à comunidade escolar a construção de uma prática significativa para o surdo, respeitando suas limitações.

As discussões e os debates constantes devem ser travados com o intuito de favorecer a prática pedagógica da escola. Para isso, afirma Santos (2008):

Ao assumir este tipo de postura quanto ao currículo, tornamo-nos aptos a evitar julgamentos discriminatórios sobre quem é capaz, ou não, baseados na comparação, seja como modelo de aluno-“padrão” (que não existe) ou entre os próprios alunos. Isto, por sua vez, pode se refletir em um processo avaliativo não-hierarquizado. Uma avaliação não-hierarquizada e participativa avalia o processo de ensino aprendizagem, que além do aluno focaliza o próprio professor, a instituição, o

material didático... Quando muito, compara o aluno a si mesmo em sua própria trajetória educacional: no início e ao longo do processo educativo. (SANTOS, 2008, p. 14)

O currículo valorizado na educação inclusiva objetiva ultrapassar a visão comumente adotada que se restringe aos aspectos formais e prescritivos (que são importantes, porém, não são suficientes), desprovidos de seus aspectos políticos, culturais e ideológicos. Tendo como referência uma prática educacional que visa à inserção de todos na escola sem discriminação, o currículo passa a ser discutido, problematizado e reconstruído constantemente, a fim de nortear e solidificar as políticas educacionais que regem a comunidade escolar.

O professor é de grande valia para os caminhos que as práticas de educação de surdos tomam. Além de preparado, precisa de solicitude para inserir educandos com necessidades especiais, de modo a eliminar barreiras pedagógicas e atitudinais, que possam inviabilizar o fluxo e a permanência desses educandos. Santos (2008) afirma, que:

Para o educador, cabe que suas intervenções enfoquem e reflitam os aspectos políticos da educação, devendo ser incluído o aspecto ético, onde as relações sociais e culturais sejam de solidariedade, a cooperação e a democracia, possibilidades estas para a prática de inclusão não se ater às perspectivas próprias do educador, nem do sistema e nem de um ou dois segmentos sociais, mas sim com perspectivas da construção de sujeitos conscientes social, política e culturalmente. (SANTOS, 2008, p.24).

A política de inclusão, dessa forma, não é uma ansiedade individual, mas é um movimento global que busca a eliminação da exclusão e da desigualdade social e educacional. Visa não só aumentar o acesso de surdos no ensino regular, quanto eliminar os preconceitos e permitir a ascensão acadêmica desses educandos de modo que sua formação chegue ao ensino superior, o que outrora era muito difícil.

O currículo permeia esses conflitos, essas afirmações e proposições, traçando, apontando, corrigindo e planejando, com vistas à constante problematização do processo educativo, sem, no entanto, ter a ilusão de uma verdade absoluta.

O enfoque que estabelecemos nesta pesquisa está centrado no *currículo prescrito* e no *currículo oculto*, que serão discutidos, problematizados e analisados segundo os documentos da Secretaria de Educação de Castanhal e confrontado com as falas dos sujeitos entrevistados. Dessa forma, não entraremos no viés do currículo através de sua prática, pois não nos propusemos neste momento a realizar a observação, técnica de coleta de dados que nos possibilitaria a exploração desta outra faceta do currículo.

O currículo prescrito e o currículo oculto são, em linhas gerais, respectivamente, o que se materializa na realidade educacional e o que não é perceptível concretamente, mas se

depreende das relações estabelecidas. Esses dois extremos de manifestações do currículo nos ajudarão a traçar os caminhos que têm sustentado a educação de surdos e os que podem ser trilhados dentro de uma perspectiva bilíngue.

Segundo Sacristán (2000), o currículo prescrito são as prescrições obrigatórias mínimas que a escola e os professores devem oferecer aos alunos, tendo em vista as determinações das instâncias administrativas superiores. Essas determinações são definidas pelas políticas curriculares que cada país traça para seu processo educativo nacional.

A política curricular tanto define o que se ensina e como se ensina quanto cria os mecanismos de avaliação da aplicabilidade e da eficácia de suas determinações na realidade das escolas que as implementam (SACRISTÁN, 2000). Sacristán faz a seguinte definição de política curricular:

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

O autor enfatiza que as determinações, em sua maioria, acontecem sustentadas em um discurso democrático de liberdade e autonomia por parte das instituições em relação às prescrições que recebe. No entanto, as políticas criam mecanismos para fazer com que as orientações sejam aceitas, exercendo o poder de implementá-las na prática e mensurar o seu alcance.

As políticas curriculares, ao oferecerem o suporte e propagarem os requisitos mínimos que devem apresentar um currículo prescrito, deparam-se com uma problemática: a de criar diretrizes e selecionar conhecimentos em uma realidade nacional tão heterogênea cultural e economicamente. Dessa forma, as prescrições imporão uma normalização que evidenciará a cultura, a classe e os conhecimentos provenientes da classe dominante e, por outro lado, criarão mecanismos compensatórios para os menos aptos a alcançar essas proposições (SACRISTÁN, 2000).

Os mecanismos de controle exercido pelas políticas curriculares, segundo Sacristán, ocorrem de maneira sutil, por meio de formações oferecidas aos professores, nas quais “criam-se” propostas, estratégias e metodologias a serem adotadas, assim como “selecionam-se” as habilidades mínimas e os conteúdos que devem ser ministrados.

O *currículo oculto* configura-se como um desses mecanismos de velamento das prescrições das instâncias políticas e administrativas com o objetivo de padronizar a realidade

e a prática educativa, tendo em vista uma cultura padrão. Conforme afirma Michael Apple (2000), o currículo aponta uma classe, um grupo social e um modelo a ser seguido, dominando ideologicamente alunos, professores e indivíduos como um todo:

(...) as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são tacitamente organizadas para distribuir diferencialmente tipos específicos de conhecimento. Isto está em parte relacionado tanto ao papel da escola de maximizar a produção de “mercadorias” culturais técnicas, quanto à função classificatória ou selecionadora das mesmas em alocar pessoas para as posições “exigidas” pelo setor econômico da sociedade. No entanto, como estamos passando a entender mais claramente, as escolas também desempenham um importante papel na distribuição de tipos de elementos normativos e de tendências necessários para fazer essa desigualdade mostrar-se natural. Ensinam um currículo oculto que parece singularmente adequado a manter a hegemonia ideológica da maioria das classes que detêm o poder nessa sociedade. (APPLE, 2000, P.69).

O currículo oculto, segundo Apple (2006a), apresenta-se nas práticas exercidas na educação, por meio do “ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas todos os dias durante vários anos” (p.48). Por se apresentarem de forma velada, os valores, a cultura, a dominação de classe, através do currículo oculto, são difíceis de se “combater”, o que faz com que essas práticas tenham alto poder de perpetuação.

As prescrições curriculares para as pessoas com necessidades especiais ocorrem por meio das adaptações curriculares, que definem o que a escola e a comunidade escolar devem fazer para se adaptarem às necessidades dos alunos e atenderem à política inclusiva, condutora das práticas nacionais e internacionais de educação.

Mas como de fato deveria ser um currículo que atendesse a inclusão?

Quando se fala em currículo para atender à diversidade, à inclusão e especificamente aos alunos com necessidades especiais, não podemos deixar de abordar a questão das adaptações curriculares que se fundamentam em uma organização estrutural e/ou pedagógica do currículo distanciada por vezes das proposições gerais oferecidas pelas políticas curriculares nacionais.

Segundo González (2002), um currículo atento à diversidade e com organização flexível deve ter as seguintes características:

1. Contemplar as necessidades educativas dos alunos.
 2. Dar atenção à diversidade na sala de aula.
 3. Estimular a heterogeneidade.
 4. Favorecer a individualização e a socialização do ensino.
 5. Potencializar processos de colaboração reflexiva entre os profissionais.
 6. Desenvolver intervenções pedagógicas para os alunos com necessidades educativas especiais em uma dimensão mais cognitiva.
 7. Adequar e adaptar o currículo às necessidades educativas dos alunos.
- (GONZÁLEZ, 2002, p.128).

O currículo com essas características tem como centralidade as necessidades especiais dos alunos e sua resposta educativa às adaptações realizadas em sala de aula, de modo que a diversidade seja propulsora das buscas por novas estratégias de aprendizagens para obtenção e desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades especiais.

González afirma que a diversidade deve estar em harmonia com que ele denomina de escola e de currículo *compreensivo* “que está ligada a uma forma de entender a educação como instrumento para promover o desenvolvimento, compensar e compartilhar as desigualdades sociais e culturais”. A promoção desse desenvolvimento, segundo o autor, pode ser obtida pelo currículo configurado em dois tipos diferentes, a fim de adaptar-se às diferentes respostas e necessidades provenientes da realidade educacional. Esses tipos são classificados em duas perspectivas: da *diferenciação curricular* e a de um *currículo comum* ou *principal*.

A diferenciação curricular está relacionada basicamente ao que durante anos foi desenvolvido e ainda o é na educação especial (na perspectiva da integração), que ensina os alunos com necessidades especiais por meio de adaptações às diferenças individuais com uma perspectiva normalizadora oferecidas nas escolas ou nas classes comuns. Dessa forma, a diferenciação curricular:

(...) implica uma mera transferência das proposições da educação especial tradicional para a educação geral, que se reflete na elaboração de currículos diferenciados, projetados com base nas diferenças individuais dos alunos e, portanto, pouco ou nada relacionados com o currículo geral ou comum. (GONZÁLEZ, 2002, p.130).

A perspectiva da diferenciação curricular tanto pode ter a conotação de transposição das práticas da educação especial para a escola regular, conforme exposto no excerto, quanto pode representar uma alternativa eficaz de atender, de forma especializada, às necessidades individuais dos alunos.

Com relação ao currículo comum, podemos dizer que estaria relacionado às proposições das políticas curriculares básicas com a realização de adaptações que proporcionassem o atendimento às diferentes necessidades. É visto com ressalvas, devido à dificuldade que um currículo prescrito, estruturado a partir de um modelo geral, tem de atender a todos os alunos e às diferentes realidades escolares. González enumera algumas características que, segundo Hegarty e Pocklington (1981), o currículo comum deveria ter para atender à diversidade: “a) *amplitude*, b) *equilíbrio* entre teoria e prática, c) *relevância* para a experiência da criança, d) *diferenciado* em função das distintas necessidades

individuais, e e) *progressivo*, em contraposição a repetitivo ou ‘estagnado’” (GONZÁLEZ, 2002, p. 133).

Além desses dois tipos de currículo, o autor acrescenta outro modelo, denominado por De La Torre como *modelo holístico de currículo*, como proposta à promoção de uma mudança no contexto escolar. Essa perspectiva de currículo tem como base o modelo triangular e processual, que atua em três dimensões: reflexão (marco teórico metodológico), estratégias (marco técnico-estratégico) e ação (tipos de currículo) (GONZÁLEZ, 2002, p. 137).

Observamos, dessa forma, que tanto a proposição de diferenciação curricular quanto a de currículo comum têm suas possibilidades e suas lacunas, apontando as discussões provenientes do campo do currículo que busca a diversidade como foco central.

Dentro ainda da discussão acerca das estratégias de inserção das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, destacamos as adaptações curriculares, defendidas por muitos autores e criticadas por alguns. As adaptações justificam-se devido ao fato de as escolas ainda não estarem preparadas para atender à diversidade. Dessa forma, o currículo traria a estrutura necessária para alcançar as necessidades dos alunos.

As escolas necessitam de modificações para atender à diversidade e às particularidades dos educandos que migraram do ensino especial. Essas modificações são caracterizadas pelos autores Dorziat (1999), Oliveira (2004) e Carvalho (2008) como Adaptações Curriculares (AC); para outros autores, como Garcia (2007), as transformações realizadas são denominadas de flexibilização. As duas denominações são utilizadas, pela maioria dos autores, como sinônimos; porém, Garcia (2007) aponta que essas denominações acarretam mudanças de significado e de concepção de educação e de inclusão.

As adaptações curriculares (AC) são modificações realizadas para atender à especificidade dos alunos dentro de sala aula, com o objetivo de oportunizar a aprendizagem a todos. Não significa, com isso, a construção de outro currículo, mas a flexibilização do conteúdo, da metodologia e das estratégias de ensino, no geral, para inserir os alunos com necessidades especiais. Carvalho (2008) corrobora essa premissa, destacando:

Esclareça-se, desde já, que não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos. (CARVALHO, 2008, p.105).

O currículo é percebido, nesse enfoque, como único e pronto para atender aos alunos ditos ‘normais’, precisando apenas de algumas modificações para atender aos alunos

com necessidades especiais. Esvazia-se com esta concepção o caráter político, econômico e ideológico do currículo, imputando ao mesmo uma falsa neutralidade e uma função instrumental restrita a metodologias de ensino.

A prática educacional, com esta visão instrumental de currículo e de neutralidade das práticas educacionais, pode fundamentar-se no que Apple (2006a) denomina de *medo de ousar*, ou seja, relacionando com adaptações realizadas para incluir os alunos com necessidades especiais, mantêm-se as mesmas estruturas, os mesmos currículos, as mesmas concepções educacionais com pequenas alterações, realizadas para mostrar que a escola está realizando a inclusão. Dessa forma, funda-se em falso consenso de que todos querem e fazem a inclusão e, ao mesmo tempo, paralisam-se as práticas devido ao *medo de ousar*, mantendo com o tradicional e com a manutenção do poder da classe dominante exposta através do chamado currículo oculto, expresso através dos ensinamentos não formais e das práticas estabelecidas na realidade escolar.

Apple (2006a) afirma que nos falta “ousadia” na educação e no desenvolvimento do currículo. Essa falta de “ousadia” faz com que as escolas permaneçam em torno de um falso consenso favorecido pelo fato de haver sempre o prevailecimento de uma classe detentora do poder, com pouca ou nenhuma relação com as contradições e complexidade dos problemas econômicos e culturais da sociedade nas práticas estabelecidas na realidade educacional, o que evita o conflito ou o mascara.

Contrariamente a isso, é justamente o falso consenso que devemos evitar dentro de uma educação de pessoas com necessidades especiais e do surdo em particular, pois, se o mantemos, contribui para que nos acomodemos e percebamos que a realidade do “jeito que está” é adequada, quando, na verdade, precisamos criticar, mudar e ousar, a fim de alcançar uma educação diferenciada e condizente com uma educação crítica e conscientizadora da realidade desses educandos que vivem sob submissão e opressão.

Nas discussões acerca das adaptações expostas acima, tanto as adaptações quanto a flexibilização são utilizadas como sinônimos. Entretanto, há autores que apontam uma diferença crucial para o encaminhamento dessas questões. Garcia (2007), por exemplo, fez uma pesquisa acerca do conceito de flexibilização curricular, presente nos documentos na área da educação inclusiva, publicados entre 1994 e 2005. Nesta pesquisa, percebemos que o enfoque está na concepção de adaptação e, a autora, faz a seguinte distinção e crítica entre as concepções:

O termo adaptação curricular, relacionado ao modelo médico-psicológico de organizar as atividades educacionais aos diagnósticos e prognósticos clínicos sobre o desenvolvimento dos sujeitos, continua presente nas proposições políticas. A

adaptação curricular ganhou historicamente, no campo da educação especial, o sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo; das condutas típicas e das altas habilidades. Já a flexibilidade curricular, que surge como uma nova proposta ao longo dos anos 1990, passa a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais. (GARCIA, 2007, p. 15).

Dentro desse enfoque, adaptações curriculares passam a ser um mecanismo para atender a interesses homogeneizantes, permanecendo, desse modo, dentro do enfoque da deficiência e das limitações que ajustam os alunos à realidade excludente da escola, enquanto que a flexibilização atende aos interesses educacionais de inserção dos alunos com necessidades especiais.

Esse enfoque está pautado, segundo Garcia (2007), em uma perspectiva médico-psicológica, que está presente nos documentos oficiais e é difundida e aceita, perpetuando uma realidade de permanência de uma visão clínica, que secundariza o aspecto educacional, histórico e cultural do aluno. Prioriza-se, nessa perspectiva, o aumento do número de matrículas, além de determinar um diagnóstico para os alunos com necessidades especiais e traçar as adaptações.

Além disso, o termo ‘adaptações’ pressupõe que a escola regular está pronta para atender aos alunos, necessitando apenas de alguns ajustes. Essa concepção corrobora a manutenção da exclusão não só dos alunos com necessidades especiais, como também de todos os alunos que anteriormente estavam ou deveriam estar incluídos. O sistema educacional não é problematizado e as práticas continuam pautadas no tradicionalismo.

Garcia ainda vai mais além em suas colocações, apontando que tanto as adaptações quanto as flexibilizações podem servir de um mecanismo de esvaziamento da finalidade educativa para os educandos com necessidades especiais:

Se por um lado as metodologias e recursos diferenciados podem ampliar as possibilidades da relação pedagógica, por outro as flexibilizações e adaptações curriculares que levem em conta o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos” também podem nortear o processo ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares. Nesse caso, vislumbram-se tais conseqüências em toda a educação básica e não somente sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. A celebração da diferença na educação básica poderia estar servindo de argumento para legitimar um recuo em relação aos conteúdos considerados mais acadêmicos (GARCIA, 2007, p. 70).

Esse empobrecimento nos faz retomar o modelo médico-clínico, pois está centrado nas dificuldades individuais dos alunos. Com a proposta da inclusão, por outro lado, enfoca-se o aspecto da socialização, o que, apesar de ser importante, não avança nos aspectos curriculares.

Garcia (2007) conclui em sua pesquisa que:

As propostas curriculares presentes na política educacional recente estão apoiadas em bases psicológicas e sociológicas que contribuem para manter a seletividade com característica básica do projeto educacional. As políticas que sustentam a “escola para todos” seguem um modelo universalista na gestão (ampliação do acesso) e relativista no currículo (diferentes trilhas de formação como estratégias para sustentar a permanência), numa lógica de conformar os sujeitos ao sistema educacional. Neste caso, é preciso colocar atenção na possibilidade de o relativismo curricular estar fortalecendo ainda mais o processo de hierarquização do acesso ao conhecimento no interior do sistema de ensino. (GARCIA, 2007, P. 19).

Percebemos que os documentos oficiais atendem a interesses dominantes de uma cultura elitista, a um padrão de normalidade, e servem aos interesses do capital, objetivando, a partir do discurso da inclusão, a redução de custos e o esvaziamento do atendimento educacional especializado.

Todas as críticas apontadas e a necessidade de buscarmos uma coerência da educação inclusiva com os princípios democráticos de igualdade, e com a busca de uma qualidade educacional, podem nos levar a perceber que a inclusão é mais um mecanismo de dominação. Não devemos, porém, negar os avanços já alcançados. Dentro dessa óptica afirma Apple (2006b):

Sem este entendimento se assume que, professores radicais, pessoas de cor, mulheres, grupos da classe trabalhadora e deficientes (estas categorias não são mutuamente excludentes) têm sido meros fantoches controlados por forças conservadoras da sociedade e incapazes de ter ganho batalhas duradouras em educação. Isto simplesmente é falso. Não defender algumas idéias existentes atrás dos direitos pessoais conquistados hoje nas escolas é aumentar o poder do ataque conservador. Ganhos foram obtidos. As forças existentes da restauração conservadora não estariam tão enraivadas com as escolas públicas – que dá ênfase para a “cultura da minoria”, feminismo, direitos dos homossexuais – se a comunidade de ativistas e educadores não tivessem tido sucesso em implementar algumas mudanças nas escolas. Os ganhos não são suficientes, mas eles existem. (APPLE, 2006b, p.114)

A educação das pessoas com necessidades especiais já avançou significativamente. Não podemos, por isso, deixar de reconhecer e de destacar o esforço da categoria dentro das lutas em prol de seus direitos, embora ainda tenhamos uma longa e árdua batalha para travar dentro da sociedade e das escolas.

O diferencial na educação de surdos marcada historicamente pela exclusão do período do oralismo e da comunicação total diz respeito à educação bilíngue que marca o progresso com relação às especificidades dos educandos surdos. Falamos em progresso com ressalvas já que a educação bilíngue apresenta seus conflitos assim como as demais discussões que têm sido travadas até então.

Na educação, o embate principal está no conflito entre surdos e ouvintes. A hegemonia do ouvinte em relação aos surdos é denominada por Perlin (1998) e Skliar (1998 e

1999) de ouvintismo que corresponde aos processos ideológicos praticados pela escola e perpetuados ao longo dos anos e através do qual o currículo oculto é implementado, o que dificulta e até mesmo impede a afirmação de uma proposta de educação de surdos que valorize o canal visuo-espacial, a cultura surda e a língua de sinais.

Esses valores são reforçados e ideologicamente valorizados por meio do que é apontado por Apple como currículo oculto em detrimento dos valores e cultura dos menos favorecidos, oprimidos, dentre eles os surdos. Segundo Silva (2003):

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. (SILVA, 2003, P.78).

O currículo oculto expõe um aluno “normal”, “ouvinte”, “branco”, “rico” e “homem” de forma que as demais manifestações são negadas e excluídas. A escola e os profissionais discutem acerca da educação de surdos, mas ainda não conseguiram que estas discussões ultrapassem as fronteiras das universidades e dos centros de pesquisa, de modo que o local onde o surdo se encontra ainda está na ignorância acerca desse “novo” indivíduo que a escola solidariamente recebe.

Como o próprio nome sugere, o “oculto” do currículo é mascarado e se utiliza de utensílios para manter a dominação e o poder de uma classe e de um grupo social. Os mecanismos ideológicos são sutis e percebidos como naturais, sendo que a escola, desprovida de uma concepção crítica, em toda a sua organização repassa essas desigualdades.

Dessa forma, o conhecimento é selecionado, demonstrando uma identidade opressora e marcando um grave problema.

Quero demonstrar aqui que o problema do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços numa sociedade. Não se trata apenas de um problema analítico (o que deve ser construído como conhecimento?), nem simplesmente de um problema técnico (como devemos organizar e armazenar conhecimento de modo que as crianças possam ter acesso a ele e “dominá-lo”?), nem tão pouco de um problema puramente psicológico (como fazer para que os estudantes aprendam x?). Trata-se, antes, de que o estudo do conhecimento educacional é um estudo em ideologia, a investigação do que é considerado conhecimento legítimo (seja conhecimento do tipo lógico do “quê”, “como” ou “para”) por grupos e classes sociais específicos, em instituições específicas, em momentos históricos específicos. É, mais ainda, uma forma de pesquisa de orientação crítica, na medida em que escolhe focar como esses conhecimentos, enquanto distribuído nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e de tendências que fortalece ou reforça os programas institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade. (APPLE, 2000, p.72).

Esse problema ideológico é grave e mais difícil de ser combatido. A resistência, porém, existe e burla essa dominação, problematizando-a e até mesmo negando-a enquanto legítima. A educação de surdos pode ser considerada como uma resistência da comunidade

surda e uma negação de uma educação excludente, já prevista pela proposta inclusiva e mais aprofundada e adequada à realidade dos educandos surdos com a tendência bilíngue de educação de surdos.

Essa concepção ouvintista reflete-se no currículo que passa a ser simplificado e minimizado para o educando surdo, mascara suas necessidades e exime a escola de demandar maiores preparos, permanecendo comodamente na metodologia oralista.

Silva (2008b) afirma, que um fator:

que distancia a educação do surdo de seus princípios básicos é a simplificação curricular que, muitas vezes, acontece em função da dificuldade de comunicação causada pela insistência na corrente oralista de educação. (SILVA, 2008b, p.12).

O desprendimento da tendência oralista se faz dificultoso, pois as escolas e os profissionais passaram mais de um século acreditando que fazer o surdo falar seria a única solução para sua interação e para sua educação, concentrando esforços em sua reabilitação e em sua deficiência, ao passo que deixaram à margem o aspecto educacional.

Com a perspectiva de inclusão e com o reconhecimento da língua de sinais, novas propostas de educação de surdos e de currículo emergem como alternativa aos longos anos de estagnação acadêmica a que o surdo fora submetido dentro da perspectiva oralista. Dentre elas, destacamos a proposta bilíngue, que busca a valorização da língua de sinais e da cultura surda.

Na proposta bilíngue de educação de surdos são problematizados o currículo, a escola, os profissionais, as práticas, as concepções e os conhecimentos, visando não adequá-los, mas reestruturá-los frente à particularidade de ser e aprender do educando surdo.

Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngüe, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa. A oralização deverá ser feita por pessoas especializadas, caso a escola a inclua no ensino da língua portuguesa. Tendo em vista o tempo depreendido para a oralização, esta deverá ser feita fora do horário escolar para não prejudicar e limitar o acesso aos conteúdos curriculares pelos alunos surdos. (QUADROS, 1997, P.32 e 33).

Assim, a escola bilíngue deve estruturar-se física e pedagogicamente para oferecer a LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, em momentos específicos e com a valorização da língua da comunidade surda.

A discussão acerca da construção de um ambiente propício à aprendizagem do surdo é muito importante, bem como o contato com surdos adultos e usuários da língua de sinais. Esses são alguns fundamentos da educação bilíngue. Quadros (1997) complementa:

Uma proposta bilíngüe deve considerar essa situação, pois a maioria das crianças surdas que chegam às escolas é filha de pais ouvintes. A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngüe. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e lingüística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngüe. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa. (QUADROS, 1997, p.30).

Essas proposições ainda não alcançaram o currículo prescrito da maioria das escolas, mas já estão sendo pensadas, na medida em que os surdos procuram as escolas regulares. Perlin (2000) afirma que discutir sobre educação de surdos e currículo remete a pensar em resistência:

Entrar na discussão de currículo e identidade no campo da educação de surdos significa apreender uma identidade de resistência que exclui uma máscara social de incapacidade para a aquisição subjetiva do conhecimento. É entrar na pista da socialização do conhecimento entre os surdos. (PERLIN, 2000, p.24).

A autora afirma que, para inserir no currículo a cultura e a identidade surda, temos que “adulterar” o currículo comum, a fim de que seja percebida sua realidade e a partir de então discutidas, compreendidas e aceitas no ambiente escolar, acarretando uma identificação identitária por parte do surdo em relação aos conhecimentos provenientes do currículo escolar.

Perlin (2000) expõe que falar de surdo não significa falar em uma categoria homogênea, pelo contrário, significa falar de diferenças e conflitos, marcando a configuração de diferentes identidades – identidades múltiplas. A autora classifica as identidades surdas em quatro tipos: (i) *identidade surda*, (ii) *identidade surda híbrida*, (iii) *identidades surdas flutuantes* e (iv) *identidade de transição*. A primeira identidade está presente naqueles surdos que são líderes em sua comunidade, vendo-se, aceitando-se e lutando enquanto surdo. A híbrida é aquela de pessoas que nasceram ouvintes e tornaram-se surdas, por doenças ou acidentes. A flutuante, sob a influência do oralismo, está presente em surdos que têm dificuldades de se aceitar enquanto surdos, negando sua identidade. A de transição, por sua vez, é referente aos surdos que estão superando a identidade flutuante a caminho da identidade surda.

Tendo em vista as diferentes identidades surdas, a escola deve adaptar sua prática pedagógica consciente da identidade que o aluno adota, não incidindo, dessa forma, no erro de que todo surdo oraliza, nem, por outro lado, de que todo surdo utiliza a língua de sinais. Dessa forma, estará respeitando tanto a identidade surda quanto sua opção lingüística e cultural e viabilizando a interação e o fluxo das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Sendo assim, a partir das adaptações curriculares realizadas no ambiente escolar pautada da educação bilíngue, perceberemos o educando surdo como ser de potencialidades e sujeito construtor de sua educação. Além disso, devemos buscar discutir a temática que o currículo adotará em sala de aula assim como quais estratégias serão implementadas para alcançar tal finalidade, a fim de promover o debate e a reflexão sobre o assunto por toda a comunidade escolar.

A partir das referidas reflexões gerais acerca de educação especial, da inclusão, da educação de surdos, do currículo e do bilinguismo, situaremos o Brasil, localizando a LIBRAS e a política adotada pelo país frente à inserção do aluno surdo no ensino regular e analisando as legislações, suas contribuições e seus retrocessos em direção à concretização de uma educação bilíngue.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Neste capítulo nos debruçaremos primeiramente nas discussões sobre a educação de surdos no Brasil, depois no histórico das instituições especiais e sua gradativa aceitação da LIBRAS passando do modelo oralista ao bilinguismo. Sitaremos os estudos sobre Surdos dentro do espaço de resistência da comunidade surda à hegemonia ouvintista e finalizaremos com a discussão acerca da inclusão da disciplina de LIBRAS no currículo nos Estados e Municípios do Brasil, situando nossa realidade da região norte e apontando nosso objeto de pesquisa.

2.1: Um breve histórico da Educação de Surdos no Brasil

A realidade educacional brasileira, no que se refere à educação de surdos, sofreu influência direta da política internacional e o principal direcionador das concepções e práticas no início da educação dos surdos no Brasil foi o Congresso de Milão¹⁰ que instituiu o método oral como modelo oficial de educação oferecida aos surdos. O referido Congresso foi um dos propagadores do método oral internacionalmente, sendo imposto como ideal para a educação dos surdos desde então. No ano de 1880, os surdos vivenciaram uma triste trajetória de exclusão de sofrimento não apenas educacional, mas também psicológica e social.

Antes de adentrarmos no histórico propriamente da educação de surdos, faremos um pequeno esclarecimento acerca da nomenclatura brasileira para a língua da comunidade surda do Brasil. A nomenclatura da língua da comunidade surda brasileira, conforme as regras internacionais é LSB – Língua de Sinais Brasileira, no entanto, no Brasil foi difundida, pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo), a sigla LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Apesar de esta última ser mais difundida e aceita, podemos encontrar na literatura as duas siglas.

Fazendo o referido esclarecimento, adotaremos a sigla LIBRAS conforme proposição da FENEIS e apontaremos o início da educação de surdos no Brasil, a partir da abertura das escolas especiais.

¹⁰ Ver sobre o Congresso de Milão no Capítulo 1 sessão 1.2.

A educação dos surdos no Brasil foi marcada pela fundação das escolas especiais, na época do Império, que estavam embasadas em práticas fundamentadas na concepção médica de deficiência e no modelo oralista de educação de surdos. A primeira escola de surdos no Brasil fundada, em 1857, no Rio de Janeiro, sob influência francesa, foi o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), cujo fundador foi o francês Edward Huet que teve apoio de D. Pedro II. Inicialmente foi designado de “Imperial Instituto de Surdos Mudos”, nome que só, em 1956, foi substituído pela denominação atual de “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (MOURA, 2000; SOARES, 1999).

Segundo Soares (1999), o que se ensinava no instituto era a “linguagem articulada e a leitura labial” para os alunos de sete a nove anos e para os alunos que ultrapassassem essa idade ensinava-se a escrita, “por meio da leitura global ou silenciosa”. Aos maiores, eram ofertados cursos profissionalizantes com oficinas de marcenaria, tornearia, entalhe, encadernação, douração, costura e bordado para mulheres.

O instituto também oferecia cursos com o objetivo de habilitar professores para o ensino de Surdos Mudos, nos quais as disciplinas ministradas tinham como base o processo de reabilitação e o doutrinação religioso, tendo como componentes as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. (LULKIN, 1998).

Em 1911, por influência do Congresso de Milão, o método oral foi oficializado e, em 1957, a LIBRAS foi proibida no INES. Apesar disso, nunca se conseguiu uma adesão absoluta, pois os surdos continuavam a utilizá-la clandestinamente. As proibições duraram até 1980.

Apesar das restrições quanto ao uso da LIBRAS na época, esse instituto até os dias de hoje é o centro de referência no Brasil para a educação de surdos, visto que oferece formações, cursos livres, produz materiais didáticos e tem duas revistas com publicações semestrais – a revista Arqueiro e a revista Espaço – que concentram o que se discute acerca da educação de surdos no Brasil.

Outra escola importante na trajetória histórica da educação de surdos no Brasil é o Instituto Santa Terezinha, fundado em 15 de abril de 1929, na cidade de Campinas, em São Paulo. A fundação do instituto devido à ida de duas freiras brasileiras que, durante quatro anos, estudaram no Instituto de Bourg-la-Reine, em Paris, a fim de se prepararem para o ensino de crianças surdas e, ao regressarem a Campinas, trouxeram duas freiras francesas – as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos – que fundaram o instituto.

O instituto, de natureza particular mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, foi reconhecido como sendo de utilidade pública Federal, Estadual e Municipal, podendo manter convênios com outros órgão e instituições. Essa instituição realizava o atendimento em regime de internato às “moças surdas” até 1970, momento em que passou a atender tanto meninas quanto meninos, proporcionando a integração (paradigma da integração) dos surdos no ensino regular (MAZZOTA, 2003).

Em 1977, profissionais ouvintes da área de surdez fundaram a FENIDA – Federação Nacional de Integração de Educação e Integração do Deficiente Auditivo – que gradativamente foi tendo surdos como associados. Porém, não teve uma existência muito longa, tendo em vista que, em 1987, em uma Assembléia Geral, votou-se para o seu fechamento e para a criação, a partir da sugestão de um associado surdo, da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo – que veio consolidando-se até os dias atuais ao lado do INES (RAMOS, S/D).

A FENEIS é uma instituição “não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural” que luta pelo direito de reconhecimento dos surdos e de sua língua, pela inserção no mercado de trabalho, pela assistência jurídica, pelo curso de LIBRAS e pela oferta de formação de intérpretes e serviços de interpretação gratuitos e de professores surdos em todo o Brasil (RAMOS, S/D).

A criação da FENEIS já fora no período em que a Comunicação Total estava no auge nos Estados Unidos, exercendo forte influência na Federação, o que fica evidente, principalmente ao observar os congressos oferecidos pela instituição dentro da temática da comunicação total.

A filosofia da Comunicação Total, que permitia, mesmo que de forma insipiente e pouco estruturada, a utilização de sinais, possibilitou uma maior organização dos surdos no Brasil em Associações e nos próprios Institutos e na Federação (RAMOS, S/D).

Como percebemos, ao observar as escolas especiais, a educação dos surdos no Brasil ainda vive a reverberação das consequências do Congresso de Milão, pois, por mais que quase 3 séculos tenham se passado, ainda se mantêm práticas segregativas e fundamentadas no modelo médico-clínico. No entanto, essas mesmas escolas especiais de educação de surdos, como o INES e o Instituto Santa Terezinha, apesar de inicialmente terem fundamentado suas práticas na perspectiva oralista, foram de fundamental importância para reunir os surdos e fomentar outras organizações como as próprias associações de surdos e os grêmios, trazendo aos surdos uma identificação com seus pares e potencializando sua organização política e social.

A primeira associação de “Surdos-Mudos”, no Brasil, formada por ex-alunos do grêmio do INES, foi fundada no Rio de Janeiro, em 1930; a segunda foi fundada em 19 de março de 1954, em São Paulo; e, em Minas Gerais, criou-se a terceira já denominada Associação de Surdos de Belo Horizonte, desprendendo-se da nomenclatura Surdo/Mudo, que era um forte resquício do oralismo. Hoje existe no Brasil uma Confederação, oito Federações e noventa e cinco Associações de Surdos espalhadas pelos estados (MONTEIRO, 2006).

As associações, além das atividades de esporte e lazer, possibilitam aos surdos a utilização, a preservação e o enriquecimento da língua de sinais, no caso a LIBRAS, e fomentam os debates entre os surdos acerca de sua condição social e educacional de exclusão, assim como permite que os mesmos se organizem para lutar e reivindicar seus direitos de cidadãos.

A partir da liberação, mesmo que gradativa da língua de sinais, fomenta-se o interesse por estudar a temática principalmente da área da linguística. Os estudos acerca da língua de sinais enquanto língua natural foi inserido no Brasil pela linguista Gladis Knak Rehfeldt com seu livro “A língua de sinais no Brasil”, de 1981. Depois dela, outros linguistas emergiram como Ferreira Brito com seu livro “Por uma gramática da língua de sinais”, além de outros como Fernandes (2003), Quadros & Karnopp (2004) e Quadros (1997).

Iniciava-se o período de valorização da língua de sinais, assim como o aumento do número de publicações e de construção de grupos de estudos, que trariam, por influência da Suécia, a proposta bilíngue como pauta das novas discussões para a educação de surdos no Brasil.

O foco para a educação dos surdos e para a influência da política de inclusão traz gradativamente a proposição de leis que valorizam não apenas a inserção dos surdos como também aponta a importância da língua de sinais.

Podemos situar como exemplo de políticas curriculares que realizam as prescrições gerais para a educação e as que se detêm nas prescrições específicas da educação especial algumas legislações nacionais, tais como: a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de fevereiro de 2001; Plano Nacional de Educação (PNE); PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares; e o Plano Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A primeira destacada é a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica referente aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A Resolução expõe, em

linhas gerais, as modificações estruturais e pedagógicas que as instituições de ensino devem realizar para promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

No Artigo 12 faz uma exposição com relação à acessibilidade através da remoção das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. E, no inciso 2º, relata com relação aos educandos surdos:

§ 2o Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001b, p.5).

A Resolução tem prescrições gerais para a educação básica e já apresenta um indicativo para a importância da oferta da língua de sinais, mesmo que de forma insipiente e sem muitas explicações e proposições.

Diante do exposto, faremos um paralelo entre as prescrições nacionais para a educação geral – Plano Nacional de Educação (PNE) e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) – e as prescrições nacionais referentes à educação especial – Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares e Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O PNE, que tem por objetivo “atender às necessidades educacionais da maioria da população”, estabelece os objetivos e as metas a serem alcançados nos diferentes níveis e modalidades da educação nacional, fundamentado em dados que diagnosticam os problemas educacionais (BRASIL, 2001a). Os PCNs estabelecem as competências e as habilidades mínimas, dentro de cada área do conhecimento e por série, que as crianças e jovens devem alcançar ao longo de sua trajetória escolar.

O PNE tem um capítulo destinado à Educação Especial, em que problematiza a realidade educacional das pessoas com necessidades especiais por meio das estatísticas que apontam a situação de exclusão dessa parcela da população. A partir desses dados, traça metas a fim de aumentar o número de matrículas, reduzir a evasão, aumentar o atendimento na rede regular de ensino, criar centro de atendimento, realizar a formação dos profissionais etc. (BRASIL, 2001a).

Paralelamente aos planos e parâmetros gerais, temos os específicos da educação especial como os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais* e o *Política Nacional de Educação*

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – que estabelecem as modificações que devem ser realizadas nacionalmente para a educação dos alunos com necessidades especiais.

O documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” está pautado em uma educação para todos e estabelece os conhecimentos mínimos necessários aos educandos especiais para o ensino fundamental. Além disso, aborda as diferentes necessidades especiais em seu aspecto conceitual e aponta as estratégias necessárias para realizar as adaptações no currículo para atender às especificidades dos alunos (BRASIL, 1998a).

As proposições dos parâmetros para os surdos apontam ainda para uma visão fundamentada na normalização, na medida em que selecionam atividades e metodologias que priorizam a reabilitação e a fala, secundarizando a língua de sinais. Além disso, a denominação designada a esses alunos é de deficiente auditivo, forte resquício do modelo clínico-terapêutico da tendência oralista de educação de surdos. O documento faz a seguinte proposição de adaptação de acesso ao currículo para alunos “deficientes auditivos”:

- materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos etc.;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.;
- posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (BRASIL, 1998a, p. 44).

A influência dos PCNs na educação nacional ainda aponta, conforme podemos observar, uma visão homogeneizadora de educação, sustentada no princípio da normalização, o qual é transferido para as prescrições curriculares que comporão a prática das escolas nacionais frente à educação e, conseqüentemente, para a educação dos surdos. Oliveira (2004) corrobora essa premissa, apontando as críticas de Moreira (1996)¹¹ aos PCNs por não atentarem às questões culturais:

(...) os Parâmetros Curriculares tendem a não se configurar em um currículo multicultural porque se prioriza a homogeneização cultural e o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos. Para ele, o foco ao comum, ao homogêneo contribui para preservar do conhecimento de “alto status” e a reprodução da desigualdade social (OLIVEIRA, 2004, p.53-54).

¹¹ MOREIRA, Antônio Flávio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: educação e realidade. Vol. 21, n.01. Porto Alegre, 1996.

Dessa forma, os PCN's traçam um padrão nacional ideal, fundamentado em um "alto status" cultural, social, econômico e, por conseguinte, seleciona os conhecimentos que atendem a esse status. As prescrições nacionais para a educação especial, nesse sentido, traçam um patamar ideal de pessoas com necessidades, conforme observaremos no plano e nos parâmetros a seguir.

A Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborado em 07 de janeiro de 2008, por um Grupo de Trabalho composto pelos seguintes profissionais: Antônio Carlos Nascimento Osório; Cláudio Roberto Baptista; Denise de Souza Fleith; Eduardo José Manzini; Maria Teresa Egler Mantoan; Rita Vieira de Figueiredo; Ronice Muller Quadros e Soraia Napoleão Freitas. Grande parte desses profissionais são autores com produções na área da educação especial e na educação inclusiva (BRASIL, 2008).

O documento tem como objetivo garantir a inclusão dos alunos com necessidades especiais, que são os que apresentam: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, pretende alcançar a inclusão desses educandos, garantindo:

O acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p.14).

A elaboração de um política específica para as pessoas com necessidades especiais vem ressaltar a necessidade de inclusão dessas pessoas com qualidade na educação, destacando as adaptações que devem ser feitas para alcançar esse objetivo, assim como, quais as formações necessárias para professores e funcionários. Esse plano reúne e concentra toda uma trajetória das legislações nacionais frente às pessoas com necessidades especiais, a fim de combater veementemente o seu histórico de exclusão.

Segundo Maria Amélia Almeida¹², esse plano marca a iniciativa do Brasil em estruturar estratégias que minimizassem os altos índices de exclusão educacionais ainda enfrentados pelos sujeitos sociais marginalizados (mulheres, negros, índios, pobres e pessoas com necessidades especiais). Apesar de haver legislações anteriores, como a Constituição de 1988, a Lei 4.024 de 1961 e a LDB nº9394/96 a qual expõe que os alunos com necessidades

¹² Integrante da equipe institucionalizadora do plano, em uma entrevista à Revista de Educação Especial.

especiais devem ser atendidos “preferencialmente” na rede regular de ensino, o presente documento traz à realidade educacional brasileira um avanço significativo (ALMEIDA, 2008).

No que diz respeito aos alunos surdos, o documento destaca:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p.17).

Sobre a abordagem que a política faz em relação ao surdo na mesma reportagem da Revista de Educação Especial, a doutora em linguística da língua de sinais Ronice Quadros afirma que o Brasil, apesar da educação bilíngüe ter sido proposta desde o decreto 5626/05, a língua de sinais ainda não é conhecida com propriedade pelas instituições para que seja realmente implementada. A autora expõe, em linhas gerais, que a educação deve desprender-se de concepções homogeneizadoras, a fim de modificar o olhar acerca do outro. Além disso, afirma que a inclusão precisa aproximar a educação especial “das necessidades lingüísticas, culturais, sociais das pessoas, revisando permanentemente o seu papel e sua responsabilidade” com o objetivo de reverter o quadro nacional de exclusão. (QUADROS, 2008, p.21).

Esses documentos constituem o arcabouço legal nacional a partir das quais as escolas elaboram suas prescrições curriculares. As acima destacadas apontam de forma mais geral a estruturação da educação especial, tendo em vista a inserção dos alunos com necessidades especiais, além de destacar o que cada uma considera com respeito à educação de surdos e sua língua. Exporemos as legislações mais específicas da área da surdez e da LIBRAS, que se detêm com mais profundidade na importância da língua de Sinais Brasileira para o processo educacional do surdo.

2.2: A adoção da LIBRAS como língua natural.

O Brasil apresenta oficialmente duas línguas de sinais: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Brasileira de Sinais Kaapor (LSKB) falada pelo do povo indígena Urubus-Kaapor, habitante da selva amazônica. Ao contrário da LIBRAS, utilizada

apenas pelos surdos, a LSKB é utilizada por todos os falantes Urubus-Kaapor, ou seja, os ouvintes utilizam tanto a língua oral quanto a de sinais. (BRITO, 1993). A partir dessa consideração, exporemos brevemente algumas características da LIBRAS.

A adoção e a aceitação da Língua de Sinais e, no caso do Brasil, da Língua Brasileira de Sinais, são de difícil concretização por preconceito, por ignorância ou por interesses sejam eles políticos, econômicos, sociais, culturais ou linguísticos. Essa não concretização tem dificultado a inserção do surdo no contexto educacional e a sua progressão escolar. Isso acontece porque muitos profissionais pensam que a LIBRAS não é uma língua e que, tampouco, tem estrutura gramatical tão complexa quanto as línguas orais.

A lingüística, a partir dos estudos de Stokoe (1960), veio mostrar que não apenas a língua de sinais é uma língua natural da comunidade surda do país de que faz parte, como também apresenta uma estrutura linguística própria e independente das línguas orais. Dessa forma, cada país possui sua própria língua de sinais, ou seja, na França, é a língua de sinais francesa, na Suíça, a língua de sinais sueca, no Brasil, a língua de sinais brasileira e assim por diante.

No Brasil, o reconhecimento e a busca por uma educação que valorizasse a LIBRAS ocorreram tardiamente se compararmos à Suíça, por exemplo. A LIBRAS foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira apenas em 2002, pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

O reconhecimento da Libras se, de um lado, vem legitimar o que para os surdos já estava legitimado, pois utilizavam a língua de sinais em espaços não escolares, como “nos pontos de encontros, nas associações de surdos, nas casas dos pares surdos, onde, ao se encontrarem conversavam entre si, planejavam os encontros, organizavam as festas na sua própria língua, ou seja, a língua de sinais brasileira” (QUADROS, 2009, p.2 e 3), de outro, vem trazer o reconhecimento necessário que possibilita aos surdos brasileiros reivindicar a utilização da mesma no espaço escolar.

O marco na educação de surdos no Brasil e no reconhecimento da Libras se deu com o Decreto n ° 5626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a lei anterior n° 10.436 e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece e regulamenta as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou de mobilidade reduzida, destacando:

Art.18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000, p.3).

Tendo em vista a concretização da acessibilidade do surdo à sua língua, o Decreto 5626/05 dispõe sobre: a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular; a formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS; o uso e a difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do Tradutor e Intérprete de LIBRAS- Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; e o papel do Poder Público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e à difusão da LIBRAS.

O Decreto nº 5626/05 tem um impacto significativo na política educacional brasileira para a educação de surdos, pois dispõe tanto sobre a importância da Libras, da formação inicial e continuada de surdos e ouvintes, quanto sobre a importância do intérprete de Libras e da inserção da Libras no currículo. Quadros & Paterno (2006) afirmam que esse decreto aponta para uma *Política Linguística* nacional que impactará diretamente a educação dos surdos.

Política linguística, além de ser o *estudo* das línguas, configura-se na *intervenção* ou na planificação *linguística*, com o objetivo de traçar e colocar em prática políticas e estratégias que oportunizem aos falantes/sinalizantes o usufruto de sua cidadania, por meio do direito de livre utilização de sua língua ou de suas línguas. (OLIVEIRA, 2005).

Vale ressaltar que a intervenção é construída e implementada não apenas pelo Estado, mas também pela sociedade em parceria com as minorias linguísticas brasileiras, a fim de eliminar preconceitos e discriminação, a partir de uma ação dialógica, disponibilizando todos os recursos técnicos, com o intuito de preservação futura dessas comunidades. Segundo Oliveira (2005), os pressupostos para a realização de intervenção, dentro de uma política linguística, são: “1) A unidade de trabalho é a comunidade linguística; 2) O Brasil é formado por muitas comunidades linguísticas; 3) Cada comunidade linguística tem sua própria forma de organização e seus métodos e tradições políticas; 4) É possível atuar no sentido de que as línguas destas comunidades linguísticas estejam aqui no futuro”.(OLIVEIRA, 2005, p. 87 e 88).

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, elaborada em Barcelona, no período de 6 a 9 de 1996, a definição de comunidades linguísticas esclarece:

Esta Declaração baseia-se no princípio de que os direitos de todas as comunidades linguísticas são iguais e independentes do seu estatuto jurídico ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias. Designações tais como língua regional ou minoritária não são usadas neste texto porque, apesar de em certos casos o reconhecimento como língua minoritária ou regional poder facilitar o exercício de

determinados direitos, a utilização destes e doutros adjectivos serve frequentemente para restringir os direitos de uma comunidade linguística. (UNESCO, 1996, p.6).

Assim, minoria linguística corresponde a grupos que utilizam língua minoritária distinta da língua oficial de sua nação e, segundo a Declaração, essas minorias não devem ser discriminadas por sua condição linguística, pelo contrário, têm direitos iguais a todas as outras comunidades.

Dessa forma, essa política linguística para a educação de surdos é visualizada por meio do Decreto nº 5626/05, na medida em que este destaca o lugar político-cultural da Língua Brasileira de Sinais e estabelece os critérios para a viabilização de uma perspectiva bilíngue de educação dessa comunidade linguística.

Quadros (2005), apesar de fazer uma previsão de mudança na educação de surdos no Brasil, afirma que atualmente as práticas e políticas linguísticas ainda estão pautadas na visão de que o país é monolíngüe, atentando para a supremacia da língua portuguesa e, conseqüentemente, para a secundarização das diferentes línguas presentes no Brasil, sejam elas orais ou de Sinais. Ela enfatiza que, no Brasil, por sua diversidade cultural, somos multilíngües:

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a língua portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis etc.), os de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas essas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngüe. (QUADROS, 2005 p.26).

O Brasil, como um país multilíngüe, precisa de políticas linguísticas que estabeleçam, na educação e no currículo, o espaço dessas línguas, o que estaria em consonância com a proposta da educação inclusiva. Com relação ao lugar da Libras na educação nacional, está proposto no Decreto nº 5626/05, no entanto, ainda não é compreendido pela maioria ouvinte que constitui a educação. Para relatar a importância da Libras, Quadros (2009, p. 03) dá voz a uma surda a qual diz que;

Eu me sinto melhor usando a língua de sinais. Acho que é mais fácil, leve e suave. Eu gosto de conversar na língua de sinais, não preciso fazer esforço, pois a conversa flui. Os sinais saem sem eu pensar, muito melhor. Posso falar de tudo na língua de sinais. Eu aprendo sobre as coisas da vida, sexo, trabalho, estudos, tudo na língua de sinais. Eu gosto de encontrar com outros surdos só para conversar, pois consigo relaxar. Eu prefiro usar sinais, mais fácil, melhor. (QUADROS, 2009, p. 3).

Esse relato demonstra a facilidade com que um sujeito surdo com oportunidade de aprender e de utilizar a língua de sinais tem de se expressar por meio de uma forma linguística

de comunicação consolidada, tendo, assim, a sua identidade fortalecida no contato com outros surdos também usuários da língua de sinais.

O reconhecimento da língua de sinais não significa a supressão e a negação da língua portuguesa, significa o estabelecimento não apenas legal da condição linguística da Libras, como também o reconhecimento da comunidade surda enquanto usuária da Libras e que, por meio dela, precisa se comunicar e ter a sua educação viabilizada. Quadros & Paterno (2006) afirmam que a Libras e a Língua Portuguesa ocupam espaços políticos distintos para surdos, em que sua primeira língua é valorizada:

Os surdos querem ter a LIBRAS como a sua língua de instrução, sua língua para se comunicar com o mundo, compreender e interagir. Querem aprender o português, para que possam ter acesso aos documentos oficiais que são feitos nesta língua (leis, recibos, documentos) e exercer sua cidadania; para ter acesso a informações, à literatura e aos conhecimentos científicos. Alguns, inclusive, querem aprender outras línguas. Tudo isto sem deixar de lado a sua primeira língua, a qual utilizam para significar o mundo. (QUADROS & PATERNO, 2006, p. 22).

Os desdobramentos políticos do decreto já podem ser percebidos com a criação dos cursos de graduação à distância promovidos pela Universidade Federal de Santa Catarina desde 2006, com a criação de pólos em todo o Brasil. Os cursos objetivam formar Licenciados Plenos em Letras com habilitação em Libras e Bacharéis em Tradução e interpretação de Libras/ Língua Portuguesa, tendo em vista sanar uma lacuna nacional tanto de professores de Libras quanto de intérpretes.

Em 2010, irá se formar a primeira turma de Licenciados Plenos em Letras com habilitação em Libras, nos diferentes pólos espalhados pelo Brasil. A criação desses cursos tem como finalidade formar os profissionais que estarão nas escolas para trabalhar com os alunos surdos, tendo em vista a inserção destes no processo educacional.

A partir dessas legislações, inúmeras pesquisas foram suscitadas, trazendo uma maior atenção para a Libras e para a educação de surdos no espaço acadêmico. Essas pesquisas e interesses levaram à criação de grupos de estudos e de pesquisa espalhados pelo Brasil que tratam sobre a temática da surdez, constituindo o chamado “Estudos Surdos”.

A denominação de “Estudos Surdos” é a tentativa brasileira de tradução do *deaf studies*, realizado por pesquisadores principalmente dos Estados Unidos. Os *deaf studies* foram iniciados por Stokoe, em 1960, a partir do estudo linguístico e cultural da língua de sinais americana, com resultados publicados, em 1980, com a obra *Sing and Culture*. No Brasil, por sua vez, “os estudos surdos” foram iniciados por volta de 1980, no Rio de Janeiro e em São Paulo, reunindo educadores, psicólogos e sociólogos em torno do tema sobre surdez. Segundo Skliar (1998):

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (SKLIAR, 1998, p.05).

Os Estudos Surdos constituem-se enquanto um marco dentro da educação de surdos, pois busca a consolidação de discussões e de grupos que giram em torno da problemática da educação do sujeito surdo, sendo, dessa forma, não apenas representantes e importantes teoricamente, mas também um mecanismo de resistência à educação imposta historicamente aos surdos. Esses estudos reúnem teóricos tanto ouvintes quanto os próprios surdos, compondo-se enquanto resistência a uma educação pautada na “normalização” e no “ouvintismo”.

Lopes (2007) enumera alguns grupos que trabalham com estudos Surdos no Brasil, reunindo profissionais surdos e ouvintes para discutir sobre a temática. São eles:

Grupo de Estudos Surdos (GES), formado na Universidade de Campinas/SP;
 Grupo de Estudos sobre Linguagem e Surdez (GELES), da Universidade Federal do Rio de Janeiro;
 Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos (NEPPES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
 Grupo de Estudos Surdos (GES), na Universidade Luterana do Brasil;
 Grupo de Estudos Surdos (GES), na Universidade Federal de Santa Catarina;
 Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), formado por pesquisadores de sete universidades localizadas no Estado do Rio Grande do Sul. (LOPES, 2007, p. 29-30).

As pesquisas e os investimentos em programas de pós-graduação, assim como na formação de grupos de pesquisa, ainda estão limitados a determinadas regiões, centrando-se no sul e no sudeste, com tímidas produções no nordeste e no centro-oeste e quase nenhuma na região norte. Esse quadro marca um monopólio motivado por questões não apenas político-econômicas como também geográficas.

Percebemos, com isso, que as questões econômicas e políticas também determinam de onde vem o conhecimento e quais regiões têm o poder de ser o centro de referência da educação de surdos. Mesmo dentro de uma discussão minoritária, os surdos desenvolvem suas “tradições seletivas” (APLLE, 2006a) que escolhem ou impõem que as discussões e a variante linguística do sul devem nortear o ensino e a educação dos surdos brasileiros.

Para falar de educação de surdos no contexto brasileiro, destacamos a importância do Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criado a partir da necessidade de orientação em nível de mestrado e doutorado dentro da temática. Com o convite feito ao professor argentino Carlos Skliar para compor o grupo, em 1996, aumentou ainda mais o número de vagas para a

pós-graduação e os surdos começaram a buscar o grupo de que forma que o mesmo conseguiu consolidação e reconhecimento do grupo, nacional e internacionalmente. (LOPES, 2007).

Observamos, com esses grupos de estudos, que têm crescido as discussões acerca dos estudos que tratam sobre a educação dos surdos para além da questão da socialização, englobando seu aspecto linguístico, cultural, identitário e político por meio dos “Estudos Surdos”.

Esse conhecimento precisa alcançar as demais regiões e ultrapassar o aspecto teórico, a fim de pressionar as políticas públicas e incentivar o engajamento político dos surdos, em busca de melhores condições de educação, atendendo a sua língua e a sua cultura e fomentando mais estudos, projetos e pesquisas com o objetivo de consolidar cada vez mais essa área de investigação.

A realidade nacional frente à educação de surdos e à inclusão da LIBRAS no currículo oficial será nosso foco na próxima sessão, tendo em vista perceber como estados e municípios estão realizando suas estratégias de inserção do educando surdo.

2.3: Libras no currículo escolar: propostas e relatos de experiências

A luta dos surdos, pais e familiares e dos profissionais que se interessam pela busca de melhoria na educação de surdos e no reconhecimento da LIBRAS objetiva viabilizar a inclusão dos educandos surdos no contexto da escola regular.

As legislações expostas até agora são de âmbito mais geral, pois apenas tangenciam a questão do surdo sem muitas delongas. Neste capítulo, destacaremos a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, o Decreto nº 5626/05, de 22 de dezembro de 2005, e o Projeto de lei 6.706 de 2006, o qual altera os artigos 58 e 59 da LDB nº 9394/96.

Iniciaremos com a exposição do projeto de Lei contrapondo-o com a LDB, a fim de destacarmos os avanços e as lacunas. O projeto de Lei nº 6.706 de 2006 foi uma iniciativa do Senador Cristovam Buarque, em 2007, cujo objetivo era alterar a LDB nº9394/96 e incluir a LIBRAS no currículo oficial da educação infantil e do ensino fundamental, sendo que a partir da 5ª série seria opcional, conforme as condições da escola.

O texto mais recente ampliou o alcance da obrigatoriedade de inclusão da LIBRAS – restrita anteriormente à educação infantil e até a 5ª série do ensino fundamental como obrigatória e, nas demais, como opcional – para a educação básica e alterou os artigos 58 e

59, integrantes do Capítulo V, que dizem respeito à questão *Da Educação especial*, da referida LDB nº 9394/96.

A versão que consta na LDB oficial dos referidos artigos é a seguinte:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 21 e 22).

A justificativa realizada para a implementação desse projeto de Lei faz referência à Lei nº 10.436, que aponta o reconhecimento da LIBRAS enquanto língua oficial dos surdos, e ao Decreto nº 5626/05, no que diz respeito à inserção da Libras nos cursos de formação de professores para o magistério. A partir dessas leis, há a indicação da necessidade de ampliar o número de pessoas que saibam comunicar-se por meio da língua de sinais, a fim de garantir a inclusão dos surdos (PARECER Nº 1.276 DE 2008). O texto proposto pelo projeto, dessa forma, altera os artigos que passariam a ter a seguinte redação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar que realiza o atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns oferecidos, preferencialmente, na rede regular de ensino (NR)”

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

I – métodos pedagógicos de comunicação, dentre eles:

- a) Língua Brasileira de Sinais – Libras;
- b) Tradução e Interpretação de Libras;
- c) Ensino de Língua Portuguesa para surdos;
- d) Sistema Braille;
- e) Recursos Áudios e Digitais;

- f) Orientação e mobilidade;
 - g) Tecnologias assistivas e ajudas técnicas;
 - h) Interpretação da Libras digital, tadoma e outras alternativas de comunicação.
- II - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- III - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- IV - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- V - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- VI - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
- § 1º As diretrizes para cursos da educação superior deverão incluir nos seus currículos conteúdos, componentes ou disciplinas relativos ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.
- § 2º. O currículo dos cursos de formação de professores, de nível médio e superior, deverá incluir, obrigatoriamente, eixos temáticos que viabilizem ao profissional acesso a conhecimentos que contribuam para a promoção da educação inclusiva.
- § 3º O Poder Público deverá oferecer condições para o aprendizado de LIBRAS aos familiares e à comunidade da pessoa com deficiência auditiva. (NR).
- Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.
(SENADO FEDERAL-PROJETO DE LEI Nº6. 760 DE 2006).

A influência da Lei de Libras e do Decreto pode ser percebida, no Projeto de Lei, na própria concepção de Educação Especial proposta na nova redação, que passa a ter um sentido mais amplo, pois detalha suas funções a partir de uma proposta pedagógica de educação especializada, não se restringindo a apontá-la apenas como modalidade como o texto oficial da LDB.

O artigo 59 torna-se mais detalhado e aponta as necessidades especiais com as devidas modificações que os sistemas deverão realizar para atender às mesmas. Dessa forma, especifica a necessidade de atendimento aos alunos surdos por meio da LIBRAS e garante o intérprete de Libras. Além disso, prevê as adaptações para alunos cegos (por meio do Braille) e para surdo-cegos (por meio da Libras digital e Tadoma, técnicas utilizadas para a comunicação com pessoas surdo-cegas, consistindo na utilização do alfabeto manual realizado no corpo da pessoa para que ela possa decodificar as palavras e se comunicar).

Esse artigo, ainda, especifica e detalha a sessão V em três incisos que tratam da inserção de disciplinas relativas às pessoas com necessidades especiais com o intuito de viabilizar a inclusão e a oferta da LIBRAS aos familiares, à comunidade e aos próprios surdos.

O projeto de Lei está em tramitação desde 2007 e, se aprovado, marcará, juntamente com a Lei nº 10.436 e com o Decreto nº 5626/05, as bases de uma nova política curricular e linguística para a educação nacional de surdos.

Apesar do projeto ainda não estar aprovado, a realidade educacional de reconhecimento da Libras e de inserção da mesma no currículo já é fato em alguns estados e municípios do Brasil, antes mesmo da Lei de 2002 e do Decreto de 2005.

O processo de reconhecimento da Libras em algumas localidades também é anterior à legitimação nacional, demonstrando que a caminhada em direção à inserção do surdo na escola e da Libras no currículo está mais avançada em nível micro nos estados e municípios no Brasil do que em nível macro pelas legislações nacionais.

Exporemos um quadro com os estados e/ou municípios com suas referidas Leis que inserem no currículo a disciplina de Libras, de forma opcional ou obrigatória, destacadas em ordem crescente, conforme o ano em que foram promulgadas, a fim de percebermos a realidade nacional frente a essa implementação curricular.

Quadro 2 – Inserção da LIBRAS no currículo nas Cidades do Brasil.

Estado/ Cidade	Lei	Inserção da Libras no Currículo
Minas Gerais	Lei 1.0379 de 10 de janeiro de 1991.	Art.3º - Fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais.
Goiás	Lei nº 12.081 de 30 de agosto de 1993.	Art.3º - Fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais.
Mato Grosso do Sul	Lei nº 1.693 de 12 de setembro de 1996.	Art.3º - Fica incluída como matéria facultativa na rede estadual de ensino, entendendo-se aos cursos de magistério, a Língua Brasileira de Sinais.
Maceió - AL	Lei nº 6.060 de 15 de setembro de	Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da linguagem brasileira de sinais – Libras como língua oficial

	1998.	na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas.
Guarapuava - PR	Lei nº 794 de 17 de setembro de 1998.	Art.3º. Parágrafo Único - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino.
São José dos Pinhais - PR	Lei nº 65 de 07 de dezembro de 1998.	Art.3º. Parágrafo Único - Fica incluída a língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo da Rede Municipal de Ensino.
Pernambuco - RE	Lei nº 11.686 de 18 de outubro de 1999.	Art.3º. Parágrafo Único - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS no currículo da Rede Pública de ensino e dos Cursos de Magistério, de formação superior, nas áreas de Ciências Humanas, Médicas e Educacionais.
Florianópolis - SC	Lei nº 11.385 de 25 de abril de 2000.	Reconhece oficialmente no Estado de Santa Catarina como Meio de Comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como Língua oficial na rede Pública de Ensino dos Surdos.
Fortaleza - CE	Lei nº 13.100 de 12 de janeiro de 2001.	Reconhece oficialmente no Estado do Ceará como Meio de Comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como Língua oficial na Rede Pública de Ensino para Surdos.
Teófilo Otoni - MG	Lei nº 4.889 de 15 de agosto de 2001.	Art.1º - Fica o Poder Executivo autorizado a incluir no currículo da rede municipal de ensino de 1ª a 4ª série a linguagem “Libras - Linguagem Brasileira de Sinais (comunicação de Surdos e Mudos)”.
Divinópolis - MG	Lei nº5. 106 de 30 de agosto de 2001.	Art.1º - Fica estabelecido que o conteúdo programático do ensino básico ministrado na Rede Municipal conterá noções de Linguagem de Sinais. Parágrafo Único - As noções de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, deverão associar-se preferencialmente às atividades de educação física e recreação.
Manaus - AM	Lei nº 558 de 01 de setembro de 2000.	Dispõe sobre a inclusão da língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo escolar da rede municipal de ensino.

São José - SC	Lei nº 3.702 de 11 de setembro de 2001.	Dispõe sobre a implantação da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – como Língua Oficial na Rede Pública Municipal de Ensino de Surdos e dá outras providências.
Caeté - MG	Lei nº 2.233 de 15 de outubro de 2001.	Art.3º- A Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS – deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 1º, 2º, 3º graus. Parágrafo Único - Fica incluída à LIBRAS no currículo da rede pública municipal de educação básica, em sua parte diversificada, nos termos dos arts. 26 e parágrafo único, 58 e 69, inciso I, da Lei nº 9.394, de 20.12.96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devendo as escolas interessadas contar com apoio do Poder Público Municipal para sua implantação.
Lapa - PR	Lei nº 1.594 de 17 de dezembro de 2001.	Parágrafo Único - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo da Rede Pública Municipal de ensino.
Uberaba - MG	Lei nº 8.328 de 06 de junho de 2002.	Art.1º - Fica instituído na rede pública municipal de ensino, como tema transversal do currículo, o programa específico sobre “LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS”, conforme previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº02, de 15/04/98. Parágrafo Único - O programa mencionado no <i>caput</i> deste artigo tem caráter educacional e socializante a ser direcionado aos alunos do ensino fundamental e médio.
Cuiabá - MT	Lei nº 7.835 de 13 de dezembro de 2002.	Art.1º - Fica instituída a obrigatoriedade da inclusão do ensino da Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS na grade curricular do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais.
Patos de Minas – MG	Lei nº 5.304 de 08 de julho de 2003.	Art.3º §2º - O Município poderá incluir, no currículo da rede municipal de ensino, a Língua Brasileira de Sinais.
Aracajú - SE	Lei nº 3.380 de 27 de dezembro de 2006.	Art.1º - a partir do ano de 2007, o Sistema Municipal de educação de Aracajú deverá adotar as medidas necessárias para a efetiva implantação da obrigatoriedade da inclusão da língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no currículo Escolar das instituições de ensino que o compõem.

Umuarama - PR	Lei nº 3.102 de 25 de outubro de 2007.	Art.2º - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo da rede pública municipal de ensino.
Campo Verde - MT	Lei nº 1.332 de 14 de novembro de	Art.4º - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo da rede pública de ensino.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em dados extraídos da FENEIS¹³

O quadro mostra ainda serem poucos os estados e municípios do Brasil que inseriram a LIBRAS no currículo, demonstrando que, apesar do reconhecimento da LIBRAS ocorrer em grande parte das cidades, necessita ainda de uma maior discussão acerca da importância da mesma no currículo para a educação dos surdos.

Podemos identificar, por outro lado, que a inserção da Libras no currículo em 14 localidades são anteriores à Lei nº 10.436, marcando um salto de determinadas regiões frente às prescrições nacionais para a educação de surdos. Os locais que reconheceram a Libras e a inseriram no currículo anteriormente a 24 de abril de 2002 foram: Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Maceió-AL, Guarapuava-PR, São José dos Pinhais-PR, Pernambuco-PE, Florianópolis-SC, Fortaleza-CE, Teófilo Otoni-MG, Divinópolis-MG, São José-MG, Caeté-MG e Lapa - PR. E, em todas as localidades do quadro (com exceção de Aracajú-SE e de Umuarama-PR), a inserção da LIBRAS no currículo foi anterior ao decreto nº 5626/05.

O fato da maioria das leis serem anteriores ao decreto também marca uma peculiaridade, pois alguns dos municípios já trazem a proposta da Educação Bilíngue para surdos, a qual vem ser inserida nacionalmente apenas em 2005. Esse dado apontaria para uma indagação: “Como estaria a realidade da educação de surdos nos estados e municípios que possuem leis que adotam a proposta Bilíngue de educação de surdos?”. Como nosso objeto de pesquisa não é esse, cabe a nós ficar apenas com a inquietação.

Em algumas leis, inclusive, não se inserem diretamente a Libras no currículo, mas adotam uma proposta bilíngue que, em suas fundamentações teóricas discutidas por Quadros (1997, 2005), Fernandes (2003) e Skliar (1999), concebe a Libras como Língua de instrução e primeira língua (L1) na educação de surdos e a Língua Portuguesa como segunda Língua (L2).

Os estados e municípios que realizam a inserção da proposta bilíngue nas legislações como norteadora da educação de surdos são: Guarapuava-PR, São José dos Pinhais-PR, Pernambuco-PE, Caeté-MG, Lapa-PR, Governador Valadares-MG, Aracajú-SE,

¹³ Extraído dos sites: http://www.feneis.org.br/page/legislacao_resultado.asp?1
<http://www.surdezinform.com.br/FENEIS2001.html>

Umuarama- PR e Campo Verde-MT. A referência à educação bilíngue, de modo geral, nesses municípios, é basicamente garantir a LIBRAS e a Língua Portuguesa, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional na educação de surdos.

Como suporte para implementação da educação bilíngue, encontramos: a oferta de cursos periódicos de Libras para surdos, familiares e comunidade em geral; a manutenção de instrutores surdos no quadro funcional; a promoção da formação de intérprete de Libras; a manutenção de professores habilitados na Libras para ensinar os surdos; o estímulo à superação de preconceitos; e a oferta da Língua Portuguesa como segunda língua.

Os relatos de autores, como Quadros (2005) e Perlin (1999), apontam que a proposta bilíngue de educação na prática ainda é incipiente na realidade educacional do Brasil, pois, segundo as autoras, o país se encontra no processo de transição do oralismo para o bilinguismo, de modo que as mudanças são gradativas e em longo prazo.

As ocorrências iniciais que emergem no Brasil ainda se concentram em regiões específicas como no sul e no sudeste, conforme percebemos na sessão anterior com a formação dos grupos de estudos e pesquisas concentrados na região sul e sudeste¹⁴. O quadro 2 vem reafirmar a localização das referidas regiões em seu pioneirismo na área da educação de surdos.

Para visualizar com mais clareza a disparidade de legislações de inserção da Libras no currículo por região, observemos o quadro abaixo:

Quadro 3 – Número de Leis por Região

Região	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste
Nº de Leis que inseriram a Libras no currículo	1	4	4	6	6

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro mostra a condição da região norte com apenas um registro de lei que faz referência à inserção da Libras no currículo em Manaus- AM. Vale ressaltar, no entanto, que, com relação ao reconhecimento da Libras, o norte tem as suas legislações específicas em alguns estados, tais como: Acre – Lei nº 1.487 de 24 de janeiro de 2003; Amapá – Lei nº 0834 de 27 de maio de 2004; e em Roraima com a Lei nº 353 de 21 de novembro de 2002.

¹⁴ Grupos de estudo e pesquisa elencados na sessão 2.2 na página 79, que discutem acerca dos “Estudos Surdos” e centram-se em sua maioria na região sul e sudeste.

Como podemos observar, o Pará não tem nenhum registro de lei referente tanto ao reconhecimento, no estado, da Libras como língua oficial quanto à inserção da língua no currículo. Quando buscamos a realidade de Castanhal, encontramos referência à inserção da LIBRAS como “Projeto de inserção da Libras no currículo” na zona urbana e na rural – tal informação foi encontrada no site da Prefeitura Municipal de Castanhal¹⁵ e não possui nenhuma legislação específica.

No próximo capítulo, abordaremos como está a realidade do Pará, buscando leis, resoluções e projetos de leis que fazem referência à educação de surdos e à Libras e situando, em seguida, nosso objeto de pesquisa, de forma a compor uma realidade bastante singular, pois com exceção de Manaus, nenhuma cidade ou estado da região norte possui Libras oficialmente no currículo.

¹⁵ Através do site: http://www.castanhal.pa.gov.br/lnk_noticia.php?idNoticias=176

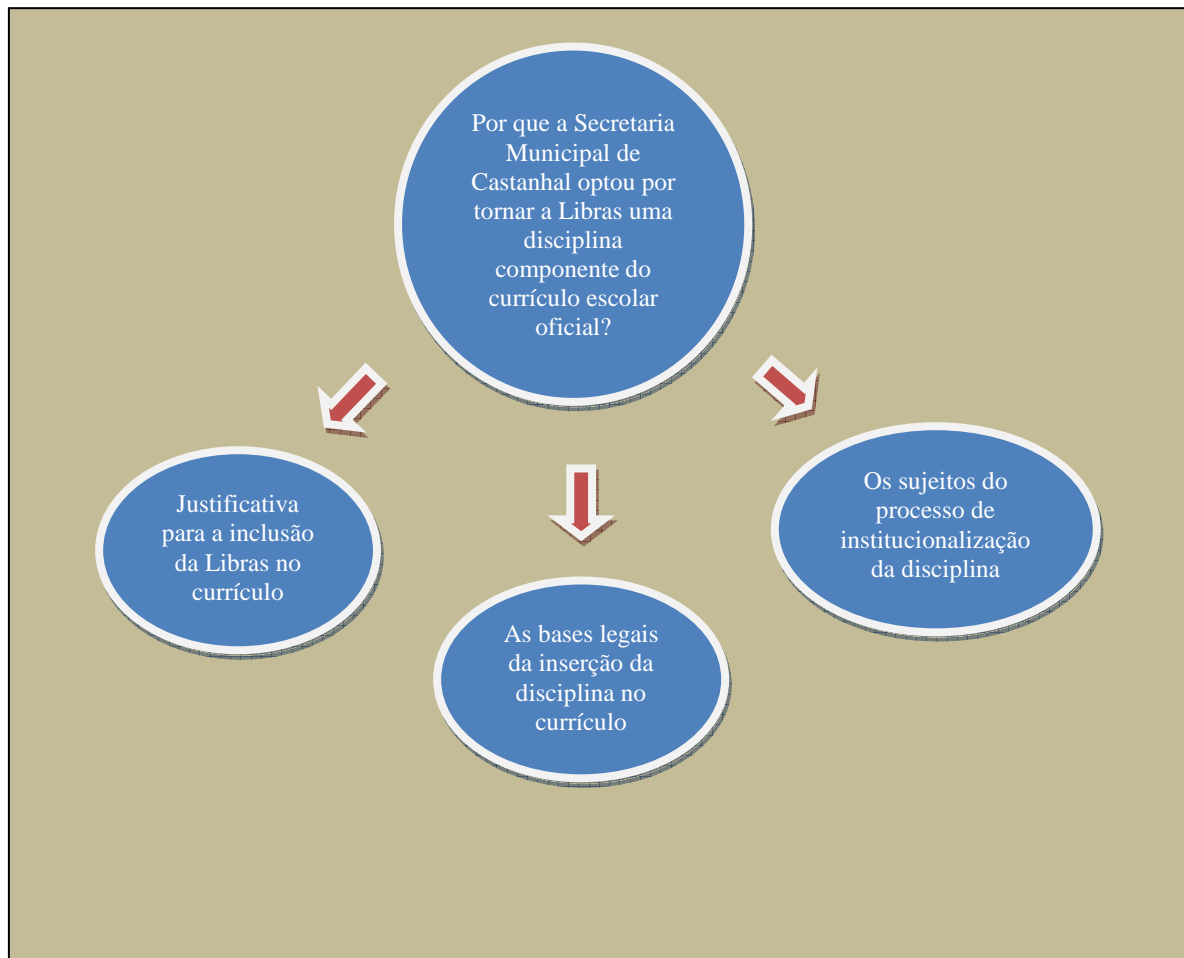
CAPÍTULO 3 - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LIBRAS NO CURRÍCULO ESCOLAR: O CASO DE CASTANHAL-PA.

O presente capítulo versa – a partir das entrevistas semiestruturadas (ver roteiro em anexo) realizadas com dois técnicos da secretaria de educação e com o Secretário de Educação de Castanhal – acerca da realidade da educação de surdos do referido município por meio do estudo do processo de implementação da disciplina de Libras no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – que estão sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Para preservar a identidade dos entrevistados, convencionamos chamá-los Técnico 1, Técnico 2 e Secretário de Educação.

A partir das falas dos entrevistados, criamos sete categorias para análise dos dados, que são: *(i) justificativa para a inclusão da Libras no currículo; (ii) os sujeitos do processo de institucionalização da disciplina; (iii) as bases legais da inserção da disciplina no currículo; (iv) a avaliação da inserção da Libras no currículo; (v) a concepção de educação de surdos; (vi) a proposta curricular para a disciplina de Libras; e (vii) os Procedimentos para a viabilização da oferta da disciplina de Libras (oferta de formação continuada, disponibilização de intérprete e instrutor, oferta de material didático e oferta de cursos para a comunidade).*

Essas sete categorias foram esquematizadas, tomando por base também a sua relação com as três questões norteadoras: *(i) Por que a Secretaria Municipal de Castanhal optou por tornar a Libras uma disciplina componente do currículo escolar oficial?; (ii) Como está organizada a disciplina Libras no currículo prescrito para a educação infantil e o ensino fundamental?; e (iii) Que procedimentos foram adotados pela Secretaria de Educação de Castanhal para viabilizar a oferta da Libras enquanto disciplina componente do currículo oficial?.* As figuras 2, 3 e 4, apontam as categorias criadas a partir de cada questão norteadora.

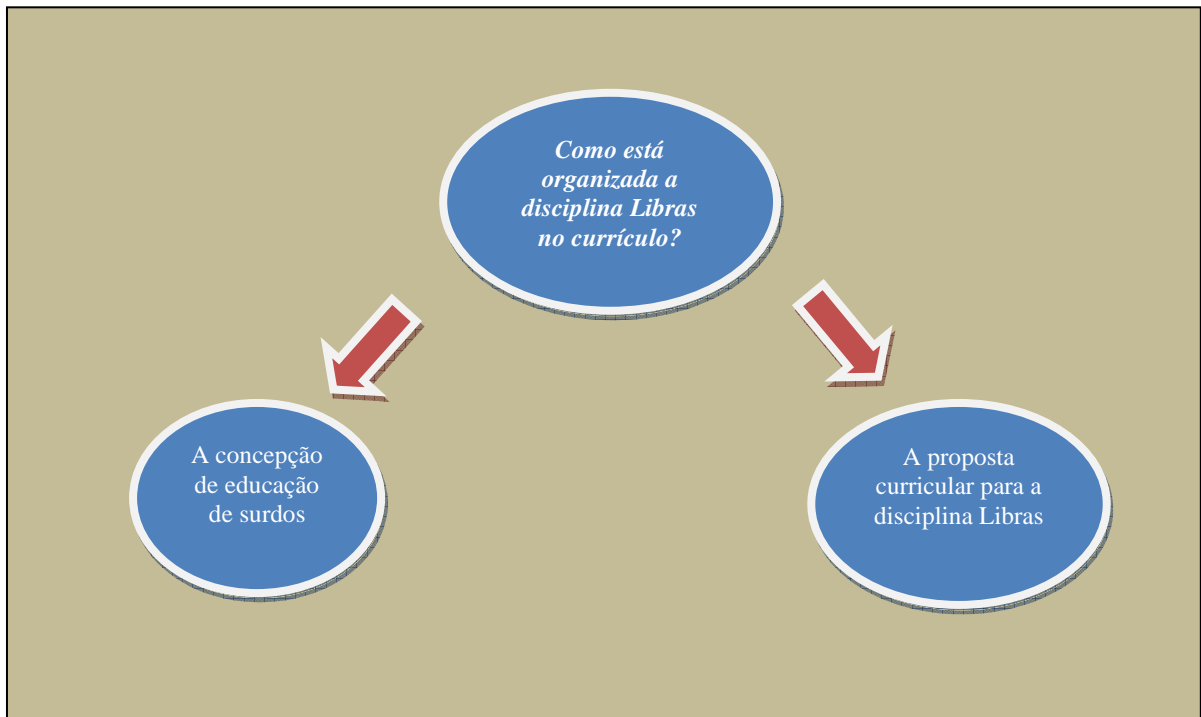
Figura 2: Relação das categorias de análise com a primeira questão norteadora.



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

A figura 2 ilustra um esquema com as categorias criadas a partir da questão norteadora *Por que a Secretaria Municipal de Castanhal optou por tornar a Libras uma disciplina componente do currículo escolar oficial?*. Como é possível observar, tais categorias que anunciam os motivos que levaram a Secretaria de Educação de Castanhal a inserir a Libras no currículo, destacando quem participou desse processo, além disso, apontar as bases legais em que a secretaria se sustentou para realizar o projeto de inserção da Libras no currículo. Em seguida visualizamos a figura 3 e as categorias elencadas.

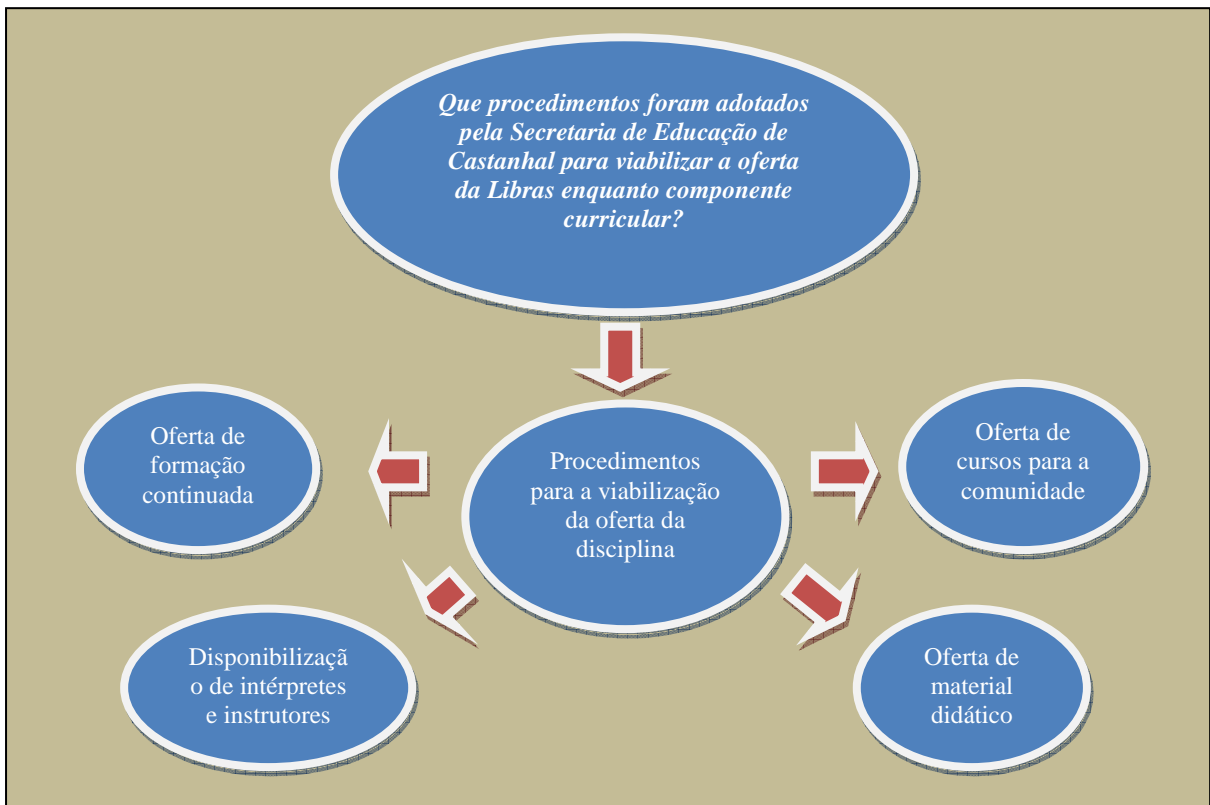
Figura 3: Relação das categorias de análise com a segunda questão norteadora.



Fonte: Elaborada pela autora

A figura 3 ilustra o esquema referente à relação entre a questão norteadora: *Como está organizada a disciplina Libras no currículo?* e as categorias que apontam a concepção de educação de surdos e a proposta curricular para a disciplina Libras. Por fim, a figura 4 anuncia as categorias criadas a partir da terceira questão norteadora.

Figura 4: Relação das categorias de análise com a terceira questão norteadora.



Fonte: Esquema elaborado pela autora.

A relação apresentada no esquema da figura 4 mostra que a terceira questão norteadora “*Que procedimentos foram adotados pela Secretaria de Educação de Castanhal para viabilizar a oferta da Libras enquanto componente curricular?*” levou à criação de uma categoria (a qual apresenta os procedimentos para a viabilização da oferta da disciplina) que, por sua vez, permitiu elaborar quatro subcategorias: (i) *oferta de formação continuada*; (ii) *disponibilização de intérprete e instrutor*; (iii) *oferta de material didático*; e (iv) *oferta de cursos para a comunidade*.

As discussões dessas categorias confrontadas com os documentos levantados nos fizeram compreender o processo de institucionalização da disciplina de Libras no currículo (educação infantil, ensino fundamental e EJA) da Secretaria Municipal de Castanhal.

3.1. O processo de institucionalização da Libras no currículo escolar no Município de Castanhal

O processo de inserção de uma disciplina enquanto componente curricular perpassa por questões e problemáticas reais e sustenta-se em bases legais que solidificam a sua viabilização. Para a execução da disciplina, precisa-se de sujeitos tanto que a crie enquanto componente curricular, quanto a execute enquanto prática social para os alunos.

Esta sessão discutirá três das categorias criadas a partir da primeira questão norteadora, conforme a figura 2, que aponta: a justificativa para a inclusão da Libras no currículo; os sujeitos do processo de institucionalização da disciplina; as bases legais da inserção da disciplina no currículo. A avaliação da inserção da Libras no currículo também será discutida nesta sessão, apesar de não ter relação direta com as questões norteadoras, foi uma categoria que emergiu na pesquisa para depreendermos a como os sujeitos avaliavam a inserção da Libras.

3.1.1. Justificativa para a inclusão da Libras no currículo.

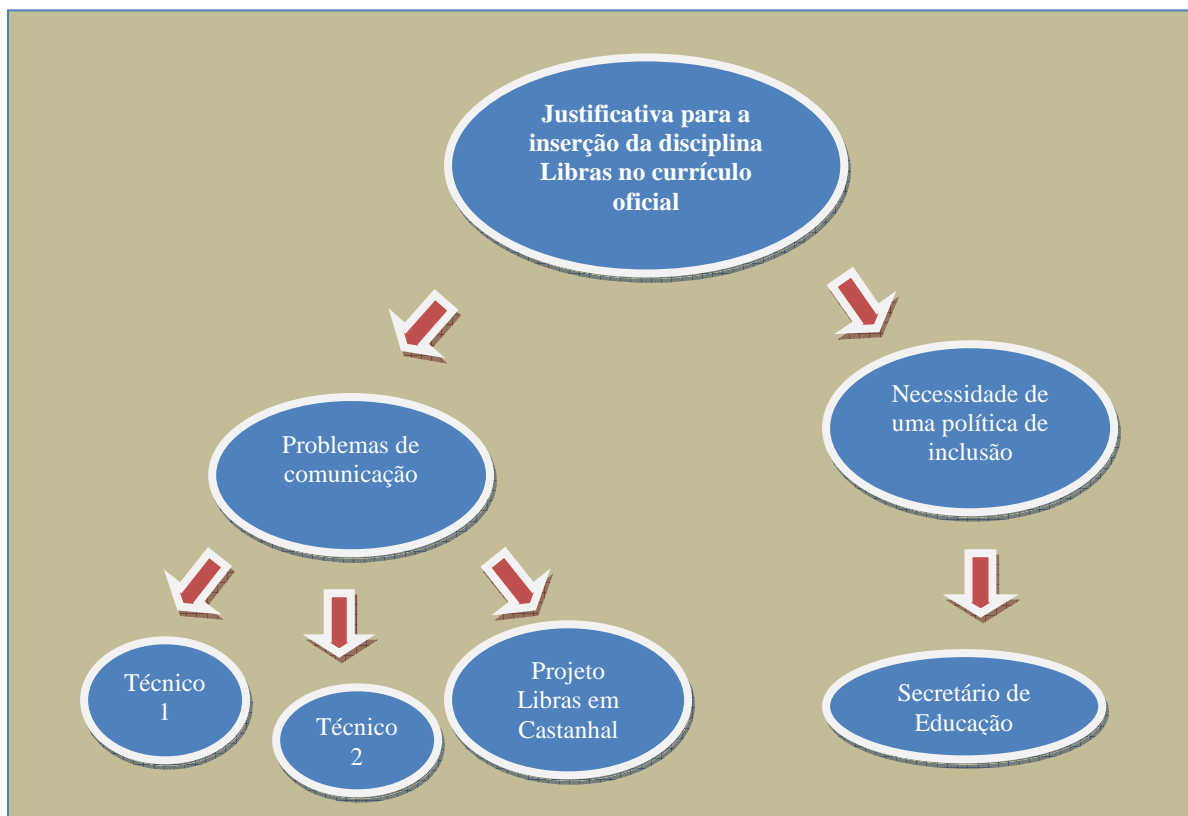
A presente categoria foi destacada a partir da pergunta realizada com os sujeitos: *o que levou a Secretaria de Educação do Município de Castanhal à adotar a LIBRAS como disciplina oficial do currículo da educação infantil e do ensino fundamental?*

A justificativa atribuída pelos sujeitos entrevistados aos motivos que levaram o Município a ofertar a disciplina de Libras como oficial e obrigatória para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA teve basicamente dois argumentos: barreira comunicativa (Técnico 1 e Técnico 2) e necessidade de uma política de inclusão (Secretário de Educação).

O primeiro argumento a que nos referimos é expressa nas falas dos técnicos e no documento “Projeto Libras em Castanhal”, quando destacaram que o motivo da inserção da disciplina de Libras está relacionado com os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos no contexto escolar. Já o segundo, está presente nas colocações do Secretário, pois a justifica apontando a necessidade maior do município em realizar uma política de inclusão para os alunos com necessidades especiais, tomando como ponto de partida a inserção da disciplina de Libras.

O esquema abaixo sintetiza bem essa relação entre as respostas dos entrevistados:

Figura 5: Justificativas para a inserção da Libras no currículo.



Fonte: Esquema elaborado pela autora a partir das falas dos entrevistados.

A figura 5 mostra as duas justificativas para a inserção da disciplina Libras, apontadas pelos sujeitos e destacada no documento: Projeto Libras em Castanhal. Foram duas as justificativas: 1) problemas de comunicação e 2) necessidade de uma política de inclusão. Destacaram a primeira justificativa o Técnico 1, o Técnico 2 e o Projeto Libras em Castanhal, enquanto que apenas o Secretário fez a segunda justificativa. Analisaremos cada uma, com as respectivas falas e/ou transcrição do documento que sustenta cada argumento.

Os dois técnicos entrevistados participaram diretamente do processo de criação e de implementação da disciplina e enfatizaram que o principal motivo para a adoção da Libras como disciplina foi a dificuldade de comunicação enfrentada pelos alunos surdos, o que ocasionava a sua evasão, a retenção escolar e a grande distorção idade-série. Vejamos abaixo um trecho da fala do Técnico 1, no qual observamos tal justificativa:

Bem, o que levou a secretaria a adotar foi vendo a necessidade que temos dos alunos surdos, as dificuldades de comunicação deles dentro das nossas escolas. Então isso motivou a secretaria a adotar Libras como disciplina, foi uma idéia que surgiu antes do decreto sair, do 5626 decreto que regulamenta a lei de Libras e depois com a saída do decreto reforçou a idéia que a secretaria já tinha de incluir a Libras como

disciplina, que a idéia nasceu um pouco antes do decreto, mas a Libras veio sendo organizada e foi colocada como disciplina já em 2007. Então, desde 2007 a gente tem, por essa dificuldade da falta de comunicação, que a gente sentia dos nossos alunos surdos com os professores, dos alunos surdos com os outros colegas, com os alunos ouvintes. (TÉCNICO 1)

O Técnico 2 também aponta para essa mesma problemática:

(...) então foram professores do estado, do município, técnicos também que fizeram isso é, mas já com o objetivo de minimizar essa dificuldade de comunicação entre os ouvintes e os surdos, principalmente porque eles estavam vindo das escolas estaduais para o município e nós não sabíamos como lidar com a situação. (TÉCNICO 2).

Reiteramos, nesse sentido, que a motivação para a inserção da disciplina de Libras, segundo os técnicos, foi a dificuldade de comunicação do surdo na comunidade escolar. Além disso, o Técnico 2 aponta que não sabia como trabalhar com os surdos, quando estes buscavam a rede Municipal, assim como destaca sua dificuldade de estabelecer comunicação com os surdos. Assim, era nítida a dificuldade de surdos e ouvintes em promover uma comunicação, já que não compartilhavam de uma língua em comum.

Essa realidade é enfrentada há anos na educação de surdo em suas diferentes tendências educacionais, sobretudo no oralismo e na comunicação total, práticas que negam ou secundarizam a importância da língua de sinais na educação e na interação do surdo na sociedade. E, para sobreviver em meio a essas dificuldades, os surdos “*estavam se tornando não bilíngüe, mas ‘sem-língues’, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra*”. (SILVA, 2005, p.40).

Podemos dizer, dessa forma, que a ausência de uma língua definida, ressalta a importância do domínio da língua de sinais pela comunidade surda e de maiores aprofundamentos teóricos acerca da complexidade lingüística da mesma como língua natural, distinta das línguas orais. (SILVA, 2005). O currículo, nesse sentido, é um meio eficaz na busca do reconhecimento das dificuldades comunicativas dos surdos e na busca da língua de sinais como caminho para solucionar essa lacuna.

A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal percebeu, assim, essa dificuldade e buscou alternativas para amenizar tal situação, mesmo antes do Decreto nº 5626/05, o qual regulamenta a Lei nº 10.438/02, e aponta para uma educação de surdos que respeite a sua particularidade lingüística. E a alternativa encontrada pelo Município foi a de inserir a disciplina de Libras no currículo para todos os alunos, surdos e ouvintes.

Para a inserção da disciplina, foi elaborado – pela Equipe Sócio-psicopedagógica (ESPP) da secretaria, responsável pela inclusão dos alunos com necessidades especiais, da qual fazem parte os dois técnicos entrevistados – o “*Projeto Libras em Castanhal*”

apresentado pelo Técnico 2, no qual encontramos a justificativa, os objetivos, o público alvo, a metodologia e os recursos humanos e materiais necessários para a realização da inserção da disciplina.

O Projeto Libras em Castanhal, assim como o Técnico 1 e o Técnico 2, também corrobora com a afirmação de que as dificuldades comunicativas dos alunos surdos foi o motivo que levou a Secretaria a adotar a Libras como disciplina:

Percebemos a grande dificuldade dos alunos surdos, que estão matriculados em nossas escolas regulares, em ampliarem sua comunicação, aumentarem o vocabulário, compreenderem melhor o mundo e a sociedade em que vivem e principalmente a interação com grande parte dos professores e alunos ouvintes, que acabam discriminando e excluindo estes alunos surdos, pois não conseguem manter uma boa comunicação com estes indivíduos e acaba sendo muito mais fácil ignorá-los, deixá-los de lado ou aprová-los para a série seguinte mesmo estes alunos não tendo alcançado as competências mínimas para tal processo. (CASTANHAL, S/D, p.1).

O sujeito surdo, como qualquer outro sujeito, precisa de um meio de interação para viver bem em sociedade. Sendo assim, o uso e a interação por meio de uma língua enriquecem seu vocabulário e a sustentam enquanto realização social, de forma que permitem aos seus falantes/sinalizantes se comunicarem e se expressarem, expondo ideias, sentimentos, opiniões e emoções. O uso da língua de sinais ganha, portanto, mais um argumento ao seu favor, de modo que se solidifica enquanto língua e possibilita a interação dos surdos com os ouvintes, preenchendo a lacuna da comunicação. Lacerda & Lodi (2009) fazem a seguinte relação entre língua e cultura

É a língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também pela linguagem e na linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao compartilharem um sistema de signos constitutivos de uma língua, estes sujeitos podem, além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem, configurando, assim, a polissemia constitutiva desta. É também pela linguagem que as categorias conceituais podem ser construídas, organizando suas experiências, numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. (LACERDA & LODI, 2009, p.13).

Dessa forma, a língua além de ser um conjunto de signos mediadores da comunicação, é construtora da cultura do conhecimento compartilhado por uma sociedade. O surdo compartilha de uma cultura visuo-espacial por meio da língua de sinais, necessitando para isso, ter acesso a ela, compreendê-la e utilizá-la.

A utilização da língua de sinais e o ensino pautado em uma cultura visual são algumas das novas realidades relativas à educação de surdos que o processo de inserção dos alunos com necessidades especiais na sala regular trouxe para as escolas, o que gerou não apenas mudanças, mas novos medos e desafios.

O Secretário de Educação, por outro lado apresentou o que denominamos de visão ampla, pois aponta uma justificativa pautada na necessidade de uma política de inclusão das pessoas com necessidades especiais no município, com o objetivo de promover a Educação para Todos.

Segundo ele, a inclusão dos alunos com necessidades especiais, conforme foi realizada no município de Castanhal, recebeu uma avaliação negativa, sendo vista como um retrocesso, pois retirou os alunos das escolas especiais e os “espalhou” pelas escolas regulares sem a devida preparação seja estrutural ou pedagógica para atendê-los em suas necessidades educacionais. Desta forma, o Secretário constata o retrocesso:

E a gente percebeu que no município a coisa ao invés de evoluir ela deu uma retraída, ela regrediu um pouco com as salas especiais e a partir da política da inclusão dos alunos nas salas regulares, normais, aí houve todo um processo de vamos dizer assim de retração do atendimento em função até das dificuldades de conseguir pessoal, professores habilitados, treinados para fazer a implementação dessa política. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Ele justifica o porquê do retrocesso:

Teve um retrocesso a princípio em função de que não havia nenhum ambiente instalado, apropriado para receber esses alunos, assim como também não havia profissionais com habilidades necessárias, habilidades e competências necessárias para estarem lidando com essa política de inclusão nas salas regulares, que foi uma coisa feita do ponto de vista da improvisação, então agente ficou preocupado com isso, porque o próprio governo federal veio com uma campanha “toda família que tenha um aluno deficiente, uma pessoa com deficiência procure a escola mais próxima”, mas pra fazer o que? de que forma incluir? Como é que o cadeirante vai...nem rampa não existia, quer dizer a acessibilidade nem se discutia, a questão da acessibilidade. Hoje existe uma lei de acessibilidade, então as coisas vem favorecendo e logicamente nós tomamos aqui na SEMED dentro das nossas diretrizes filosóficas, que nós estabelecemos do atendimento prioritário a algumas demandas, principalmente essas demandas menos assistidas da comunidade, com a missão sempre, do foco que é preciso a escola ensinar o aluno a aprender e a educação é um direito subjetivo constitucional de todos, independente da cor, da raça, do estado de deficiência ou não.(SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Assim, ambas as justificativas sustentaram a inserção da disciplina de Libras no currículo, fundamentadas em uma realidade problemática, seja pela barreira comunicativa, seja pela ausência de uma política de inclusão no município relativa às pessoas com necessidades especiais. Essa realidade impulsionou a secretaria de educação a iniciar um processo de tentativa de mudança do quadro, começando pela educação de surdos por meio do projeto de inserção da disciplina de Libras no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

A percepção de uma prática que se proponha inclusiva, mas que exclui principalmente as pessoas com necessidades especiais, a partir do desmonte do atendimento especial, é o que Carvalho (2004) aponta como a deficiência do sistema educacional. A autora

faz essa afirmação, tendo em vista que a inclusão tal como é implementada se desvincula da educação especial e não atende, na escola regular, minimamente as necessidades dos alunos, quando, na verdade, deveria aliar-se a e reconfigurar a educação especial, preparando a escola regular para o atendimento das diferentes necessidades dos alunos.

Justificar a necessidade da inserção da disciplina de Libras, no currículo pela dificuldade comunicativa é um tanto óbvia e reducionista, pois os surdos são usuários de uma língua internacional e nacionalmente reconhecida, que não corresponde a língua oficial veiculada nas escolas, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Esse fato nos conduz fatalmente a inviabilidade de comunicação e, por conseguinte de produção de conhecimento para os alunos surdos em uma escola regular.

Observamos, assim, que a percepção da barreira comunicativa é necessária, porém insipiente para justificar com consistência a inserção de uma nova língua no currículo. O Secretário de Educação, por ser gestor e ter uma visão mais ampla do processo educacional apontou, felizmente, para a necessidade de uma política de inclusão que atendesse as necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

A implementação de uma Educação para Todos, observada sob a perspectiva analisada na presente pesquisa que é por meio da Libras, remete-nos ao princípio básico democrático de direito à educação de todas as pessoas. Como poderia o surdo usufruir desse direito, a não ser por meio da sua língua de sinais? Como poderia se apropriar dos conhecimentos construídos no contexto educacional, se não por meio de uma língua que tenha domínio, a língua de sinais?

Essas são questões aparentemente óbvias, mas que ainda causam muitas controvérsias entre os que se arraigam em uma educação tradicional e pautada na homogeneidade. A Educação para Todos, longe de buscar a igualdade no sentido de homogeneidade, deve pautar-se na igualdade do direito ao acesso e permanência com sucesso para todos, respeitando a diversidade.

O município de Castanhal iniciou a tentativa de atender a essa especificidade do surdo e veremos a seguir quem foram os sujeitos do processo de inserção da disciplina de Libras no currículo daquele Município.

3.1.2. Os sujeitos do processo de institucionalização da disciplina;

A implementação de uma proposta de educação inclusiva necessita, como afirma, autores como Carvalho (2004), Oliveira (2004), de um trabalho coletivo, no qual a comunidade escolar esteja engajada na busca da eliminação das barreiras que possam impossibilitar a inclusão dos alunos. Para adentrarmos nessa temática com os sujeitos, aplicamos a seguinte pergunta: *Quais foram os sujeitos que participaram deste processo de institucionalização?*

Partindo das questões que justificaram a inserção da disciplina, chegamos à barreira comunicativa como sendo a primeira barreira, conforme apontada pelos técnicos, que deve ser eliminada, considerando o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular. Com o objetivo de eliminar a barreira comunicativa no município de Castanhal realizou-se a inserção da disciplina de Libras no currículo.

Segundo os técnicos da secretaria, para a realização dessa inserção, foi indispensável a participação de uma equipe condutora de todo o processo cujos sujeitos foram os surdos (que vieram de Belém ministrar o curso de Libras para os professores do município e para a secretaria de educação representada pela Equipe Sócio-psicopedagógica), os técnicos habilitados em Libras e o secretário de educação que, como gestor, não poderia ficar alheio ao processo. No entanto, os professores, os técnicos, os gestores, os alunos surdos e ouvintes, além de participarem dos cursos de Libras ofertados, deveriam também ter participado do processo de discussão da inserção da disciplina de Libras no currículo. Além disso, afirma o Técnico 2, houve, ainda, o apoio do secretário, do prefeito e da coordenadora de ensino.

O “Projeto de Libras em Castanhal” também destaca que os autores da proposta foram: a equipe sócio-psicopedagógica, a coordenação de ensino e o secretário de educação:

A Equipe Sócio-Psicopedagógica - ESPP juntamente com a Coordenação de Ensino da Secretaria Municipal de Educação iniciaram a elaboração do presente projeto que como já foi citado, pretende ofertar o ensino da Língua Brasileira de Sinais a todos os alunos matriculados nas escolas municipais sejam eles ouvintes ou surdos, e a estes possibilitar ainda a oferta de novas metodologias para o desenvolvimento de sua aprendizagem. (CASTANHAL, S/D, p.1).

O Secretário por sua vez aponta, além da equipe da secretaria, um leque de parceiros que contribuíram para a implementação da disciplina:

Então, a gente primeiro viu que era preciso colocar dentro da política da rede municipal essa política de atendimento de alunos com necessidades especiais, esse foi o primeiro passo, a tomada de decisão, a partir disso, os investimentos. Aí nós fomos encontrar parceiros, encontramos organizações lá em Belém, o Astério de Campos, Álvares de Azevedo, são institutos que já trabalham há muitos anos, fomos

buscar as associações, os intérpretes, fomos buscar. O SESC começou a oferecer a própria UEPA começou a oferecer cursos de especialização na área de Libras, UVA - Universidade Vale do Acaraú – começou também a trabalhar e aí nós fomos aonde tinha uma experiência a ser adquirida pela a nossa equipe de trabalho, nós fomos buscar parcerias em universidades, as Organizações não Governamentais e aí fomos incluindo esses parceiros.(SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

O Secretario de Educação destacou a preocupação com a busca de centros especializados como o Astério de Campos, a Associação de Intérpretes e as instituições de ensino superior que oferecessem formação, informação e de experiências que pudessem servir para basilar a proposta em gestação que a secretaria estava implementando.

Percebemos que os profissionais envolvidos nas questões relativas à educação das pessoas com necessidades especiais são aqueles que outrora foram da educação especial. Não queremos, entretanto, sugerir, que a sua função não seja importante e sim destacar, que não devem ser os únicos sujeitos envolvidos em ações que dizem respeito aos *especiais*. (CARVALHO, 2008).

O que nos parece é que, a partir de uma necessidade observada empiricamente e da observância das leis referentes às pessoas com necessidades especiais, um grupo restrito elaborou um projeto e o Secretário viabilizou os recursos necessários para a implementação da disciplina de Libras, sem a devida discussão e envolvimento da comunidade.

Tendo em vista que a Secretaria de Educação optou por inserir a Libras não apenas para os alunos surdos, mas para todos os alunos, a proposta da disciplina deveria ter a mesma amplitude na sua elaboração, envolvendo toda a comunidade escolar (professores, pais e alunos) e discutir as consequências desse ensino para dois públicos distintos. Para os surdos, a Libras seria a língua materna, que estaria ou sendo adquirida pela primeira vez ou sendo enriquecida, conforme o grau de domínio da língua pelo surdo. Para os ouvintes, a Libras configura-se como uma segunda língua, independente do grau de familiaridade dos mesmos com ela. (QUADROS, 1997).

Dessa forma, apesar de essa iniciativa ser interessante frente à situação da região norte, a implementação da mesma, aparentou ter pouco mobilizado a comunidade, conforme os sujeitos elencados como participantes do processo.

E para dar continuidade a trajetória de implementação da disciplina de Libras no currículo, avançaremos para as bases legais, que os sujeitos fundamentaram a inserção da disciplina no currículo oficial do Município.

3.1.3. As bases legais para a inserção da disciplina no currículo;

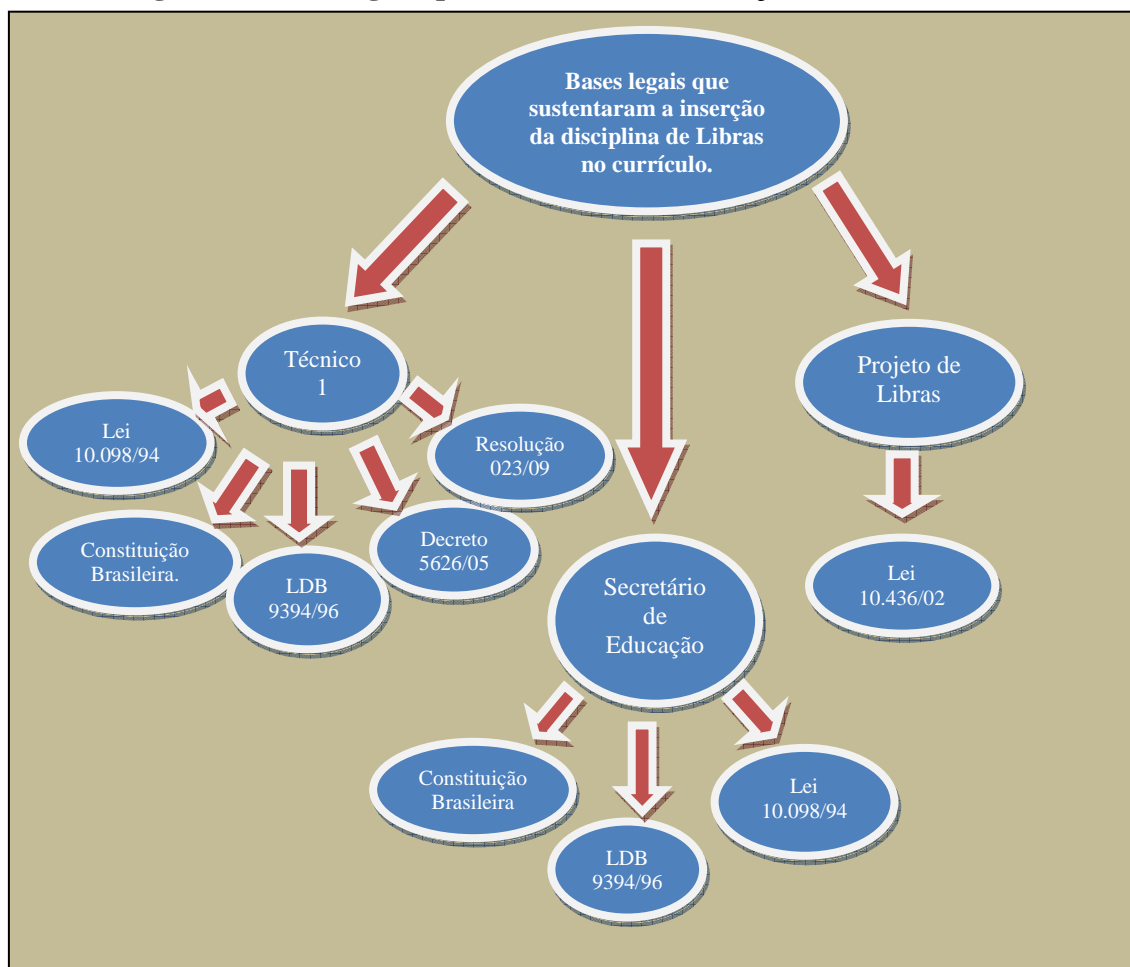
A modificação do currículo, seja na Base Nacional Comum, seja na Parte Diversificada, mobiliza aparatos legais que a sustente enquanto viável e condizente com a realidade educacional de sua localidade, no caso a do Brasil, especificamente a do Município de Castanhal.

Com isso, elencaremos e discutiremos as bases legais apontadas pelos sujeitos da pesquisa quando indagados acerca da seguinte questão: *Em que aspectos legais a inserção da disciplina de LIBRAS sustenta-se enquanto componente curricular?*

Os sujeitos entrevistados apontaram tanto leis gerais que norteiam a educação como um todo, quanto indicaram leis específicas, que tratam acerca da educação de surdos, além da Resolução nº 023/09 do Município de Castanhal, que estabelece a formação mínima para ministrar a disciplina de Libras, dentre outras coisas. Além disso, o documento “Projeto Libras em Castanhal” apresenta a base legal, que sustentou a inclusão da disciplina de Libras no currículo.

A figura 6 mostra as leis elencadas tanto pelos sujeitos entrevistados quanto pelo documento “Projeto de Libras”.

Figura 6: Bases legais que sustentaram a inserção da Libras no currículo



Fonte: Elaborada pela autora a partir das falas dos entrevistados.

O “Projeto Libras em Castanhal”, como podemos observar na figura 6, aponta apenas a Lei nº10. 436 de 24 de abril de 2002, como base legal para sustentar a inserção da disciplina. Já o Técnico 1 e o Secretário de Educação, apontaram a Constituição, a LDB nº9394/96 e a lei de acessibilidade Lei nº10.098/94, além da resolução nº 023 de 22 de abril de 2009 do Município de Castanhal. O técnico 2, por sua vez, foi o único que não fez referência em sua fala, a nenhuma lei que tenha sustentado a inserção da disciplina de libras no currículo.

O Secretário de Educação fez a seguinte afirmação:

Olha, primeiro a Constituição ela diz que a educação é um direito subjetivo de qualquer cidadão, é um direito constitucional, já nos remete uma responsabilidade muito grande. Segundo a própria LDB vem trazendo dentro dos temas que compõem a proposta de educação especial, já trazendo a matrícula dos alunos com necessidades especiais nas salas normais. A outra foi, a outra base legal é que começou a ter uma lei a lei de acessibilidade que também nós fomos buscando outros instrumentos legais e aí depois de formatada toda essa proposta da Libras dentro do nosso projeto, nós demos entrada no Conselho Municipal de Educação, buscando regulamentar dentro do sistema municipal a inclusão da Libras como uma disciplina. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

O Secretário de Educação chama a atenção para a responsabilidade da educação como direito de todos previsto na Constituição, conforme o exposto no seu Artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988, p.41).

A constituição, além de apresentar o direito à educação como um direito subjetivo, já aponta o atendimento das pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, bem antes da proposição da LDB em 1996. A diferença é que, em 1988, ainda estava embrionária essa discussão no Brasil, enquanto que, em 1996, tínhamos mais legislações específicas sobre a educação especial, bem como sobre a educação inclusiva, tais como a Lei nº10.098/94, a Declaração de Salamanca de 1994, Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, entre outros.

Embora essas legislações e declarações façam referência à educação inclusiva, não há uma abordagem mais cuidadosa quanto à questão da surdez. Diante disso, enquanto o secretário aponta as legislações gerais que nortearam a proposta da inserção da disciplina, o Técnico 1 faz menção as legislações mais específicas para a educação especial e para a educação de surdos, argumentando, da seguinte forma, com relação às bases legais norteadoras do projeto:

Bem, nós temos a lei de acessibilidade que é a lei 1098 que no artigo 18 trata da comunicação para o surdo, do acesso. Nós temos a própria Constituição que fala da Educação para Todos, e uma educação onde o aluno ele possa realmente ter os seus direitos garantidos. Temos a LDB, que fala que trata da questão da permanência, do acesso e permanência do aluno na escola (...) (TÉCNICO 1).

A lei de acessibilidade mencionada pelo técnico é a Lei nº 10.098/00 de 19 de dezembro de 2000, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras

providências”. Em seu artigo 18, Capítulo VII que trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, há a seguinte assertiva:

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.(BRASIL, 2000).

Ainda dentro dessa perspectiva, o Artigo 17 esclarece:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000).

A lei de acessibilidade já dispõe sobre a necessidade de buscar a eliminação da barreira comunicativa para os surdos, por meio da oferta da Libras e da formação de intérpretes, a fim de que o surdo possa ter acesso não apenas a escola, mas a todos os ambientes sociais, promovendo, assim, a sua cidadania e a sua autonomia.

O Técnico 1 aponta, ainda, a Resolução nº 023/09 do município, que estabelece as “Diretrizes para o exercício da docência e atividades de suporte pedagógico e administrativo nas unidades de ensino vinculadas ao sistema Municipal de ensino”. Em sua fala, explica que:

No município nós temos o que regulamenta a docência em sala de aula, quem que pode estar em sala de aula, que é, por meio da resolução do conselho que é se eu não me engano agora a 023, que é a resolução do conselho municipal de educação, que regulamenta o ensino da Libras. Então a Libras ta dada como disciplina na rede municipal e quem são os que podem atuar como docentes no ensino da Libras (...) a resolução do conselho, ela vem dizer são os professores com nível superior, com licenciatura, com o magistério, com o curso de Libras com carga horária mínima de 160h é, e aí ela estabelece alguns parâmetros lá. (TÉCNICO 1).

A referida resolução, no artigo 13, expõe que:

Art. 13 - Para o exercício da docência nas disciplinas Arte, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Língua Estrangeira no Sistema Municipal de Ensino, será concedida aos:

I – Alunos de graduação em licenciatura plena objeto de docência, desde que tenha cursado o mínimo 04 (quatro) semestres e que esteja devidamente matriculado nos semestre seguinte.

II – Portadores de diploma de nível médio na modalidade norma, acrescido de curso de aperfeiçoamento e/ou formação em serviço na respectiva área de no mínimo 120h.

III – Graduados em curso de licenciatura plena em área não correspondente à licenciatura específica acrescido de curso de aperfeiçoamento e/ou formação em serviço na respectiva área de, no mínimo, 120 horas. (CASTANHAL, 2009, p.2).

O município de Castanhal, ao contrário dos demais municípios nacionais que foram levantados como tendo realizado a inserção da disciplina de Libras no currículo, não apresenta uma lei específica para a inserção da mesma, no entanto, apresenta a Resolução nº 023/09 que aponta quais profissionais devem trabalhar com disciplina.

Dessa forma, observamos que a inserção da disciplina foi realizada fundamentada tanto em legislações da educação geral quanto da educação especial, aliada às legislações específicas do Município, tendo em vista a viabilização da Libras em toda a rede municipal.

Entretanto, apesar da disciplina ser ofertada para todos os alunos, deve ser permeada pelas legislações que sustentem uma educação de surdos, pautada na valorização da Libras, a fim de construir entre os alunos (surdos e ouvintes) uma visão positiva da surdez e da língua e da comunidade surda brasileira.

Nesse sentido, a atenção em estabelecer uma lei que oficialize a inserção da Libras no currículo, assim como o observado em outros municípios brasileiros, no capítulo 2, poderia trazer benefícios para a educação do Município. Essa maior preocupação com o aspecto legal poderia destacar a região e incluí-la como representante da Amazônia e pioneira na inserção da Libras no currículo, além disso facilitaria até mesmo a busca por verbas federais que apoiassem a expansão e a solidificação da proposta, além de despertar interesse de outros pesquisadores (em nível de mestrado e doutorado) para a proposta implementada no município.

Após destacar as bases legais que inseriram a Libras no currículo, analisaremos como esta está estruturada e quais concepções de educação de surdos permearam essa inserção.

3.2. A disciplina Libras como componente curricular: concepção e organização do conhecimento

Após discutirmos os argumentos atribuídos para justificar a inserção da disciplina de Libras no currículo, seguida da exposição e da discussão das bases legais que lhe deram sustentação, assim como dos sujeitos que a implementaram, partiremos para a discussão acerca da concepção e da organização do conhecimento desta disciplina.

As categorias que discutiremos foram criadas a partir da segunda e da terceira questão norteadora (conforme ilustra as figuras 3 e 4), que são: a concepção de educação de surdos; a proposta curricular para a disciplina Libras; procedimentos para a viabilização da oferta da disciplina; e a avaliação da inserção da Libras no currículo. Destacamos que esta última categoria foi criada a partir do encadeamento da pesquisa e da curiosidade de conhecer o como os sujeitos percebiam a inserção da Libras.

Iniciaremos a discussão pela concepção de educação de surdos e como, a partir das falas dos entrevistados, as tendências da educação de surdos emergem.

3.2.1. A concepção de educação de surdos.

A concepção de educação de surdos foi um item estabelecido no roteiro de entrevista semiestruturado para obter informações dos sujeitos entrevistados sobre os conhecimentos ou a falta deles com relação à educação de surdos – requisitos imprescindíveis para nortear uma disciplina de Libras que atenda às necessidades do educando surdo. Para alcançar tais objetivos, fizemos a seguinte indagação aos sujeitos: *Qual a concepção de educação de surdos que norteia a proposta curricular da disciplina de LIBRAS?*

Trabalharemos com a concepção geral de educação adotada pelo município, especificando a sua concepção de educação especial e/ou educação inclusiva para, em seguida, situarmos a concepção de educação de surdos.

A Secretaria Municipal de Educação, segundo o Regimento Interno Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, baseia sua educação nos princípios de “liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Os princípios que norteiam a educação no município estão dispostos no Regimento Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, no seu Artigo 5º:

Art.5º- O Ensino da Rede Pública Municipal será ministrado com base nos seguintes princípios:
I- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III- Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV- Respeito à liberdade, apreço e tolerância;
V- Gestão democrática e participativa;
VI- Valorização do profissional da educação;
VII- Garantia de padrão de qualidade;
VIII- Valorização da experiência extra-escolar;
IX- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
(CASTANHAL, 2008a, p.1 e 2).

Nesse sentido, os princípios democráticos que fundamentam a educação da Rede Municipal de Ensino de Castanhal estão em consonância com as proposições nacionais para o Ensino Fundamental, pautados na liberdade, na igualdade, no pluralismo, no respeito e na

qualidade. Segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, os norteadores da ação pedagógica são:

- a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Crítica e do respeito à Ordem Democrática;
- c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1998b).

Com base nesses princípios, o Município, no mesmo Regimento Unificado, delinea a sua concepção de educação especial, conforme o exposto na Subseção II:

Art.33 – A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino de acordo com a LEI nº 10.845/04 para educandos com necessidades educativas especiais, sendo assim especificadas:

I – Educandos com Necessidades Educativas Especiais:

Auditiva;

Física;

Mental;

Visual;

Múltipla.

II – Educandos com condutas típicas: problemas de conduta, autismo e outras síndromes;

III - Educandos com altas habilidades.

§1º - O atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais será oferecido, preferencialmente em classe comum no ensino regular da Rede Municipal.

§2º - Na triagem dos educandos, caso apresentem traços característicos de necessidades educativas especiais para o atendimento diferenciado, será realizado, pela Equipe Sócio-psicopedagógica (ESPP) da Secretaria Municipal de Educação e encaminhado à Coordenadoria de Educação Especial da Unidade Regional de Educação (8ª URE). (CASTANHAL, 2008a, p.10 e 11).

O atendimento aos alunos com necessidades especiais da rede Municipal de Ensino, incluindo os surdos, é feito pela equipe Sócio-psicopedagógica (ESPP) – composta por pedagogos, por psicólogos e por assistentes sociais – a qual promoveu a formação de professores e faz o assessoramento dos alunos nas escolas. O projeto de inserção da Libras no currículo, além de ter sido elaborado, é gerido por essa equipe juntamente com a participação do Secretário de Educação, que acompanha de perto o andamento do mesmo.

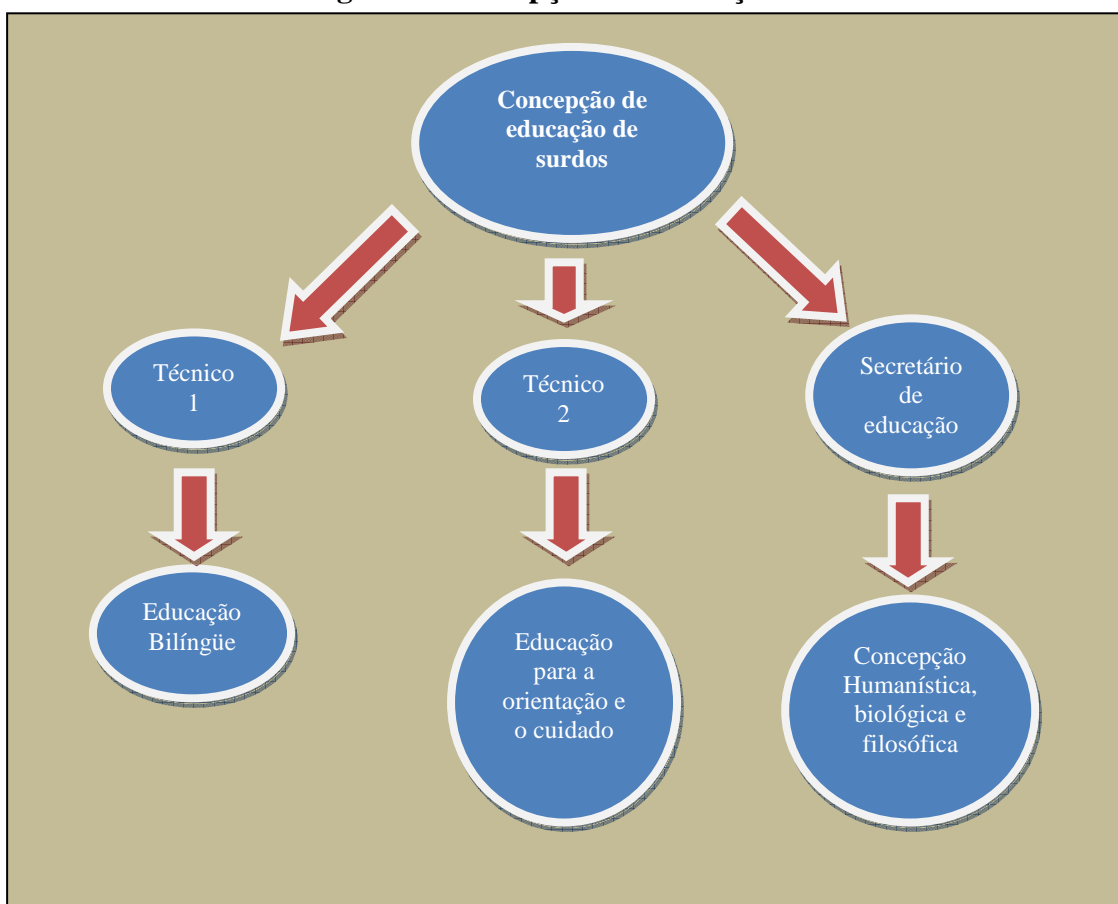
A concepção de educação especial, no Regimento, detém-se em enumerar as categorias de necessidades educativas especiais e no fato de o atendimento ser preferencialmente na rede regular de ensino, o que já configura uma questão legal em nível nacional e internacional. Por outro lado, apesar de o regimento datar de 2008, não há nenhuma menção à educação inclusiva, mesmo diante de exaustivas discussões e de um significativo número de legislações que a implementam enquanto política educacional nacional.

Quanto à educação de surdos, o documento não faz nenhuma menção, apesar de ter uma proposta de inserção da disciplina de libras no currículo. Nesse sentido, só pudemos depreender a concepção de educação de surdos por meio das falas dos entrevistados, pois o documento norteador da educação do município não apresenta nenhuma conceituação.

As concepções observadas até então dizem respeito à educação geral e à educação especial que o município adota. Entretanto, para a realização de um projeto de inserção da Libras enquanto disciplina, há a necessidade de uma proposta de educação de surdos que norteie as atividades e a prática educativa, a fim de valorizar a especificidade linguística e cultural do educando surdo, de forma que rompa com uma visão clínica que foca a deficiência.

Para melhor discutimos a concepção dos sujeitos acerca da educação de surdos construímos um esquema, conforme mostra a figura 7:

Figura 7: Concepções de educação de surdos.



Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos observar na figura 7, dos sujeitos entrevistados, apenas o Técnico 1 apresentou claramente o conhecimento das correntes educacionais que permeiam a

educação de surdos, apesar de o Secretário de Educação ter uma visão de educação que prima pelo desenvolvimento das potencialidade e da valorização e do desenvolvimento do educando como um todo. O técnico 2, por sua vez, apresentou uma visão assistencialista acerca da educação de surdos, apontando, de maneira simplista, que os surdos precisam ser ajudados.

Iniciaremos as discussões pelo Técnico 2 e pelo Secretário de Educação, que não expõem claramente a concepção de educação de surdos especificamente. O primeiro afirma que a educação de surdos relaciona-se tanto com a acessibilidade quanto com a inserção social, na medida em que aponta, em sua resposta, questões relativas a orientar o aluno para a vida, para superar suas dificuldades, de modo que não “perca sua juventude” em profissões subalternas. Essa visão pode ser percebida na seguinte fala:

A educação de surdos tem que tá voltada para o aspecto não só da acessibilidade, que é outra coisa que agente tem também lutado pra consegui pra eles, como pra questão pessoal deles, onde eles querem chegar. Eles não podem se perder, perder a juventude deles sendo flanelinhas, como pessoas que não tem um objetivo na vida. (TÉCNICO 2).

A questão da acessibilidade e da educação para a vida pessoal e profissional é importante, para que o sujeito surdo exerça sua cidadania e tenha a educação como uma possibilidade de inserção não apenas educacional, mas também social. Assim, o surdo por meio da educação tem potencialmente uma chance de sair de sua condição de opressão e como afirma Freire (1975), a partir da consciência dessa condição, torna-se sujeito de sua educação.

Para Freire (1975), os oprimidos deveriam deixar de estar “fora de”, “a margem de”, no caso, fora da educação, para tornarem-se “seres dentro de”, ou seja, sujeitos partícipes de sua educação e cidadão consciente. Para isso, é preciso, ao invés de integrar a sociedade para mantê-la excludente, precisa por outro lado transformá-la, libertando-se de sua condição de oprimido. Freire (1975) afirma:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’ (FREIRE, 1975, p. 86 e 87).

O processo de fazer-se ‘seres para si’ tem a educação como importante meio para alcançar essa libertação ou solidificar a opressão. Dentro da concepção de educação de surdos, a transformação do sujeito surdo perpassa por uma prática educativa que esteja pautada em concepções consolidadas de uma educação lingüística e cultural diferenciada para os educandos surdos. Por isso, destacamos a necessidade de clareza das concepções educacionais que permeiam a educação de surdos, o que não foi apresentado pelo Técnico 1.

O Secretário, por sua vez, também destaca a questão da acessibilidade por meio do direito de todos de usufruir de uma educação e do dever do Estado em promovê-la, porém, assim como o Técnico 2, não demonstra inserção na discussão específica sobre educação de surdos. Destacamos a seguinte fala do Secretário de Educação:

O primeiro passo dentro do entendimento é que toda pessoa tem que ter acesso aos bens de promoção e proteção social e o Estado ele tem como missão ofertar a sociedade. A segunda concepção que agente pode, que agente tirou disso é que a inserção do aluno surdo dentro da escola é, proporciona a ele a começar a ter o processo de cidadania é, começado, ou seja, que ele tem possibilidades tanto quanto tem as pessoas ditas normais. Uma concepção humanística, uma concepção biológica, filosófica até. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Em suas palavras, o gestor aponta como primeiro item – para a inserção do aluno surdo na escola – a acessibilidade e, como segundo, o exercício da cidadania, destacando, por fim, três concepções: humanística, biológica e filosófica.

A questão da acessibilidade, como podemos observar, é indispensável para a educação das pessoas com necessidades especiais, apesar de não ser suficiente para sua permanência com sucesso no ambiente escolar. O direito à educação, como um dos componentes para o exercício da cidadania, é um ganho previsto desde a Constituição Brasileira de 1988 e na própria LDB nº 9394/96. Essas leis foram importantes, mas não foram decisivas para uma mudança significativa na educação dos surdos.

As concepções elencadas pelo gestor e pelo Técnico 1 demonstram falta de familiaridade com aquelas que norteiam a educação de surdos, o que pode acarretar problemas para a definição de estratégias para a implementação da disciplina de Libras, pois não há clareza quanto à concepção de educação de surdos que está sustentando o projeto de inserção da Libras no currículo proposto pelo município.

O Técnico 1, por sua vez, afirmou que o projeto de Castanhal de inserir a Libras enquanto disciplina está pautado em uma concepção bilíngüe de educação de surdos, expondo a seguinte visão acerca desta educação:

(...) nós pensamos em uma educação bilíngüe, a gente pensa que a questão do oralismo ela vai servir pra alguns surdos, que tem resquícios de audição, que vão poder desenvolver a fala, mas o nosso foco aqui é uma educação bilíngüe, então agente se baseia em alguns teóricos que nos auxiliam nessa questão da educação bilíngüe, obras da professora Ronice, autores de outras obras (...). Então agente tenta focar em uma educação bilíngüe, o surdo ele está estudando a língua portuguesa, mas ele tá tendo acesso a língua de sinais, que é a língua dele, a língua pra comunicação dele. (TÉCNICO 1)

Essa fala do Técnico 1 demonstra a sua compreensão das perspectivas teóricas quanto à educação de surdos, basicamente no que diz respeito à dualidade entre o oralismo – que visa à reabilitação – e o bilinguismo – que valoriza a língua de sinais. O referido técnico

destaca ser o bilinguismo a proposta de educação mais adequada à realidade linguística do aluno surdo e expõe o esforço do município para se aproximar o máximo possível dessa perspectiva de educação.

Além disso, o técnico reconhece que os surdos compõem um grupo heterogêneo. Nesse sentido, falar em Libras não atende a todos os surdos, tendo em vista que existem os chamados deficientes auditivos, os quais, por opção, buscam a reabilitação, a utilização de aparelhos auditivos e a perspectiva oralista como condutora de sua educação e de sua interação social. Por outro lado, há os surdos usuários da língua de sinais e lutadores pela valorização e pelo reconhecimento da mesma como meio de sua própria educação. Esse fato nos mostra que os surdos têm identidades distintas, ou seja, conforme Perlin (1998), há tanto os surdos militantes, defensores da língua de sinais como sua representante (identidade surda), quanto os surdos que buscam a oralização e a negação da língua de sinais (identidade surda híbrida)¹⁶.

Apesar de apontar o bilinguismo como proposta a ser adotada pelo município, o Técnico 1, faz uma referência à comunicação total:

Então nós focamos bem mais nessa corrente do bilingüismo tá, porque agente acredita que a comunicação total ela funciona no sentido de o surdo ter diversos recursos pra buscar se comunicar. Língua de sinais, se a pessoa não sabe usa gesto, se ele for oralizado ele oraliza ou ele tenta escrever. A gente pensa a comunicação total dessa forma e não como, não só a comunicação total como o uso da oralidade ou o uso da língua de sinais simultâneo né, mas nos diversos recursos que ele tem de buscar uma comunicação. O nosso foco é buscar chegar o mais próximo de uma educação bilíngüe para o surdo. (TÉCNICO 1).

Essa fala, demonstra uma hesitação em relação a aplicabilidade da proposta bilíngüe no município, além de antecipar a justificativa de “falha” na execução do bilingüismo. Assim, o técnico afirma que o município está pautado na proposta bilíngüe, que é antagonista à comunicação total, no entanto destaca esta como opção possível e aceitável na educação de surdos.

Quadros (1997, p. 26) classifica a comunicação total ou bimodalismo como “*um sistema artificial considerado inadequado, tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português*”. Nesse sentido, a adoção de uma proposta bilíngüe, que está pautada na valorização da língua de sinais, não poderia admitir que a mesma fosse descaracterizada por uma prática bimodal.

¹⁶ Ver sobre identidades surdas no Capítulo 1, sessão 1.3, p. 61.

Assim, o Técnico 1 apesar de demonstrar clareza das concepções de educação de surdos, faz uma concessão à comunicação total, apontando uma contrariedade aos pressupostos de uma educação que se proponha coerente com as especificidades dos surdos.

A teoria e a prática são indissociáveis para que se obtenha uma educação de surdos de qualidade que respeite a sua especificidade. Assim sendo, em uma sociedade majoritariamente ouvinte e usuária da Língua Portuguesa, devemos estar munidos de argumentos para derrubarmos as barreiras que nos são apresentadas, além de nos desvencilharmos das amarras do oralismo.

Skliar (1997) afirma que o oralismo ultrapassou os limites da escola e sua propagação e consolidação não foram desinteressadas, mas refletem um discurso oralista dominante, o qual é absorvido pelo currículo e veiculado como oficial.

O bilinguismo, como já discutimos anteriormente, viria combater o oralismo e destacar o lugar da língua de sinais e da cultura surda no seu processo educacional. Porém, conforme Quadros (2005), para caracterizar uma proposta como sendo bilíngüe, a Libras deveria ser ofertada como primeira língua para os surdos e a língua portuguesa como segunda língua, caracterizando, assim, uma prática de educação bilíngüe, na qual duas línguas iriam interagir, embora apresentassem papel educacional e político diferenciado.

Apesar de a realidade de Castanhal já apresentar a Libras em seu currículo como uma disciplina ofertada obrigatoriamente para surdos e ouvintes, na prática, a Libras ainda fica restrita a uma disciplina. Os outros conteúdos e conhecimentos são ministrados na língua portuguesa, não configurando o meio pelo qual os surdos aprendem.

Para a concretização de uma proposta bilíngüe algumas medidas pedagógicas e estruturais precisam ser tomadas, tendo em vista o atendimento da especificidade lingüística e cultural do educando surdo, entre as quais podemos citar: implementação de uma proposta curricular; oferta de formação continuada; disponibilização de intérprete e instrutor; oferta de material didático e oferta de cursos para a comunidade. Veremos cada um desses itens a seguir.

3.2.2. A proposta curricular para a disciplina Libras.

Para obtermos informações acerca da proposta curricular para a disciplina de Libras, fizemos a seguinte pergunta aos sujeitos entrevistados: *foi elaborada uma proposta curricular para a inserção da disciplina? Em caso positivo, como ela está estruturada?*

Como já apontamos anteriormente, Castanhal realizou a inserção da Libras na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Por se tratar de níveis de ensino e de modalidades diferentes, destacamos cada um separadamente adiantando que não enveredamos em discussões delongadas acerca dos mesmos, pois não é o nosso foco de investigação. Situaremos cada uma, a fim de estabelecer a ponte necessária com o currículo da disciplina de Libras.

a) A proposta curricular para a Educação Infantil;

Quando falamos em ensino de Libras, na Educação Infantil (de 0 a 5 anos), observamos alguns impasses entre os teóricos, sobretudo na questão de quem seria o professor: o surdo ou o ouvinte? Além disso, há também a discussão acerca da (in) viabilidade da presença do intérprete nesse nível de ensino.

Não adentraremos nessa discussão porque não configura a nossa realidade de pesquisa. Castanhal, trabalha com os próprios professores da rede, que foram submetidos a cursos de formação continuada, como já discutimos anteriormente, e selecionados para ministrarem a disciplina de Libras. Nesse contexto, a figura do intérprete estará presente apenas no ensino fundamental e na EJA, em algumas escolas.

Para a educação infantil, tivemos acesso apenas a documento referente à disciplina de Libras, o qual nos foi apresentado somente em forma de conteúdo, destacando as competências e as habilidades relacionadas a esse nível de ensino. Encontramos essa realidade, porque, no capítulo destinado à Educação Infantil do Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, não há nenhuma menção à oferta da língua de sinais ou a sua inserção no currículo, ou seja, a Libras, no Regimento, é destacada apenas na parte diversificada do Ensino Fundamental, não havendo maiores esclarecimentos em relação a esta inserção.

O quadro 4 abaixo, mostra as competências, as habilidades, os conteúdos e os subtópicos trabalhados na disciplina de Libras na Educação Infantil.

Quadro 4: Conteúdo de Libras para a Educação Infantil

CONTEÚDO DE LIBRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL			
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDO	SUTÓPICOS
	Conhecer as vogais e suas configurações;	Vogais;	A, e, i, o, u;
	Conhecer os sinais dos numerais;	Numerais;	Numerais de 1 a 10;
	Trabalhar as cores primárias e seus sinais;	Cores primárias;	Vermelho, amarelo e azul;
	Utilizar as saudações em pequenos diálogos;	Cumprimentos (básico);	Bom dia, boa tarde, boa noite, oi, tudo bem, desculpa, por favor, com licença e obrigado;
	Relacionar os membros da família com os respectivos sinais	Família/pessoas;	Pai, mãe, tio(a), avó(ô), primo(a), professor, amigo, diretor, homem, mulher, menino(a), bebê;
	Encontrar objetos em sala seguindo as orientações, em Libras do professor; Identificar animais, membros da família, material escolar elementos da natureza através dos sinais;	Formas geométricas;	Círculo, quadrado, triângulo, retângulo;
	Exercitar cumprimentos, partes do corpo humano, adjetivos e lateralidade através de exercícios com os sinais;	Animais domésticos;	Cachorro, gato, galinha, porco, cavalo, boi, vaca, peixe, pássaro e animais que iniciam com as vogais;
	Diferenciar os tamanhos através de atividades lúdicas.	Material escolar (básico)	Lápis, caneta, lápis de cor, borracha, tesoura, cola, caderno, livro, mesa, cadeira, papel, quadro, apontador;

Conhecer, compreender e valorizar a Língua Brasileira de Sinais		Natureza;	Árvore, flor, rio, céu, mar, terra, Sol, Lua, vento, estrela;
		Corpo humano;	Cabeça, tronco, membros;
		Adjetivos;	Bonito, feio, gordo, magro, bom, mau, alegre/feliz, triste;
		Lateralidade/ Posição;	Frente, atrás, em cima, em baixo, no alto, direita, esquerda, em pé, sentado;
		Tamanho.	Grande, pequeno, grosso, fino, largo, estreito, curto, comprido.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação de Castanhal

Os conteúdos elencados no quadro, correspondem a alguns conteúdos regulares das demais disciplinas, que são ensinados em Libras, pelos professores julgados pela equipe sócio-psicopedagógica, como habilitados a ministrá-las.

Além disso, os conteúdos apresentados são de cunho cognitivo, desprovidos tanto dos aspectos lúdicos, emocionais e artísticos. O currículo para a educação infantil transpõe um formato prescritivo, sem uma devida estruturação de objetivos, teorias e metodologias que justifiquem o porquê e o como trabalhar esse ou aquele conteúdo na educação infantil.

A Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, em seu Artigo 3º, estabelece as seguintes diretrizes:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999).

O item c sobre os *Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais* destaca, de forma sintética, os princípios da educação infantil. Em contrapartida, o currículo da Secretaria de Educação de Castanhal para a educação infantil, observado por meio dos conteúdos, apresenta-se de forma instrumental e conteudista, na medida em que enumera de maneira descontextualizada palavras soltas como conteúdos e estabelece apenas a competência de, conhecer e de valorizar a Libras.

A educação infantil, no contexto de interação entre surdo e ouvinte, na condição de aprenderem a língua de sinais, apresenta-nos duas situações: 1) o surdo aprendendo a sua língua, a Libras, e 2) o ouvinte aprendendo uma segunda língua. As metodologias adotadas para o ensino de primeira e de segunda língua são diferentes, principalmente quando se trata de línguas orais e de língua de sinais, as quais constituem modalidades diferentes de comunicação, em que a primeira é oral-auditiva e a segunda visuo-espacial (QUADROS, 1997).

Para argumentarmos acerca da aprendizagem de uma segunda língua, partiremos da distinção feita por Lacerda, Caporali e Lodi (2004) entre língua estrangeira e segunda língua:

Os termos língua estrangeira e/ou segunda língua muitas vezes são usados como sinônimos. Outras vezes a segunda língua é definida como aquela que o sujeito aprende e de que faz uso intenso, já que está freqüentemente em ambientes culturais que exigem o domínio dessa língua; e a língua estrangeira como aquela que é aprendida pelo sujeito, mas de que ele não faz um uso intenso e não estará exposto quotidianamente a ambientes culturais que a envolvam. Tal distinção dá destaque ao interesse, às necessidades e à motivação para o aprendizado de uma língua, que pode ser diferente segundo a situação enfrentada e as expectativas de uso de língua de cada um dos aprendizes. (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004, p.54)

Ainda que a Libras e o Português não se configurem como línguas estrangeiras (para brasileiros), as autoras nos ajudam a refletir acerca do papel da oferta da disciplina Libras para ouvintes. Conforme a afirmação exposta no excerto, é concebida como segunda língua, quando o sujeito a aprende e interage em ambientes que exigem a sua utilização, enquanto que língua estrangeira é entendida, quando o sujeito não está em contato com a cultura que a permeia. Partindo dessa especificação, a Libras enquanto disciplina seria uma

segunda língua ou uma língua estrangeira para os alunos ouvintes? A oferta da Libras enquanto disciplina oportunizaria ao ouvinte o contato com a comunidade surda e a obtenção de fluência na Libras, configurando-a como segunda língua? Ou, por outro lado, constitui-se de forma instrumental, assim como as línguas estrangeiras ofertadas no ensino regular?

Essas questões foram levantadas com o intuito de problematizar a função da disciplina Libras para surdos e ouvintes, destacando o seu caráter político e ideológico de forma distinta em cada um dos grupos linguísticos.

O ambiente escolar e a oferta da disciplina de Libras para surdos e ouvintes pode oportunizar uma importante interrelação entre a cultura surda e a ouvinte, desde que esteja pautada no reconhecimento da condição linguística, cultural e identitária da Libras, a partir do qual pode viabilizar a construção de uma aprendizagem enriquecedora, enfatizando os aspectos visuais e corporais e as expressões relativas à estrutura complexa de formação e de enunciação da Libras.(GÓES, 2000).

Em relação aos surdos, podemos acrescentar outra questão que deve ser levada em consideração na oferta da disciplina Libras. Os surdos, em sua maioria, conforme pesquisas (FERNANDES, 2003; GÓES, 2000), são filhos de pais ouvintes, portanto, não adquirem a língua de sinais naturalmente e, conseqüentemente, ingressam na educação infantil sem dominar a sua língua materna. Os ouvintes, por sua vez, adquirem a língua oral em contato com os falantes e ingressam na vida escolar sabendo minimamente oralizar.

Tendo em vista a realidade de surdos, filhos de pais ouvintes, que não têm noções básicas da língua de sinais, a carga horária da disciplina de Libras, na rede municipal de Castanhal, é suficiente para alfabetizá-los em sua língua materna? Esse domínio possibilitaria a construção da linguagem que servirá de base para o desenvolvimento das funções mentais superiores para os surdos? (LOBATO, 1986).

Para os surdos desenvolverem a sua linguagem, Lodi & Luciano (2009) afirmam que o acesso à língua de sinais deve acontecer o mais cedo possível por meio da relação com adultos fluentes em Libras:

Dessa forma, para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem. (LODI & LUCIANO, 2009, p. 34).

O contato da criança surda com a língua de sinais, dessa forma, configura-se como uma necessidade, sobretudo através do contato com surdos usuários da Libras, para a

construção de uma identificação com seus pares e para a solidificação de sua língua enquanto construção cognitiva e subjetiva. Os autores afirmam ainda que o não acesso, tanto à língua portuguesa (em casos de surdos filhos de pais ouvintes), quanto à língua de sinais, pode acarretar em problemas para os surdos:

O não acesso da criança surda à linguagem usada no contexto familiar – linguagem oral da língua portuguesa – acaba levando-a a um significativo atraso de linguagem, por não ter tido acesso a condições realmente necessárias para seu desenvolvimento; como consequência, para o desenvolvimento dos processos que dependem da linguagem – organização de pensamentos, de suas ações, realização de novas aprendizagens, entre outras coisas tão essenciais à vida cotidiana. (LODI & LUCIANO, 2009, p. 34).

O sistema educacional de Castanhal não trabalha, em seu projeto de inserção da Libras, com os profissionais surdos ministrando, de modo que quem exerce a função de docente desta disciplina são os próprios professores da rede que fizeram formação básica em Libras. Poderíamos nos indagar: esses profissionais têm a fluência necessária em Libras para a construção das condições necessárias para o desenvolvimento da linguagem dos educandos surdos em língua de sinais? Além disso, na realidade de sala regular, interrogaríamos ainda: como trabalhar em um contexto de ensino de Libras, na Educação Infantil, em uma sala regular com surdos e ouvintes?

Como não ousaremos responder, por não se constituir em nosso foco de investigação e nosso objeto de estudo não ser a educação infantil, nem as metodologias a serem trabalhadas no ensino de primeira língua para surdos e de segunda língua para ouvintes, alunos da educação infantil, lançamos apenas as sementes para serem germinadas em futuras pesquisas.

Analisaremos a seguir o desenho curricular para o ensino fundamental, que é o mesmo, tanto para o regular, quanto para a modalidade EJA.

b) A proposta curricular para o Ensino Fundamental

A inserção da Libras no sistema educacional do município de Castanhal também foi realizada no Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos cujas discussões para tal inserção são menos problemáticas que na Educação Infantil, pois já entra a figura do intérprete para mediar a comunicação, trazendo, no entanto, novas questões que serão aqui apresentadas.

Segundo Cury (1996), o regime democrático, por meio de suas medidas descentralizadoras, tem como objetivo maior a coesão, a fim de alcançar o consenso. Para o autor:

Entre eles podem-se citar as funções clássicas do Estado nacional como guardião da soberania, da moeda, da segurança e da coesão social. Pode-se então dizer que a coesão, uma função permanente dos Estados nacionais, se impõe através de vários caminhos. A educação escolar é um deles e aí ocupa lugar destacado. (CURY, 1996, p.5).

A educação, como meio de alcançar uma coesão nacional, tem em seu currículo o instrumento necessário para alcançar esse objetivo. Dessa forma, a divisão do currículo, em Base Nacional comum e Parte Diversificada, nos remete-nos à relação de coesão, à normalização e, por outro lado, à tentativa de flexibilização do currículo para a educação, conforme as especificidades locais.

A LDB nº 9394/96, no Artigo 26º, aponta o que seria Base Nacional Comum e Parte Diversificada:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 11).

A parte diversificada conforme a LDB no mesmo artigo:

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.11).

Dessa forma, a organização curricular tem uma Base Nacional Comum com os conhecimentos mínimos pré-estabelecidos para todo o território nacional, e uma Parte Diversificada, que deve ser permeada pela flexibilização e pela interdisciplinaridade, estruturadas a partir da realidade de cada localidade, de acordo com as suas especificidades.

Para Cury (1996), a proposição de uma unidade nacional por meio do currículo, deve partir da realidade educacional, configurando o que ele chama de “radiografia” da realidade, a fim de atender as reais necessidades nacionais. Nesse sentido, o autor afirma:

É preciso partir dessa “radiografia” para imaginar um método criativo, de tal modo que a unidade nacional pretendida seja unidade, não uniformidade, na medida em que essa unidade passa pelo enfrentamento da diversidade. (CURY, 1996, p. 15).

A parte diversificada outorga às escolas, conforme a sua realidade, a criação da estruturação de seu currículo, na medida em que permite uma autonomia e uma flexibilização, que devem superar a compartimentalização curricular e promover a participação dos agentes educacionais no processo de construção curricular:

A interdisciplinaridade e a contextualização, segundo a reforma, devem ser o recurso para conseguir superar o arbítrio da proposição de áreas, ou agrupamentos de conteúdos, adequando-as às características dos alunos e do ambiente socioeconômico. Assim, a interdisciplinaridade e a contextualização, segundo propõe a reforma, podem possibilitar a reorganização das experiências dos agentes da escola, de forma que revejam suas práticas, discutam sobre o que ensinam e como ensinam. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 72).

A Base Nacional Comum, além de sua tentativa de coesão, estabelece os direitos de todos os cidadãos terem acesso à educação. Assim, mais do que imposições, o currículo busca (ou deveria buscar) a unidade, não a uniformidade, estabelecendo relação direta com a Parte Diversificada e marcando seu caráter interdisciplinar. Nessa perspectiva, Domingues; Toschi, Oliveira (2000) afirmam:

A idéia reinante no novo currículo é a de que a base comum deve ter tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional comum e por outras formas de integração. Isso deve ocorrer de acordo com o planejamento pedagógico e curricular da escola (...) (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 71).

Assim, o currículo simultaneamente realiza suas prescrições e concede autonomia às escolas, a fim de que estas possam criticamente filtrar as proposições e criativamente construir as suas, com base na realidade social, cultural e econômica, na qual a escola está inserida.

Realizadas essas especificações, observamos como a realidade de Castanhal apropriou-se de sua autonomia frente ao currículo para trabalhar com os alunos surdos. Nesse sentido, conforme explícito em lei, o município de Castanhal inseriu a Libras na parte diversificada, efetivando sua autonomia enquanto realidade única para buscar um caminho diferenciado e promover a inserção dos educandos surdos na rede municipal. Como o município não dispõe de uma lei específica que insira a disciplina de Libras, o Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, aprovado pela Resolução nº 006 de 15 de fevereiro de 2008, sustenta legalmente essa inserção.

A referida resolução aprova a configuração curricular do Ensino Fundamental e da modalidade Educação de Jovens e Adultos, além do Regimento Unificado das escolas, pertencentes a Rede Municipal de ensino de Castanhal, no qual encontramos o único documento do município que expõe a Libras como componente curricular.

A inserção da Libras enquanto componente da Parte diversificada do currículo está exposta no Artigo 93 do Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, descrito abaixo:

Art.93 – À parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será construída observando a carga horária ensejada neste Regimento podendo a escola optar na sua composição por disciplinas sugeridas abaixo:

- a) Língua Estrangeira
 - b) Redação e Expressão
 - c) Literatura
 - d) Estudos Regionais
 - e) Educação Ambiental
 - f) Estudos Paraenses
 - g) Informática Educativa
 - h) Desenho
 - i) Educação para o Trânsito
 - j) Relações Humanas na Sociedade
 - k) Noções de Química
 - l) Noções de Física
 - m) Noções de Biologia
 - n) Etnia
 - o) Ciências e Tecnologia
 - p) Cultura e Sociedade
 - q) Informação Sexual
 - r) Educação para a Vida Familiar
 - s) **LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)**
- (CASTANHAL, 2008a, p.35).

A disciplina de Libras, apesar de estar inserida, na parte diversificada, é obrigatória para toda a rede municipal de Castanhal, devendo ser ofertada em todas as escolas, independente de ter ou não alunos surdos.

A partir dessa inserção, houve a construção de um currículo que pudesse atender a disciplina de Libras, ofertada para surdos e ouvintes do ensino fundamental. O desenho curricular do município para o ensino fundamental (regular e EJA) está assim distribuído:

Quadro 5: Desenho Curricular para o Ensino Fundamental

	Áreas do Conhecimento	Matéria/ Disciplinas	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
	BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	Linguagem Oral e Escrita	X							
Língua Portuguesa				X	X	X	X	6	6	6	6
Matemática		Linguagem Lógico Matemática	X								
		Matemática		X	X	X	X	6	6	6	6
Ciências		Natureza e Sociedade	X								
		Ciências		X	X	X	X				
		Ciências Físicas e Biologias						2	2	3	3
História e Geografia		Conhecimento do mundo	X								
		História e Geografia		X	X	X	X				
		História						2	2	3	3
		Geografia						2	2	3	3
Educação Física		Educação Física	X	X	X	X	X	2	2	2	2
Arte Educação		Ensino da Arte	X	X	X	X	X	2	2	2	2
Educação Religiosa	Educação Religiosa	X	X	X	X	X	1	1	1	1	
PARTE DIVERSIFICADA	LIBRAS	LIBRAS	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Língua Estrangeira	Inglês						3	3	2	2
	Estudos Amazônicos	Estudos Amazônicos						2	2	3	3
	Informática Educativa	Informática Educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X
SUBTOTAL			20	20	20	20	20	28	28	31	31
TOTAL DE CARGA HORÁRIA			800	800	800	800	800	1120	1120	1240	1240

Fonte: Proposta de desenho curricular do Ensino Fundamental de 9 anos da Rede Municipal de Ensino de Castanhal.

Como podemos observar no desenho curricular, a Libras é ofertada para todas as séries, enquanto componente curricular da parte diversificada. Essa inserção, traz a disciplina de Libras, um caráter de uma disciplina como todas as outras, não sendo restrita aos surdos, mas atendendo à todos os alunos.

Observando a matriz curricular, percebemos que para Libras, assim como para informática educativa, não há a estipulação da carga horária referente à oferta dessa disciplina, o que nos demonstra uma desorganização na implementação da mesma, pois,

apesar de ter sido oferecida a todos os alunos, não tem uma maior definição de sua concretude enquanto disciplina.

A análise do currículo prescrito para o ensino fundamental, observado a partir dos conteúdos e das habilidades, faz-nos depreender uma organização dual, na qual percebemos: 1) aspectos relativos à sensibilização e ao esclarecimento quanto ao mundo surdo e 2) conteúdos de Libras propriamente.

A Libras aparece juntamente com as línguas estrangeiras, porém, diferentemente da valorização lingüística destas últimas, a Libras é desprestigiada, na medida em que, com base na concessão do uso do método da comunicação total, desrespeita-se a sua estruturação enquanto língua visuo-espacial.

Percebemos, nesse sentido, que o objetivo é estabelecer uma comunicação “a qualquer custo”, mesmo que, para isso, seja preciso desconstruir a estrutura da língua de sinais e sobrepôr a ela a organização estrutural da língua majoritária, por meio da prática bimodal, ou comunicação total. O município, como observamos, justificou a inserção da Libras devido à dificuldade lingüística do surdo, porém, será que uma perspectiva de educação que permita a prática bimodal irá atender às necessidades lingüísticas e cognitivas de aprendizagem do surdo?

O ouvinte, por outro lado, ao aprender Libras, tem-na como segunda língua, pois domina a língua portuguesa, mesmo que em sua modalidade oral que é adquirida naturalmente no ambiente familiar, por meio da audição. Dessa forma, faz-se necessário discutir se a Libras atenderá ou não à necessidade lingüística do surdo e se dará a ela o status lingüístico de língua natural. A partir da valorização da Libras, será ofertada automaticamente aos ouvintes uma segunda língua consistente, que lhes permita, além da fluência, o conhecimento de sua complexidade e da riqueza da comunidade que a produz. Com isso, afirmamos que a disciplina deve promover a “valorização do indivíduo como membro de uma comunidade lingüística diferenciada, com modos diversos de apreensão e transmissão de valores, de ideais e sentimentos” (DORZIAT, 2009, p.52).

A Libras, apesar de ser uma língua da comunidade surda brasileira, apresenta um lugar, no currículo de Castanhal, como outra disciplina qualquer, assim como o inglês, por exemplo. Mas será que a Libras tem o prestígio lingüístico que o inglês possui?

Segundo Lacerda, Caporali e Lodi (2004), a aprendizagem do inglês (língua estrangeira mais frequente nos currículos do Brasil) como segunda língua requer atitudes de desconstrução de preconceitos como “falta de aptidão” e “déficit lingüístico”. Apesar disso,

há uma aceitação e uma atitude de quase “adoração” em relação à cultura e à língua americana. (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004, p.4).

Os ouvintes destacam a mesma sensação de incapacidade diante da aprendizagem da língua de sinais, no entanto, o prestígio que a língua inglesa tem não é percebido em relação à língua visuo-espacial. O excerto abaixo compara:

Atitudes semelhantes podem ser constatadas em relação ao ensino de língua de sinais como segunda língua. Os ouvintes em geral se dizem inaptos, argumentam que as configurações de mãos ou certas configurações no espaço são muito difíceis de serem realizadas, referindo não serem capazes. Por outro lado, inversamente ao que ocorre com o inglês, a cultura surda é freqüentemente desvalorizada, e a língua de sinais é vista como uma língua menor e desprestigiada. Este conceito negativo em relação à língua de sinais pode interferir fortemente nos processos de aprendizagem, pois as dificuldades podem ser atribuídas à “precariedade” da língua, o que afasta o aprendiz de seu objetivo. (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004, p.4).

A língua de sinais, dessa forma, ainda sofre influência dos anos em que foi negada, de tal forma que, por mais que se insira a Libras no currículo, ainda ocupa um lugar secundário. O exemplo do inglês, em relação a Libras é claro, ao mostrar que os aspectos linguísticos são configurados como barreiras nas duas línguas. No entanto, a Libras não tem a vantagem do inglês no que diz respeito à aceitação de sua cultura, mas, por outro lado, sofre com o desprestígio.

Se temos consciência dessa situação de desvantagem da Libras, precisamos construir um currículo que preencha essa lacuna e possa trazer à disciplina o valor cultural, social e político que lhe é inerente, enquanto expressão social da própria condição humana, destituindo o ensino de seu aspecto hierárquico entre Libras e Língua Portuguesa.(DORZIAT, 2009).

Essa questão precisa ser pensada, no processo de elaboração de uma proposta curricular dessa natureza, devendo ser estruturada e discutida para atender às diferentes realidades provenientes de sua inserção. Essa maior preocupação não foi percebida na matriz curricular em que a disciplina se inseriu, na medida em que não houve uma organização, com carga horária e maior estruturação, a fim de atender a surdos e ouvintes, atentando para a diferença cultural de seu público.

Observaremos, dessa forma, os aspectos prescritivos, relativos aos conteúdos destacados para a disciplina. No quadro 6, tomamos como exemplo os conteúdo/habilidades, presentes no currículo, para apontar a dualidade acima referida, em que, ora valorizavam os aspectos cognitivos, ora exploravam a sensibilização, que destacaremos como aspectos atitudinais.

O quadro 6, expõe os conteúdos/habilidades, que exploram aspectos atitudinais em relação a disciplina de Libras.

Quadro 6: Relação de conteúdos/habilidades Atitudinais.

CONTEÚDOS/HABILIDADES
ATITUDINAIS
A importância da Libras na inclusão do surdo x ouvinte (1ª série, I etapa Eja);
Conscientizar sobre a importância da Libras (2ª série);
Conhecer a história do surdo e valorizar o mesmo (5ª série);
Conhecer a vida da pessoa surda (IV etapa Eja);
Calvário do surdo e nomenclaturas (5ª série, III etapa Eja);
História da educação dos surdos (6ª série, IV etapa Eja);
O que é acessibilidade? (6ª série, III etapa Eja);
Conhecer e respeitar as diferenças (7ª e 8ª séries)
Quem é a pessoa surda (7ª e 8ª séries)
Inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais (especificamente os surdos) (2ª etapa Eja)
Valorizar a pessoa surda através de sua história (3ª etapa Eja)
Lei de Libras
Lei 10.436 (4ª etapa Eja)
Formação da língua de sinais (configuração de mãos, localização das mãos, movimento, orientação)
Variação lingüística;

Fonte: elaborado pela autora a partir dos conteúdos do ensino fundamental regular EJA.

Nos conteúdos, presentes no quadro 6, descritos e identificados por nós como atitudinais, percebemos uma clara preocupação em preparar os alunos para o novo contexto de inserção de alunos surdos, a fim de eliminar as possíveis barreiras atitudinais dentre os alunos surdos e ouvintes e fazer com que estes últimos possam conhecer a realidade lingüística, cultural e histórica dos surdos.

Assim, a colocação dos conteúdos e das habilidades como: Libras, comunidade surda, história do surdo, formação da Libras e variação lingüística, são temáticas que vem justificar a inserção da disciplina e fazer com que haja um esclarecimento em sala de aula de questões que durante anos foram motivos de exclusão, rotulação e preconceito para com o surdo. Com a luta das pessoas surdas e as conquistas de leis que reconhecem a língua de sinais (conforme discutimos em capítulos anteriores) deve ficar claro para surdos e ouvintes,

que a língua de sinais deve sair de uma condição subalterna para uma condição de igualdade, a fim de viabilizar a sua comunicação e interação.

A socialização da realidade do surdo é importante no contexto de sala de aula, principalmente onde há surdos e ouvintes, pois esse processo permite esclarecer que a forma de o surdo compreender o mundo é diferente e precisa ser respeitada. Rangel & Stumpf (2004, p. 89) afirmam que:

As diversas disciplinas e o currículo dentro da escola ou classe de surdos precisam ser pensados de forma a não alienar a realidade do surdo de sua proposta. Por exemplo, a disciplina de história, necessariamente, 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. (RAGEL & STUMPF, 2004, p.89).

As autoras apontam o caso de uma realidade de escola de surdos, mas o contexto do município de Castanhal é de inclusão em escola regular e de inserção da Libras como disciplina, portanto, a realidade da cultura surda é explicada na própria disciplina de Libras.

Vale destacar que esses conteúdos são de cunho teórico e ministrados em Língua Portuguesa. O ensino, por meio da Libras, fica restrito aos conteúdos referentes à gramática e ao aprendizado da língua especificamente.

A outra categoria de conteúdos é destaca, no quadro 7:

Quadro 7: Relação de conteúdos/habilidades Cognitivos.

CONTEÚDOS/HABILIDADES
COGNITIVOS
Vogais, alfabeto, adjetivos, numerais...(1ª série);
Formas geométricas, noções de tempo, ambiente escolar, família, meios de transporte...(2ª série);
Plantas, animais, corpo humano, boas maneiras, moeda... (3ª série);
Tamanho, pronomes, tempo verbal adjetivos, verbos... (4ª série);
Sinônimos e antônimos; advérbio de tempo, calendário, materiais escolares, profissões... (5ª série);
Verbos II, valores monetários, frutas, verduras e legumes, personalidade, interpretação...(6ª série);
As quatro operações, mapa do Brasil, ambiente escolar, músicas (interpretação)...(7ª série);
Lugares públicos, países e continentes, corpo humano ...(8ª série);

Alfabeto manual, vogais, expressão facial e corporal, numerais.. (I etapa Eja);
Cores, família, animais...(II etapa Eja);
Texto em Libras, sinônimos e antônimos, advérbios... (III etapa Eja);
Números cardinais, frutas, legumes e verduras; profissões, interpretação de músicas...(IV etapa Eja).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos conteúdos do ensino fundamental regular EJA.

Os conteúdos definidos como cognitivos, por sua vez, são os referentes ao ensino da língua propriamente dito, trazendo conceitos referentes à língua de sinais para surdos e ouvintes.

Ao contrário do exposto na educação infantil, no ensino fundamental aparece a metodologia de forma bem detalhada e até mesmo contextualizada, com dinâmicas, jogos e apresentações teatrais – formas condizentes com a realidade corporal e visual inerente à língua de sinais.

Além dessas temáticas de cunho predominantemente centrado na realidade do surdo, as quais valorizam tanto o seu histórico quanto a sua língua, percebemos outras com uma forte influência da perspectiva médico-clínica de deficiência e de surdez, que apontam aspectos de prevenção e classificação da surdez.

O quadro 8, enumera esses conteúdos e as respectivas séries em que eles estão inseridos.

Quadro 8: Conteúdos que refletem o modelo médico-clínico de surdez.

Resquícios do modelo médico-clínico
História do surdo, tipos de surdez e doenças que causam a surdez (4ª série);
Estudo anatômico do ouvido (5ª série, III etapa Eja);
Tipos de surdez e prevenção (5ª série, III etapa Eja);
Prevenção contra problemas auditivos (6ª série);
Causas da surdez (7ª e 8ª série);

Fonte: elaborado pela autora a partir dos conteúdos do ensino fundamental regular EJA.

Os itens destacados, no quadro 8, nos fazem compreender as dificuldades que temos, na prática, de nos desvencilharmos de uma perspectiva oralista e normalizadora, pois somos usuários da língua portuguesa e ouvintes. De encontro a isso, uma proposta de educação de surdos que seja pautada na perspectiva bilíngüe de educação de surdos, não necessita explicar aos alunos as doenças que causam a surdez nem tampouco a prevenção, porque percebe a surdez enquanto diferença linguística e política de uma comunidade surda.

Não queremos afirmar com isso que nunca podemos estudar esses aspectos que classificam a surdez, a sua prevenção ou o estudo do ouvido, ou seja, podemos estudar esses aspectos talvez no curso de medicina ou de fonoaudiologia, mas, no ensino fundamental em um contexto de disciplina de Libras, que se propõe bilíngüe, esses conteúdos são completamente incoerentes.

Nessa premissa, devemos compreender que “embora deva ser levada em conta a forte marca do fator biológico como desencadeador das características da surdez, é importante o entendimento de que esse fator não se encerra nele mesmo, nem é passível de soluções e/ou medicamentosas.” (DORZIAT, 2009, p. 53). Assim, o surdo não mudará sua condição de surdo, por meio do estudo anatômico do ouvido, nem tampouco esses conhecimentos serão úteis para sua inclusão educacional.

Percebemos que essa visão médica está atrelada ao conflito existente entre eficiência x ineficiência presente na educação das pessoas com necessidades especiais. Devido às pessoas com necessidades especiais serem concebidas como transgressoras do padrão de normalidade, estabelece-se socialmente um mecanismo de compensação, a fim de ajustá-las a um padrão aceitável (DORZIAT, 2009). Nessa perspectiva, a autora expõe que:

O homem padrão, aquele moldado pela ideologia dominante, detentor de bens de consumo, culturais e estéticos, surge envolvido em notícias agradáveis, fúteis, bem-sucedidas financeiramente, que merecem ser seguidas como exemplo. Ao contrário, os que se desviam desse padrão, os pertencentes às classes populares, os da zona rural, as crianças de rua, os presos, os indígenas, os analfabetos, os Surdos entre outros, aparecem comumente nas páginas policiais, salvo em casos que tenham reproduzido algum modelo de eficiência, ditado pelo grupo dominante. (DORZIAT, 2009, p.63).

Dessa forma, são inseridos conteúdos no currículo com o intuito de tornar o surdo em ouvinte e amenizar a sua condição de surdo, na medida em que resgatam aspectos clínicos e reabilitadores. Assim, mesmo oferecendo a Libras no currículo, busca-se a normalização. Além disso, atrela-se à Libras uma posição de inferioridade, ao não outorgar a ela sua condição linguística de direito.(QUADROS, 1997; BRITO, 1993; FERNANDES, 2003).

Sacristán (2000) afirma que a tentativa de se estabelecer um currículo mínimo para todos os alunos estabelece a criação de um padrão nacional, por meio de uma

normalização cultural, que define uma cultura e um saber maior aos quais, por conseguinte, vinculam-se os conteúdos que lhes dêem sustentação.

Dessa forma, Castanhal insere a disciplina Libras como obrigatória, mas, por outro lado, prescreve conteúdos que contribuem para a construção de uma *normalização cultural*, em que o surdo é concebido como doente que precisa ser reabilitado, mesmo por meio da disciplina que o poderia “descobrir” o surdo como ser político-cultural.

Percebemos que a apresentação de conteúdos – que sensibilizam e esclarecem acerca da realidade surda – acompanhados de outros – que expõem a surdez como sendo uma doença que pode ser tratada e curada – é proveniente de uma falta de clareza na definição de educação de surdos, como observamos nas falas dos entrevistados.

Nesse contexto, Dorziat (2009) afirma que a escola precisa não apenas estabelecer estratégias de aceitação das diferenças, mas também problematizá-las enquanto integrantes de uma sociedade individualista e competitiva que se utiliza do discurso dominante para promover uma “*pseudoaceitação*” das diferenças. A autora expõe sobre a inclusão:

Para que o verdadeiro ideal de inclusão se efetive, não basta inserir estratégias de aceitação das diferenças em ambientes sociais, entre eles a escola. A permanência de uma sociedade reprodutora da cultura do individualismo, da competição, dos conceitos cristalizados sobre os processos humanos, não tem permitido que se intensifiquem e disseminem iniciativas de respeito à coletividade, à solidariedade, à criticidade. Ao contrário, temos observado uma apropriação oficial dos discursos culturalmente engajados, que terminam, na prática, sendo burocratizados e promovem a hierarquização dos indivíduos, dos conhecimentos, das estratégias de participação democrática. Há uma *pseudoaceitação* da diferença que não traduz uma mudança de concepção sobre o outro, sobre as possibilidades infinitas do desenvolvimento humano. (DORZIAT, 2009, p.83).

E é justamente essa diferente concepção do outro, do outro surdo, que precisa ser construída, não apenas por meio do discurso bilíngue, mas ainda por meio de um currículo que estabeleça a relação necessária entre Libras e cultura surda, afastando-se da visão clínica de surdez e aproximando-se de uma concepção pautada na diferença cultural.

Gesser (2009) afirma que há duas formas de conceber a surdez: do ponto de vista patológico e do ponto de vista cultural. A primeira enfatiza aspectos clínicos e busca habilitar o surdo para, cada vez mais, negar sua condição e se aproximar da normalidade: o ser ouvinte. A segunda, por sua vez, percebe a surdez não como desajuste, mas como completude na sua diferença, que deve ser compreendida e valorizada enquanto condição humana do “ser surdo” social, cultural, lingüística e politicamente.

Esse problema vem de encontro com o que a secretaria se propõe e se contradiz com a proposta de inclusão do surdo como ser social e cultural, pois retomando a rotulação de surdez enquanto deficiência que deve ser banida. Assim, por mais que se “aceite” o surdo,

ainda não conseguimos percebê-lo enquanto completo, com o não ouvir e com a língua de sinais.

Nessa perspectiva, afirmam Rangel & Stumpf (2004):

O surdo, visto como uma diferença propõe o resgate do sujeito surdo como pessoa completa. Tal concepção é contrária à percepção consensual e equivocada de que a surdez transforma o sujeito surdo em um desajustado. Esse estereótipo é uma falsa representação de uma dada realidade, segundo a pedagogia da diferença. (RANGEL & STUMPF, 2004, p.86).

O currículo pautado em uma educação bilíngüe, que percebe o surdo enquanto diferença, precisa afastar-se de uma concepção médico-clínica e do passado de fracasso do surdo e se centrar nas possibilidades e nas potencialidades que o ensino da Libras, para surdos e ouvintes dispõe, buscando alcançar não só a interação, mas a progressão escolar com qualidade do educando surdo.

Diante disso, podemos dizer que o currículo prescrito deve favorecer práticas de inserção do aluno surdo, viabilizando o diálogo entre a cultura ouvinte e a cultura surda, sem hierarquização e discriminação. Dessa forma, devem pautar-se as práticas na diferenciação, conforme afirma González (2002), na qual é oportunizado a todos o direito de acesso aos conhecimentos com as devidas individualizações das estratégias.

Dessa forma, analisamos que a definição de uma concepção consolidada de educação de surdos pode ser o primeiro grande passo para evitar problemas contraditórios como este, que irão se refletir na prática de sala de aula e na construção positiva ou negativa acerca do surdo, da surdez e da língua de sinais.

Delineada a concepção de educação de surdos, observaremos os procedimentos adotados pela Secretaria de Educação do Município de Castanhal para viabilizar a oferta da disciplina de Libras no currículo.

3.2.3. Procedimentos para a viabilização da oferta da disciplina de Libras.

A inserção de uma disciplina no currículo passa por processos legais, como já apontamos, mas precisa também de processos estruturais e de formação para garantir a sua viabilização. Quanto à inserção da Libras, por se tratar de outra língua, diferente da língua portuguesa, necessita ainda de outros procedimentos para a sua viabilização, tais como:

formação continuada; intérprete e instrutor surdo; material didático específico; e realização de cursos de Libras.

A categoria que ora se apresenta foi subdividida não de forma aleatória, mas fundamentada nos princípios que norteiam uma proposta bilíngüe de educação de surdos. Assim, poderemos analisar como a realidade de Castanhal está implementando a disciplina de Libras. E se esta disciplina está condizendo com os pressupostos bilíngües de educação de surdos que aceita, respeita e valoriza as suas especificidades lingüísticas e culturais?

Para o atendimento de uma proposta bilíngüe de educação, que ofereça ao surdo o acesso ao conhecimento e a sua participação na vida escolar e reforce a sua identidade, elencamos alguns itens básicos que devem ser observados para viabilizar a proposta de inserção da disciplina de Libras, tais como: oferta de formação continuada; disponibilização de intérprete e instrutor; oferta de material didático; e oferta de cursos para a comunidade.

Analisaremos cada um desses procedimentos e o que os sujeitos entrevistados apontam como estratégia utilizada pela secretaria de educação do município de Castanhal está utilizando para garantir a oferta de cada um desses itens aos alunos surdos.

a) Oferta de formação continuada;

Para adentrarmos no tema da formação continuada fizemos perguntas aos sujeitos entrevistados: *para a implementação da disciplina de LIBRAS no currículo foi realizada formação continuada? Em caso positivo, como ocorreu essa formação?* Todos indicaram que houve formação e veremos como aconteceu, começando por uma discussão teórica sobre formação na área da surdez.

Falar sobre formação continuada, no campo da educação inclusiva, referente às pessoas com necessidades especiais, é tratar sobre um assunto delicado, na medida em que nos remeterá ao confronto com prática tradicionais e homogeneizantes que utilizam os mesmos recursos e as mesmas metodologias para todo e qualquer aluno.

Padilha (2009) faz a seguinte afirmação e indagações acerca da formação docente:

Quando se trata de analisar os modos de produção do saber docente em unidades escolares que recebem de forma intencional, sistemática e organizada alunos surdos e ouvintes, todo cuidado é pouco. A formação docente, tão discutida na atualidade por conta dos projetos oficiais e das exigências sociais concretas do cotidiano, ainda demanda estudos e análises que levem em conta questões bastante sérias: o que é estar bem formado? Como se formar professores? Seria possível uma formação

concluída? As demandas constantes e tão diversas da população que frequenta a escola supõem conhecimentos de que natureza? Quando se trata de ensinar, na escola regular (as outras escolas são irregulares?), crianças e adolescentes cegos, surdos, deficientes mentais ou físicos, a formação profissional deveria ser diferente e/ou especial? (PADILHA, 2009, p.115).

As indagações acerca da formação docente, seja inicial e/ou continuada, reverbera seus problemas e suas dúvidas quanto à educação dos alunos com necessidades especiais e, de certa forma, com maior intensidade. Quando especificamos esta formação para o campo da educação de surdos, deparamo-nos com outras problemáticas, que perpassam pela aceitação da língua de sinais como representante da comunidade surda e meio pelo qual o surdo deve aprender. Além disso, encontramos-nos diante da necessidade de percepção da diferença cultural e identitária dos surdos e mais ainda, da compreensão da unidade dos surdos enquanto categoria política, cultural e lingüística (surdos usuários e defensores da língua de sinais), porém, ao mesmo tempo, de sua heterogeneidade enquanto seres humanos.

O conhecimento dessas especificidades da vida e da educação de surdos é importante, contudo, em um contexto de sala de aula regular, onde surdos e ouvintes interagem – ou não –, deve aliar-se a outras percepções, tais como: utilizar metodologias que atendem tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa; aplicar atividades que oportunizem aos surdos e aos ouvintes o desenvolvimento das habilidades visuo-espaciais e das habilidades orais-auditivas, respectivamente. Essas são apenas algumas observações que devem ser feitas frente a uma realidade de sala de aula regular com alunos surdos inclusos.

Dessa forma, o professor, para ministrar a disciplina de Libras, precisa indispensavelmente conhecer a língua com a qual irá trabalhar, embora sua formação ainda seja um tema polêmico e pouco discutido. As divergências inerentes à discussão sobre a formação do professor para ministrar aulas de Libras, giram em torno da constante dualidade entre surdos e ouvintes.

A formação dos professores, para o ensino de uma língua, deve oportunizar a discussão acerca da construção de ambientes que estimulem a aprendizagem lingüística. O ensino de Libras requer, ainda, conhecer os referenciais teórico-metodológicos relativos ao ensino de primeira e de segunda língua, tendo em vista atender à realidade de interação entre educandos surdos e ouvintes. Pereira (2008) destaca que a formação:

Para tentar alcançar um nível desejado de conhecimento lingüístico é preciso que, cada vez mais, sejam abertas oportunidades de estudos não só da língua de sinais como primeira língua, mas também em seu promissor campo como segunda língua para professores de surdos, intérpretes de língua de sinais e para seu ensino na graduação e cursos livres. (PEREIRA, 2008, p. 2).

Assim, percebemos que a realidade de ensino da Libras perpassa por uma realidade de confluência linguística e cultural e requer do professor competências necessárias para atender às expectativas dos educandos, sem, no entanto, desvincular-se das características inerentes da língua que se ensina, no caso a Libras e sua modalidade visuo-espacial.

Partindo dessa colocação, podemos indagar: Qual formação está sendo ofertada aos professores que ministram a disciplina de Libras em Castanhal?

Iniciaremos pela reflexão acerca do número reduzido de profissionais e a sua (des)qualificação, o que nos leva a indagar acerca dos cursos de formação. Conforme a pesquisa de Mesquita (2007), há uma lacuna nos cursos de licenciatura, no que diz respeito ao atendimento a exigência legal de inserção nos currículos, de temas relativos à temática da educação dos alunos com necessidades especiais. Assim, se os cursos de formação inicial não oferecem a formação mínima necessária, conseqüentemente faltarão profissionais ou terão pessoas atuando sem a devida qualificação.

O Decreto 5626/05, no Artigo 4º do Capítulo III, afirma que estarão habilitados para ministrar a disciplina de Libras os que tiverem cursos de graduação em Licenciatura plena em Letras: Libras ou Libras/Língua Portuguesa como segunda Língua. Tendo em vista que esses cursos ainda estão em fase de implantação no Brasil e, por isso, ainda não há nenhuma turma formada, o Decreto, ciente dessa lacuna de formação, aponta uma medida paliativa até que as Universidades estejam adequadas às legislações e criem cursos de formação específicos para a área da Libras. Vale destacar o Artigo 7º do Capítulo III na íntegra:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2005, p.2).

Dessa forma, como podemos observar abre-se precedente para os cursos de nível médio e de graduação, porém acompanhados do certificado de proficiência em Libras (PROLIBRAS). Este certificado, conforme foi especificado terá a validade de dez anos,

tempo, teoricamente necessário, para as instituições de ensino superior se adequarem às novas demandas de formação.

Sintetizando, a formação necessária para ministrar a disciplina de Libras deve ser prioritariamente a licenciatura em Letras com habilitação em Libras, embora possa ser aceito até 2015, o nível médio ou a (pós) graduação acompanhados dos respectivos certificados de proficiência em Libras.

A formação continuada foi citada por todos os entrevistados como o grande salto alcançado pelo município na formação dos professores da rede. Discutiremos, o que os sujeitos apontaram enquanto oferta de formação, para, então, confrontarmos com as leis e com os referenciais teóricos.

De acordo com os entrevistados, o período das formações data de 2003 a 2006. Nesse percurso de tempo, o município ofereceu a formação para, posteriormente, inserir a Libras como disciplina, já dispondo dos recursos humanos necessários para a sua implementação.

Segundo o Técnico 1 a formação continuada:

(...) começou em 2003 com os cursos de Libras, inicialmente uma turma que foi pro SENAC, vale ressaltar que em 2003, de 2003 a 2005 nós não tínhamos nenhum aluno surdo na rede municipal. Em 2003 os professores foram fazer o curso de Libras, depois disso a turma se formou, aí tivemos os alunos do SENAC e tivemos uma turma que funcionou na 8ª URE que era orçada pela prefeitura (...) (TÉCNICO 1).

O importante da fala do Técnico 1 é que essa formação continuada – realizada em instituições de formação e financiada pela prefeitura de Castanhal – teve início antes de haver alunos surdos matriculados no município, o que marca uma preparação prévia para a inserção dos mesmos na rede municipal.

O Técnico 2, por seu turno, aponta ser a formação um ponto de constante preocupação para o município, afirmando:

Nós sempre nos preocupamos muito com essa questão da formação continuada dos nossos professores. Como eu te falei quando começou a turma nós tivemos noções básicas, nível 1, e depois esses professores também fizeram o nível 2, que já foi o intermediário e muitos já fizeram o avançado (...) e eles fizeram essa capacitação e fazem o PROLIBRAS (...) (TÉCNICO 2).

Conforme referido na citação, o Técnico 2 expõe que os cursos de formação iniciaram e foram organizados de forma que houvesse uma continuidade, permitindo que os professores pudessem ter tanto o básico quanto o intermediário na formação em Libras, além das formações específicas para intérprete realizadas em parceria com a Associação de Intérpretes de Belém - ASTILP.

O Secretário de Educação apontou que o impulso inicial para a inserção da Libras no currículo foi a formação:

(...) nós fomos buscar informação, fomos buscar informação na SEDUC que já tinha um princípio de atendimento, para que a gente pudesse formar um grande grupo dentro da rede municipal de ensino que pudesse tá fazendo a política de inclusão realmente com um pouco mais de qualidade. E aí como nós já tínhamos dentro da SEMED criado uma equipe de trabalho que nós chamamos de Equipe Socio-psicopedagógico, a gente também começou a qualificar essa equipe para que eles pudessem estar estudando Língua Brasileira de Sinais e aí fomos buscar na rede também pessoas que já estavam buscando a especialização, a capacitação, em cursos de 160h, 180h, 300h e até a especialização, nós fomos buscar na própria rede, também profissionais que poderiam estar sendo engajados nessa proposta nossa que era avançar pelo menos em algum, alguma área de atendimento de necessidades especiais. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Primeiramente, a secretaria realizou a formação da equipe Socio-psicopedagógica (ESPP) para, então começar o trabalho de formação, de orientação e de coordenação do projeto de Libras em Castanhal. Afirma ainda:

(...) nós fomos buscar no curto prazo o que que nós poderíamos fazer, aonde que nós poderíamos avançar, porque na hora que começaram eliminaram as salas especiais, esses alunos eles ficaram soltos em diversas escolas, solto que eu digo não, espalhados e aí começou a aparecer os problemas para as equipes das escolas e para a própria secretaria de educação nós tivemos que resolver e nós partimos do princípio de que aonde que nós podemos avançar com mais no curto prazo, algo aonde nós podemos trabalhar: formação de pessoal. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

O trabalho com a formação continuada buscou contemplar todos os professores, tanto os que ministram, quanto os que não ministram a disciplina de Libras. Segundo o Secretário, no início do trabalho eram 32 professores e hoje são em média de 500 a 600 professores com a formação básica de Libras. Vale ressaltar que, desses, os que se identificavam com o curso eram submetidos a uma avaliação da equipe técnica (composta pela equipe sócio-psicopedagógica e por instrutores surdos), para ministrar a Libras nas salas de aula das escolas da rede.

A formação no município é prevista na Resolução 023/09 de 22 de abril de 2009, habilitando para ministrar a disciplina, alunos que estão cursando a graduação em Libras, os que têm o nível médio na modalidade normal e os graduados de outras áreas, sendo estes dois últimos acrescidos de curso de no mínimo 120h.

A realidade de Castanhal, como na maior parte das Regiões Norte e Nordeste, não dispõe de profissionais suficientes para atuar com uma proposta de inserção da disciplina de Libras da educação infantil ao EJA. Partindo dessa realidade, o município realizou cursos, financiando o ingresso e a permanência dos professores nos mesmos, e busca, hoje, por meio da equipe sócio-psicopedagógica, promover essa formação.

Percebemos em todos os entrevistados uma clara intenção de massificar o ensino de Libras para os professores e alunos, almejando, futuramente, até superar os limites da escola conforme veremos a seguir. Vale problematizarmos se a massificação da oferta da Libras em pouco tempo, não poderia levar a criar o imaginário de que a Libras é facilmente aprendida em um curso de 180h. Avançando mais ainda, qualquer professor com um curso básico estaria habilitado a ministrar a disciplina de Libras qualquer professor com um curso básico?

A iniciativa da formação é louvável e sua expansão também. No entanto, como se trata de um projeto de inserção de uma nova disciplina no currículo, deve haver um acompanhamento com maior rigor na formação e na seleção do profissional que irá atuar com a disciplina. Fazendo um paralelo, um profissional que tenha acesso a um curso de 180h de português está habilitado a ministrar aulas para pessoas que não conhecem tal idioma? Por que com a língua de sinais essa prática é permitida e recorrente?

Sabemos que profissional qualificado ainda é escasso, no entanto devemos indagar até que ponto essa realidade ocorre por falta de profissionais ou por uma tentativa de conceder ao surdo uma língua de sinais pobre, com profissionais pouco qualificados, pois não querem dispensar recursos para pagar salários justos aos profissionais qualificados que ministram uma disciplina para ou por causa de uma minoria.

A realidade de Castanhal, conforme observamos, destaca-nos a dupla realidade em sala de aula, no ensino de Libras, que é: o ensino de Libras como primeira e como segunda língua. O primeiro caso, na maioria das pesquisas, configura uma realidade de professor fluente em Libras, ministrando aula para surdos. Segundo Dizeu & Caporali (2005), o profissional que trabalha com surdo precisa ter formação específica, que lhe permita compreender o status da língua de sinais como língua natural, desprendendo-se da visão de que esta é apenas uma alternativa à educação de surdos, ou seja, um caminho para a aquisição da língua oral. (DIZEU & CAPORALI, 2005).

O ensino de uma segunda língua, além das habilidades linguísticas que o profissional deve ter, precisa ter motivação, a qual deve ser estimulada nos alunos, pois se configura em uma nova língua, principalmente quando se fala na aprendizagem de Libras por ouvintes por se constituir em uma modalidade distinta da sua língua materna. (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004).

Com essa especificação entre ensino de primeira e de segunda língua, percebemos que Castanhal ainda carece de aprofundamento teórico no que concerne à oferta de cursos de Libras cujo objetivo é proporcionar ao professor aquisição e fluência na língua, necessitando

abordar as metodologias necessárias para o ensino dessa língua e suas implicações em uma realidade educacional para surdos e ouvintes.

Assim, a formação em qualquer área deve permear a prática dos professores e dos profissionais da educação, principalmente quando refere-se ao ensino de uma outra língua, no caso a língua de sinais, pois exige não apenas o conhecimento técnico, mas também cultural da comunidade que vivencia essa língua.

A proposta bilíngüe de educação de surdos, além da formação dos profissionais que irão ministrar a disciplina de Libras, deve prever também a presença do profissional intérprete e contratação de instrutor surdo, a fim de consolidar uma educação que respeite a língua e a cultura dos surdos.

b) Disponibilização de intérprete e instrutor;

Os profissionais instrutores e intérpretes de Libras são figuras que compõem a proposta bilíngüe de educação de surdos, suas funções enquanto profissionais ainda estão em processo de delineamento e de definição, assim como em busca de reconhecimento enquanto componentes imprescindíveis na inserção do aluno surdo no ensino regular.

Esses profissionais ganharam destaque na educação a partir do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, quando expõe com relação ao direito do sujeito surdo ao acesso às informações por meio da Libras. E, dessa forma, tanto o instrutor quanto o intérprete exercem papéis fundamentais na viabilização do domínio e na apreensão da Libras – instrutor – e na ponte comunicativa com o mundo ouvinte – intérprete. Vamos falar sobre cada, com vistas mais especificamente a sua função dentro da proposta de inserção de Libras no currículo no município de Castanhal.

Vale ressaltar que tanto o intérprete quanto o instrutor são profissionais necessários para viabilizar a inclusão educacional do surdo, não cabendo aos ouvintes as discussões que faremos nesse item.

Para tratar sobre o intérprete e o instrutor indagamos os sujeitos com a seguinte pergunta: *O município disponibilizou intérpretes e instrutores surdos para a implementação da disciplina de LIBRAS?* Iniciaremos por apontar o intérprete, e em seguida, o instrutor.

➤ **Intérprete de Libras**

O intérprete de Libras, assim como os intérpretes de línguas orais, estabelece a ponte comunicativa entre duas línguas diferentes, a fim de permitir que os interlocutores de uma interação comunicativa compreendam um ao outro. A diferença do intérprete de Libras para os demais é que ele realiza a tradução/interpretação entre línguas de modalidades diferentes, no caso, de língua portuguesa para Língua Brasileira de Sinais e vice-versa.

O Decreto nº 5296/04, de 2 de dezembro de 2004, (que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e a Lei nº 10.098 de 19 de abril de 2000), já destacava a necessidade de haver a presença do profissional intérprete para a eliminação das barreiras com o fim de viabilizar a acessibilidade das pessoas com deficiência. O capítulo II, inclusive, em seu Artigo 6, §1º, fala acerca da comunicação em Libras, ressaltando que devem ser oferecidos:

Serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em Libras, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento; (BRASIL, 2004, p. 2).

Apesar de este Decreto prever o profissional intérprete, tanto para as pessoas surdas quanto para as surdo-cegas, apenas com o Decreto nº 5626/05 esta determinação ganhou mais força, pelo fato de o mesmo tratar especificamente sobre a educação e sobre a acessibilidade relativa ao surdo.

O Decreto nº 5626/05, no capítulo V, fala acerca do Tradutor e Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, de sua formação, de função e prazos para a sua inserção deste profissional nas instituições de ensino. No Artigo 21, §1º expõe sobre o campo de atuação do intérprete:

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:
 I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
 II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
 III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino. (BRASIL, 2005, p.5 e 6).

Assim, o intérprete é mais um instrumento que viabiliza a inserção do surdo no ensino regular para amenizar a barreira comunicativa e permitir ao surdo o acesso as informações e aos conhecimentos veiculados em sala de aula, além de possibilitar a expressão do surdo e de suas idéias.

O Secretário de Educação aponta, que a inserção do intérprete não aconteceu desde o início do projeto, mas somente depois que foi percebida a necessidade do profissional, a partir das dificuldades dos professores, que mesmo sabendo Libras, não conseguiam ensinar os alunos, e a partir da própria dificuldade dos alunos em aprender e se comunicar. O secretário afirma:

Nós tivemos um processo que não foi primeiro o intérprete, nós primeiro fizemos a formação no professor, mas aí depois nós sentimos que mesmo com o professor havia uma dificuldade de avançar, havia uma dificuldade de interlocução entre o professor e o aluno com surdez e dos demais professores com esse aluno e aí surgiu posteriormente a figura do intérprete. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Dessa forma, fica clara a importância do intérprete de Libras na inclusão do aluno surdo, pois, mesmo que o professor saiba Libras, é quase impossível ministrar aula em duas línguas, mais difícil ainda em modalidades diferentes. Para Lacerda & Bernardino (2009), a presença do intérprete facilita o transcorrer da aula tanto para professor quanto para o aluno:

Com a presença do intérprete de língua de sinais, o professor ouvinte pode conduzir suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando na língua que tem domínio. Dessa forma, o surdo é, então, valorizado em sua língua e um intérprete (competente em sinais) é quem propicia seu acesso aos conhecimentos acadêmicos. O aluno surdo pode partilhar temas acadêmicos de forma integral – e não de forma reduzida especialmente criada para ele – como é freqüente nos espaços de educação especial, tendo acesso aos conhecimentos da cultura do grupo majoritário ao qual pertence através de uma língua que ele domina. (LACERDA & BERNARDINO, 2009, p. 65 e 66).

O município de Castanhal dispõe de 7 intérpretes distribuídos nas escolas em que os surdos estão matriculados, prioritariamente nas que há um maior número de alunos surdos, devido ao número reduzido desses profissionais no município. Porém, ainda não conseguiram colocar intérpretes em todas as escolas, conforme afirma o Técnico 2, visto que são poucos no município com formação nessa área, tanto que tiveram que contratar profissionais de Belém.

O Secretário expõe que, a partir da percepção da necessidade do intérprete, surgiu a dificuldade de encontrar esse profissional, pois eram poucos que tinham essa formação, necessitando o município formar alguns para trabalhar na rede. Ele expõe sua dificuldade:

E aí aonde que tem? Quem tem formação para intérprete? Ninguém tinha, apenas o professor T1 qualificado mais um ou dois aqui em Castanhal. E aí nós fomos buscar parceria com a Associação dos Intérpretes do Pará, lá em Belém e fizemos um curso, fizemos uma parceria e fizemos um curso aqui em Castanhal de qualificação de professores para serem intérpretes. Aqueles que já tinham algum conhecimento da Libras, que eram professores, eles passaram a também ter técnica para trabalhar como intérpretes nas escolas e hoje já tem sete professores e esse pessoal trabalhando.. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Assim, o profissional intérprete é uma figura importante e ainda escassa na educação de surdos, pois são poucos os cursos de formação específica destinados para esses profissionais, os quais devem ser inseridos não apenas na educação, mas em toda e qualquer

situação comunicativa em que o surdo usuário de Libras se faça presente a fim de permitir a sua interação.

Na realidade de Castanhal, como podemos depreender das falas dos entrevistados, nem todas as escolas com alunos surdos têm intérprete, o que se configura como um problema, pois como ficará o aluno que está em sala de aula, onde não há intérprete? Se nos propomos a realizar um projeto de inserção de Libras no currículo, temos que realizar as medidas necessárias para que esse processo alcance todos os alunos. Todos os ditos normais não têm professores que são necessários para sua aprendizagem? Então, por que os surdos não podem ter os intérpretes que também são indispensáveis na sua aprendizagem?

Não queremos com isso afirmar que professor e intérprete têm a mesma função, de maneira alguma. Queremos, por outro lado, fazer a proporção que, assim como o ouvinte precisa do professor, o surdo precisa do professor (para ensinar) e do intérprete (para traduzir).

Além do intérprete, o instrutor surdo também é outro componente necessário na inserção do aluno surdo no ensino regular, para fins comunicativos, de formação e principalmente de valorização cultural e identitária do educando surdo.

➤ **Instrutor**

O instrutor surdo desempenha um importante papel no processo educacional do educando surdo, pois além de ensinar-lhe a língua de sinais, permite-lhe ter um referencial identitário com um surdo adulto, fluente na língua de sinais e instrutor, permitindo a relação do surdo com o seu par. Para Santos & Gurgel (2009):

O termo instrutor parece remeter à tarefa específica do ensino de uma língua. Por outro lado, sua atuação não se resume a isso, pois ele propicia vivências pelas quais as crianças surdas podem enxergar o mundo de uma forma culturalmente peculiar, diferente do olhar dos ouvintes, e assume também o lugar de representante da língua e da cultura surda no ensino a ouvintes (sobretudo professores, outros profissionais da escola e pais). Acredita-se que uma de suas funções mais importantes no espaço escolar seja promover o desenvolvimento de processos cognitivos do aluno surdo, facilitando a comunicação destes junto a seus outros colegas e permitindo que ele divida também suas alegrias, preocupações e dúvidas dentro da sala de aula, pois este é um momento de trocas e de valor entre eles. (SANTOS & GURGEL, 2009, p.53).

Dessa forma, o instrutor, além de ensinar a língua de sinais, ensina e é referência de uma cultura, pautada na relação visual, que é a expressão de uma comunidade surda, e

auxilia na troca de experiências entre o aluno e o adulto surdo, marcando a importante relação surdo-surdo.

Além da figura do instrutor, o Decreto n ° 5626/05, em seu Capítulo III, traz também a denominação de professor de Libras, o qual Libras seria uma pessoa fluente nessa língua com pós-graduação ou formação superior e certificado de proficiência em Libras. Já o instrutor seria fluente na língua de sinais com ensino médio e certificado de proficiência em Libras. O Decreto aponta ainda a figura do professor ouvinte bilíngue que seria fluente em Libras e com pós-graduação ou curso superior e certificado de proficiência em Libras.

Destacaremos, neste momento, a figura do instrutor surdo por ser o profissional encontrado em nossa realidade de pesquisa. De acordo com o Decreto, o instrutor, para ministrar aulas em Libras, deve ter a seguinte formação mínima:

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, 2005, p.2).

O instrutor, assim como o intérprete, ainda são profissionais escassos na região norte, principalmente no *lócus* em questão: Castanhal. Todos os entrevistados apontaram as dificuldades em conseguir, no município, profissional, instrutor com formação mínima para exercer a função de ministrar oficinas e cursos para os professores e para os profissionais da secretaria de educação, no projeto de inserção da Libras. Devido a essa escassez, os instrutores que passaram pelo projeto e a técnica que hoje auxilia e compõe a coordenação do projeto foram trazidos de Belém, tendo em vista a inexistência desse profissional no município de Castanhal.

Segundo o Técnico 1, o município dispõe de uma instrutora surda com formação superior, que tanto para ministra cursos para os professores e funcionários, quanto para prestar apoio aos alunos surdos e seus professores nas escolas, auxiliando, nesse sentido, a encontrar quais metodologias e qual processo avaliativo melhor se adéqua a realidade do surdo.

Segundo o Secretário de Educação, a presença de um instrutor surdo é necessária para fortalecer o processo de inserção da disciplina e para ter constantemente uma formação ministrada pelo surdo para os professores. Ele afirma:

(...) nós temos aqui na equipe para fortalecer mais a relação e a prática pedagógica dentro da SEMED com relação a Libras, nós temos uma pedagoga, que é deficiente auditiva, faz parte da nossa equipe de trabalho, assim como o professor que fazia parte, mas depois teve que estudar, mas sempre ele tá fazendo formação de professores na área de Libras aqui pra SEMED, pra gente ter aquele ambiente

sempre da prática de professores da equipe pedagógica, sempre com alguém que há necessidade de ter uma pessoa com qualificação na área (...) (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Apesar de a fala do secretário ainda apresentar resquícios de uma visão clínica por meio da denominação “deficiente”, podemos perceber que já há clareza em sua concepção com relação à importância tanto do intérprete quanto do instrutor surdo para a inserção do educando surdo. No caso do instrutor, sua presença é de grande importância para os professores, no entanto, como apontado no Decreto e na citação de Santos & Gurgel (2009), é tão ou mais importante para o próprio aluno surdo.

Nessa perspectiva, o Técnico 2 reconheceu e deu ênfase ao papel do instrutor como professor e modelo para os surdos, ao afirmar que:

(...) ela tem sido um apoio muito importante pra gente, orientar os professores que tem alunos surdos a como avaliar não é, isso eu e o Técnico 1 fazemos, mas ela é fundamental e ela que tem essa deficiência, ela sabe como orientar exatamente o professor e ela ajuda muito nesse sentido de ir lá orientar o aluno que não quer estudar, tem surdo que não quer estudar, não quer ficar na sala de aula, que quer ir para a escola pra brincar, assim como tem alunos ouvintes que fazem isso, tem surdos que fazem também é normal. Então ela faz também esse trabalho e é de suma importância a presença dela na equipe. (TÉCNICO 2).

Dessa forma, além do trabalho de ensino e de formação, o instrutor trabalha com os alunos o aspecto da orientação, para que tenham um exemplo, um modelo e não deixem que as barreiras provenientes de sua inserção na escola regular os façam evadir e desistir dos estudos. Orientações dessa natureza realizadas por um professor surdo têm mais destaque, pois ele, por também ser surdo, compreenderá melhor as dificuldades e os anseios pelos quais os alunos passam, podendo, assim, melhor orientá-los.

c) Oferta de material didático.

Para discutirmos sobre a oferta de material didático fizemos a seguinte indagação aos sujeitos: *O município oferece material didático para subsidiar a oferta da disciplina? Em caso positivo, quais?* Faremos um apanhado teórico e confrontaremos com o que o município está realizando frente à oferta de material didático.

A oferta de material didático em contexto de educação de surdos e ensino da língua de sinais configura-se não apenas como uma questão de método e de didática, mas de concepção da forma de organização da língua do sujeito surdo.

A compreensão de que a língua de sinais é uma língua visuo-espacial conforme apontada por autores como Quadros & Karnopp (2004), Perlin (1998), Skliar (1998) é imprescindível no ensino-aprendizagem do educando surdo, pois difere de uma realidade oral auditiva para uma visual e gestual.

A modalidade visuo-espacial acarreta a necessidade de exploração do canal visual como meio de desenvolver as potencialidades dos alunos para a aprendizagem da Libras, além de destacar a importância do corpo e do espaço como componentes comunicativos indispensáveis (FERNANDES, 2003).

As autoras Lacerda, Caporali e Lodi (2004) destacam a aprendizagem da língua de sinais como segunda língua por ouvintes:

O corpo não é entendido aqui somente em sua dimensão biológica, mas também como suporte da subjetividade. O aparelho fonador e a movimentação muscular são exigidos pela ruptura de automatismos fonatórios e de expressão gestual que acontece ao se tentar pronunciar sons, entoações, ritmos, gestos e expressões antes desconhecidos. Refletir sobre esta esfera torna-se fundamental quando se pensa na aquisição de uma língua de sinais como segunda língua. Automatismos gestuais precisam ser substituídos por gestos padronizados, cercados por regras de configurações de mãos e expressões, que exigem do sujeito aprendiz, reflexividade, disponibilidade para mudança e um envolvimento do seu eu psicológico e corporal como um todo. (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004, P.55)

Dessa forma, a aprendizagem da Libras, como segunda língua, deve não apenas oportunizar a oferta de recursos materiais que construam um ambiente linguístico favorável, mas também apresentar para surdos e ouvintes o papel e a importância do corpo e dos gestos, na construção das estruturas da Libras. Assim, há a reflexão sobre a complexidade da estrutura visuo-espacial inerente a essa modalidade linguística.

Dentro desse enfoque, a oferta de material didático deve promover a motivação necessária para a aprendizagem da Libras por surdos e ouvintes, de modo que as estratégias estabelecidas alcancem os dois públicos envolvidos na aprendizagem, a fim de que possam criar as condições necessárias para a aprendizagem da língua e para a compreensão da cultura surda. (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004).

Dessa forma, a oferta de material didático para o ensino da Libras é basilar. Quando indagados acerca da oferta de material didático, os sujeitos foram unânimes em afirmar que o município não tem medido esforços para oferecer o material necessário aos professores para a oferta da disciplina de Libras.

Os três destacaram as dificuldades de encontrar, no início do projeto, material específico de Libras, o que, contudo não se configurou em impedimento para eles juntamente com os professores elaborarem e utilizarem a criatividade para construir os materiais em oficinas e formações.

A secretaria por meio da ESPP dispõe de alguns kits de jogos e histórias em Libras que servem como suporte para os professores, que fazem rodízio em sua utilização, conforme aponta o Técnico 2:

Então, quando a gente leva o material o professor pode achar que aquele material dá pra ele fazer o trabalho, a gente deixa o material lá com o professor e aí quando o aluno já se familiarizou com aquele material, aí devolve e a gente manda pra outra escola, que é pra outro aluno também tá usufruindo. (...) O que a gente acha de materiais agente vai emprestando, vai enviando pra eles, tem livros também que falam, aqueles que se interessam mais ele vai aqui pega emprestado, a gente faz a cautela eles levam depois eles trazem. (TÉCNICO 2).

Como podemos observar, a equipe possui os seus materiais de apoio, os quais são consultados pelos professores que ministram aulas de Libras, pois os materiais específicos em Libras ainda são escassos.

O Secretário de Educação apontou que todo o material encontrado foi disponibilizado, mesmo que em quantidades ainda reduzidas. Informou, ainda, que, estão aguardando a chegada de 82 coleções de um material todo produzido em Libras:

e agora nós estamos dando um avanço a mais, estamos adquirindo coleções de Libras que os professores vão poder a partir de 2010 agora trabalhar muito melhor do que eles estão hoje com os materiais didáticos que eles tem, porque nós acreditamos que o professor ele tem, ele só evolui mais quando ele tem material didático bom na mão para trabalhar aí favorece mais a profissão dele. Isso é um processo que ele está se dando de forma gradativa, na medida em que as coisas vão avançando a gente vai buscando integrar esses materiais disponíveis no mercado para que os nossos professores possam estar tendo acesso a eles e agora nós ficamos feliz, tanto que eu levei ao prefeito e disse vamos comprar porque é bom, o material foi avaliado pela equipe Socio-psicopedagógica que trabalha com a inclusão e o material é de boa qualidade, é de uma editora de fora não é daqui do Pará e nós estamos mantendo contato e estamos adquirindo 82 coleções pra gente colocar em todas as escolas de Castanhal, cada coleção vai ficar disponível para o professor e quem sabe depois a gente não pode comprar para cada aluno com deficiência auditiva uma coleção dessa para que eles levem pra casa para que ele possa tá estudando. Isso vai ser um passo mais adiante, mas primeiro nós vamos trabalhar com o professor, trabalhar, qualificar o professor pra ele qualificar melhor o aluno do ponto de vista pedagógico. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Percebemos, assim, que o município, por meio da secretaria e pela equipe sócio-psicopedagógica, preocupa-se com a disponibilização de material seja ele pronto ou produzido pelos técnicos e pelos professores para o enriquecimento das aulas de Libras e, de forma gradativa, a secretaria de educação vai crescendo quanto à oferta de material didático específico em Libras, conforme aponta o Técnico 1:

Nós estamos aqui com um material, que não iniciou por conta de uma formação de educação inclusiva que o setor tá preparando, mas é um curso que vai ser aberto pra comunidade, a comunidade não vai ter gasto nenhum todo o material vai ser pela secretaria de educação, inclusive as apostilas que foram montadas é ele vai receber uma apostila e um DVD, que é um curso que foi montado pelo CEFET de Santa Catarina, é um curso básico de Libras do CEFET de Santa Catarina, que tem básico, intermediário e avançado na proposta do SENAC e aí nós entramos em contato com o CEFET, eles disponibilizaram pra gente todo o recurso. (TÉCNICO 1).

Dessa forma, a oferta de material didático é realizada tanto pela secretaria quanto pela equipe sócio-psicopedagógica. A primeira, buscando parcerias, no intuito de conseguir materiais em Libras, e a segunda, disponibilizando livros e material para confecção de recursos que auxiliem as aulas de Libras, para subsidiar as atividades dos professores.

A oferta de material didático ainda é tímida, no sentido de que permite que os professores façam uso de sua “famosa” criatividade para dar conta de ministrar uma disciplina que, além de ser diferente da sua língua materna, necessita de uma vasta exploração do canal visual. Apesar disso, a secretaria, por seu turno, oferece materiais de suporte para a construção de recursos didáticos visuais e percebe a necessidade de buscar materiais consistentes, para oferecer suportes didático-metodológico e teórico-conceituais aos professores, a fim poder construir uma aula com qualidade.

d) Oferta de cursos para a comunidade

Chegamos ao assunto da oferta de cursos para a comunidade indagando aos sujeitos: *Foi oferecido curso de LIBRAS para a comunidade e para os familiares de surdos? Em caso positivo, como foi esse processo?*

Um ponto importante a ser destacado dentro de uma proposta de educação bilíngue para surdos é a oferta de cursos para a comunidade e para os familiares dos alunos surdos. A comunidade já foi atendida em algumas localidades, mas a oferta de cursos para os familiares ainda está no projeto para as ações de 2010, pois, conforme os entrevistados, o projeto expande-se gradativamente, começando pelos professores e pela comunidade para, em seguida, chegar aos familiares.

Apesar da oferta de curso para os familiares ainda não ser realidade, o Secretário aponta uma percepção acerca dessa necessidade, tendo em vista que os surdos estão em contato na maior parte do dia com seus familiares. Dessa forma, ele afirma:

(...) mas há uma proposta nossa, que ainda não foi massificada, que tá sendo feita pontualmente, mas há uma intenção dentro da nossa discussão da Libras, que a gente precisa fazer um trabalho especialmente na área da Libras com os pais dos nossos alunos, que eles também não conhecem a Língua Brasileira de Sinais, isso é fato, eles sabem se comunicar com a linguagem caseira, que eles aprenderam e se comunicam desde o nascimento da criança, mas ele não tem o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Portanto é preciso sim fazer avançar pra eles só que não, não, nós estamos ainda avançando, andando, caminhando essa é uma política de médio e longo prazo. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Assim, a língua de sinais precisa ser ofertada não apenas aos funcionários da escola, aos professores e aos alunos, mas também aos familiares, já que é com estes que os surdos convivem e interagem por mais tempo. Além disso, é importante ofertar aos próprios surdos, pois, devido a maioria ser proveniente de famílias ouvintes, não adquire a Libras naturalmente, e o seu meio de interagir com seus familiares, como foi apontado pelo secretário, são os chamados sinais caseiros (sinais convencionalizados).

Dessa forma, a Libras precisa ser o instrumento de comunicação não apenas para o surdo, mas para todos que irão interagir com ele, a fim de criar um ambiente propício para o aprendizado do aluno e do enriquecimento do vocabulário e do conhecimento por meio de sua língua materna.

No contexto escolar, o currículo deve estar em consonância com a proposta de educação de surdos adotada e atrelar tanto o currículo prescrito quanto o oculto aos pressupostos teóricos concernentes a uma educação de surdos, fundamentada na concepção bilíngüe.

3.2.4. A avaliação da inserção da Libras no currículo;

A avaliação é um item muito importante e como não poderia deixar de faltar, perguntamos aos sujeitos: *Qual a sua avaliação da inserção da disciplina de Libras no currículo?*

Realizar qualquer modificação no âmbito educacional nos faz confrontar antigas concepções e buscar novas maneiras de educar, respeitando a diversidade cultural, social, econômica, étnicas, raciais, de gênero e de necessidades educacionais especiais. Os surdos, como muito já discutimos nos capítulos anteriores, não são uma categoria homogênea, assim como as demais necessidades especiais também não o são. No entanto, os surdos usuários da Libras tem uma característica que os identifica: a língua de sinais.

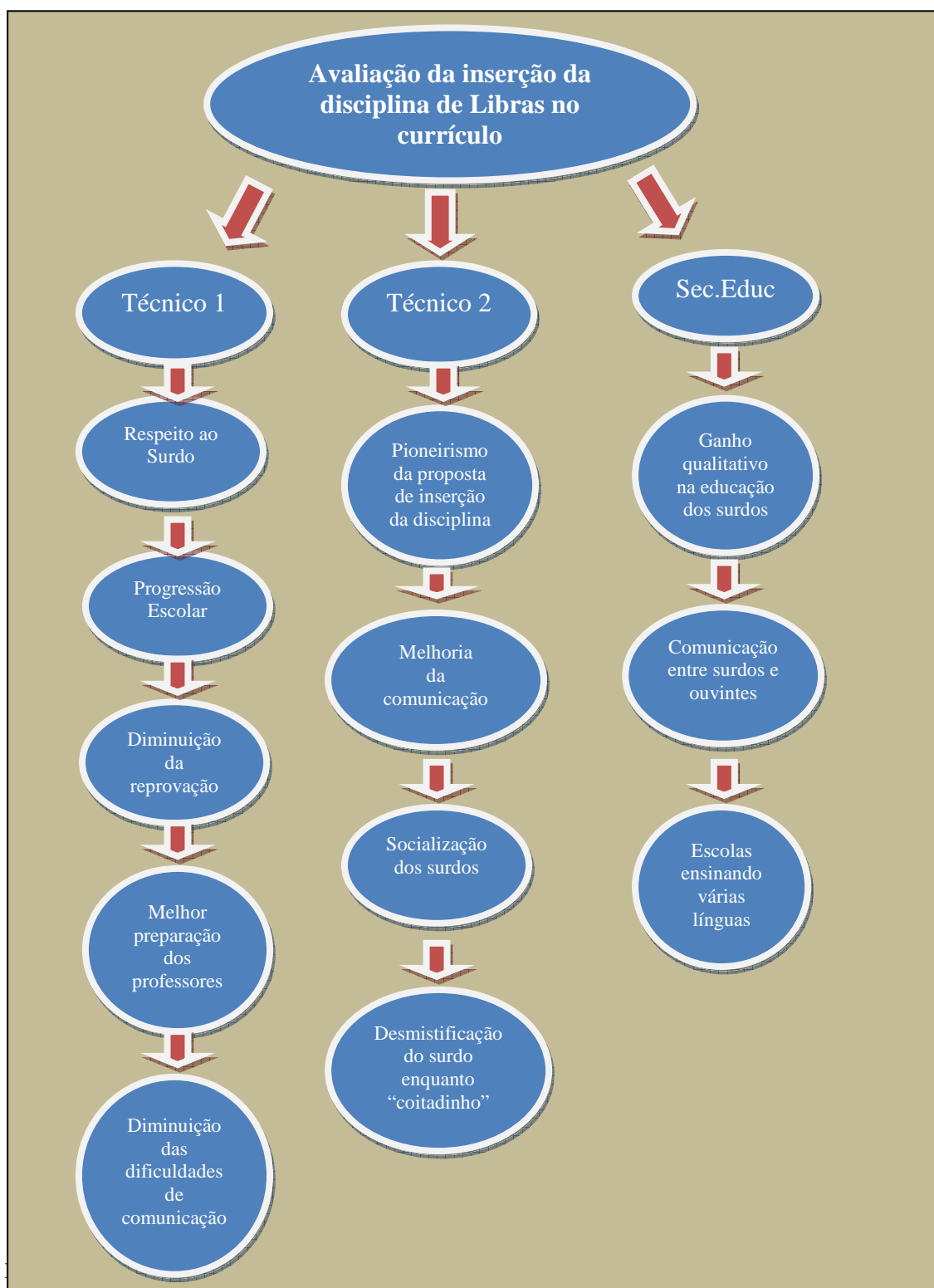
Também, já enumeramos e explicamos que a língua de sinais é tão complexa e rica quanto as línguas orais e, que os surdos legalmente e culturalmente são amparados para o uso da sua língua materna, apesar de poucas serem as experiências que destacam o lugar desta língua no currículo.

Como já observamos até então Castanhal, partindo das dificuldades comunicativas e da necessidade de implementação de uma política de inclusão, ousou inserir a Libras enquanto componente curricular obrigatório em toda a sua rede de ensino. Iniciativa esta que, com intuito de desenvolver uma educação de qualidade para os educandos surdos, teve suas dificuldades e seus ganhos, atendendo a um direito democrático constitucional de acesso e usufruto da educação regular.

Buscamos alcançar a visão dos sujeitos acerca dessa inserção a partir da seguinte pergunta: *Qual a sua avaliação da inserção da disciplina de Libras no currículo?*

Esta indagação foi feita a fim de obtermos uma avaliação crítica dos sujeitos acerca do projeto e de suas pretensões de expansão, de permanência e/ou de modificações em relação à disciplina de Libras. A figura 8 abaixo sintetiza a avaliação feita por cada um dos sujeitos que, de forma unânime, fazem uma avaliação positiva ao indicar que melhorou a educação tanto para alunos surdos quanto para professores.

Figura 8: Avaliação dos sujeitos acerca da inserção da Libras no currículo.



Fonte: Elaborada pela autora a partir das falas dos sujeitos.

A figura 8 nos mostra que todos os entrevistados avaliam como positiva a inserção da disciplina de Libras no currículo e, apesar de pouco tempo de sua implementação,

já perceberam resultados significativos na educação do surdo, na sua relação com a comunidade escolar e na melhoria do trabalho do professor em relação a esse aluno.

O Técnico 1 aponta que melhorou o respeito da comunidade escolar em relação ao surdo, pois passaram a observá-lo enquanto capaz, desconstruindo a visão de doente e coitadinho. A oportunização ao surdo de ter acesso a sua língua e de ter o profissional intérprete permitiu a sua progressão escolar e, conseqüentemente, a diminuição da evasão e da repetência. Além disso, melhorou a comunicação e o desempenho dos professores em lidar com esses alunos. De modo geral, a progressão escolar foi mais destacada pelo Técnico 1, conforme a fala abaixo:

(...) hoje já 2 anos quase 3 anos de trabalho da Libras lá nas escolas, pro que a gente tinha, pro que a gente tem hoje, apesar de muitas dificuldades, mas hoje ela tá como muito boa, porque nós recebemos em 2007 surdos que foram incluídos, eram de classe especial e vieram pra gente. Aluno com 24, 25 anos, que tava 7 anos na 2ª série. Hoje, final do ano, pelo nosso acompanhamento ele tá com médias excelentes, muito bem, ele tem intérprete agora em sala, em 2007 ele não tinha intérprete fez a 2ª etapa, ano passado ele foi pra 3ª, esse ano ele tá na 4ª etapa. Então, ele vai para o 1º ano, ele tá em 3 anos com a gente e ele já vai pro 1º ano, ano que vem e há 3 anos atrás ele tava na 2ª série. (TÉCNICO 1).

O problema da repetência do aluno surdo, como já discutimos anteriormente, é fruto da implementação de uma política de inclusão que cumpre a lei, mas não prepara a realidade escolar para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, em especial, dos alunos surdos que requerem mais do que adaptações e sim uma língua para sua inclusão.

O Técnico 2 chama a atenção para o pioneirismo da proposta – pois não tem conhecimento de haver, em outro lugar, inserção da disciplina de Libras no currículo da forma como estão implementando em Castanhal –, além de destacar, assim como o Técnico 1, o aspecto da socialização, já que, com a comunicação, a interação surdo-ouvinte pode ser estabelecida com maior qualidade, ajudando na desconstrução da percepção do surdo enquanto coitadinho.

O aspecto mais enfatizado da fala do Técnico 2 foi referente à socialização, conforme a citação a seguir:

E a gente tem feito um diferencial e a gente percebe que surtiu um efeito positivo nos alunos surdos mesmos, os colegas saberem se comunicarem com eles “Oi” “Bom Dia” dizer o nome dele em Libras, saber fazer essa comunicação básica com eles. A gente percebeu que eles avançaram muito, nesse sentido da socialização, esse é o primeiro objetivo, fazer com que eles não se sintam um peixe fora d’água, mas que ali ele é amparado, ali ele é bem vindo, ali ele não é excluído. (TÉCNICO 2).

Esse efeito positivo decorrente da comunicação, ao qual o Técnico 2 se refere é importante na relação surdo x ouvinte, pois mostra aos ouvintes que os surdos têm a sua

língua e a sua forma particular de se comunicar, além de estabelecer uma relação comunicativa entre ambos.

O Secretário de Educação, além de apontar a melhoria na comunicação, destaca a melhoria qualitativa da educação do surdo, visto que, por ter acesso às informações e aos conhecimentos, deixa de repetir e alcança uma progressão escolar, como também observamos na fala do Técnico 1. O gestor ainda destacou a importância de a escola trabalhar e ensinar várias línguas, pois, além do português e do inglês, por exemplo, foi inserida a língua de sinais. Em sua fala vemos a seguinte comparação:

Eu até digo que o aluno europeu ele fala pelo menos 5 línguas, 4, 5 línguas e eu brinco que até com os professores aqui quando a gente tá discutindo, que o nosso aluno vai chegar quase no padrão europeu, porque ele vai ter acesso a ter a nossa língua materna o português, nós estamos com o inglês, vamos agora em 2010 implantar o espanhol e tem a Língua Brasileira de Sinais, que é uma disciplina, então são quatro línguas, que o nosso aluno da rede municipal está tendo acesso (...)
(SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

A confluência de várias línguas configura uma experiência enriquecedora para os alunos que passam a conhecer outras culturas e sociedades representantes da língua que está sendo adquirida. A inserção da Libras é importante, sobretudo, porque é uma língua nacional e, apesar de não ter o prestígio do inglês, construído pela sociedade capitalista, tem tanta ou mais importância, na medida em que representa uma comunidade nacional.

Além disso, a realidade de confluência de várias línguas seria a condição natural do Brasil, pois abriga diferentes grupos linguísticos como: índios, imigrantes e os surdos. Essa realidade configura o que Quadros (2005) chama de multilinguismo, contrapondo com a visão propagada nas escolas, de que somos monolíngues, e o português é a primeira língua de todos os cidadãos naturais dessa nação.

Mas, não se trata de justaposição de diferentes línguas em um mesmo ambiente. A necessidade de inserção da língua de sinais nas escolas se configura pelo que viemos discutindo ao longo de toda essa pesquisa: por fatores culturais, lingüísticos, identitários e políticos.

Portanto, a avaliação dos sujeitos da pesquisa, acerca da inserção da disciplina de Libras, é positiva. No entanto, precisamos ser críticos em perceber as lacunas de sua implementação, a fim de realizamos uma reflexão sobre a prática, e uma auto-reflexão com o intuito de não fazer da tentativa de incluir, uma exclusão silenciosa e concedida dos educandos surdos.

Souza & Góes (1999) discutem que a educação de surdos vive à sombra da constante mutação do oralismo, que renasce sob novas roupagens, conforme vemos nesta citação:

Mesmo com todo este cenário, renasce das cinzas, na educação de surdos, um aspecto negro e mutante de Fênix: o oralismo. Revitaliza-se, de modo parasitário, aos anseios neoliberais, com uma pelagem mais adaptada aos novos tempos. Apropria-se de nossos próprios discursos sobre a condição bilíngüe da criança surda, como se tivessem sido sempre os ecos silenciados de enunciados que jamais produziram. Hipocritamente, os sinais passam a ser tolerados e até incentivados (alguns centros contam até com instrutores surdos para o ensino da LIBRAS!), mas, é bom que se diga, desde que eles – os sinais – sirvam como mero instrumento de acesso à cultura e à língua majoritárias. (SOUZA & GÓES, 1999, p.182).

As autoras colocam em cheque até mesmo as “boas intenções” do bilinguismo, pois pode configurar uma nova roupagem do oralismo na tentativa de utilizar a concessão do aprendizado da língua de sinais como instrumento de aprendizado da língua majoritária.

Oliveira (2004), afirma que a exclusão dos alunos não-padrão (no caso em questão, o surdo) é justificada e reforçada no dia-a-dia de uma prática tradicional, que ainda permanece centrada na mensuração e comparação de capacidades e na observância dos alunos com necessidades especiais como incapazes. Para a autora, essa exclusão não é realizada pelo não acesso desses alunos ou pela sua evasão, mas por uma *permanência excludente*.

Assim, a permanência excludente esconde-se atrás de um discurso inclusivo, sendo que os alunos estão matriculados, junto com os ditos normais, porém são excluídos silenciosamente no cotidiano escolar, pela tentativa incessante de homogeneização e de normalização imputadas seja pelo currículo prescrito seja pelo oculto.

A prática da inclusão seja do surdo ou de qualquer pessoa com necessidades especiais deve se desvencilhar do discurso médico - clínico e valorizar os surdos, os cegos etc, como seres capazes, não porque concedemos a eles essa oportunidade, mas porque eles lutaram por esse reconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal inseriu a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório em toda a rede: na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O que a levou a implementar essa inserção foi a barreira comunicativa dos alunos surdos frente à comunidade escolar e à necessidade de implementação de uma política de inclusão no Município.

A justificativa de inserção da disciplina, como necessidade de implementação de uma política linguística, foi apontada pelo Secretário de Educação, ao afirmar que essa necessidade emergiu, quando, no intuito de atender à política inclusiva, os alunos especiais “foram espalhados” nas escolas regulares. Mas será que, se os alunos não tivessem sido “espalhados”, a realidade da educação das pessoas com necessidades especiais teria mudado? Ou a disciplina de Libras teria sido incluída no currículo?

Tomando como base essas duas justificativas, a Secretaria oferta a disciplina para surdos e ouvintes, ou seja, para todos os alunos da rede, independente de na instituição haver ou não aluno surdo. O município, com essa iniciativa, marca uma importante decisão frente à educação de surdos, com o objetivo de estabelecer uma educação em que a Libras não esteja restrita aos seus falantes/sinalizantes. Além disso, a inserção da disciplina atende aos preceitos de uma educação inclusiva, na medida em que busca remover, por meio de seu ensino não só a barreira linguística, como também atitudinal.

No entanto, a inserção dessa disciplina em uma realidade de ensino com surdos e ouvintes tem algumas implicações: ensino de Libras como primeira língua para surdos e como segunda língua para ouvintes.

O ensino da Libras como primeira língua para os surdos já foi bastante destacado nesta pesquisa, pois essa língua configura-se não apenas como meio de interação do surdo, mas também como a sua própria condição de ser e estar no mundo, por meio da cultura que ler, traduz e se relaciona a partir do visual. (PERLIN, 1998).

O ensino de Libras para ouvintes, por outro lado, configura-se como uma realidade de aquisição de segunda língua, uma vez que a primeira é a Língua Portuguesa. Assim, o ensino de segunda língua necessita da negociação entre a cultura surda e a cultura ouvinte. Mais ainda, necessita desconstruir o estigma imputado à língua de sinais proveniente dos anos de vivência “clandestina”. (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004).

A realidade analisada, porém, não contempla essa percepção de ensino da Libras, no sentido de que privilegia a massificação desse ensino e oportuniza cursos aos professores da rede, mas não dá à disciplina o seu status de língua, com o rigor de formação e das estratégias pedagógicas frente a sua oferta.

Assim, percebemos uma realidade bastante contraditória, pois, ao mesmo tempo em que é louvável a iniciativa de inserir a disciplina no currículo para todos os alunos da rede, é preocupante a forma como essa inserção é realizada.

A disciplina é inserida na Parte Diversificada, estando ao lado da língua estrangeira, no entanto, não dispõe, em sua matriz curricular, da especificação de sua carga horária, o que, inicialmente, pode indicar que tem tanta carga horária quanto as demais disciplinas ou, por outro lado, que a carga horária ofertada é tão incipiente que não merece ser destacada.

O currículo prescrito destaca, de forma satisfatória, a abordagem dos aspectos culturais e linguísticos relativos à comunidade surda, com resgate da história e, até mesmo, de leis que fazem referência à Libras. Esses temas permitem o vislumbrar por parte de surdos e ouvintes da trajetória educacional percorrida por esse grupo até conquistar a possibilidade de ter no currículo a sua língua para toda a comunidade escolar.

Por outro lado, esse mesmo currículo sofre com os resquícios provenientes da concepção médico-clínica de surdez, ao destacar conteúdos, como: estudo anatômico do ouvido, causas e prevenções da surdez. Esses conteúdos, desconstroem a imagem positiva construída anteriormente acerca do surdo e de sua educação, resgatando a concepção normativa e homogeneizante, a qual percebe o surdo como ser que deve ser reabilitado. Mais ainda, sustenta e afirma o ouvintismo na educação de surdos, situando a sua cultura e a sua própria condição de surdo como inferior à majoritária: a ouvinte. (SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; STROBEL, 2006).

Apesar de a disciplina ser para surdos e ouvintes, a concepção de educação de surdos em que o currículo irá sustentar sua prática é imprescindível, visto que contribuirá ou não para a ressignificação da realidade educacional do surdo. Ou, por outro lado, se continuar arraigada em concepções que oprimem e minimizam a Libras, sustentará a visão médica acerca da surdez, da Libras e da educação de surdos.

Outra contradição percebida refere-se à concepção de educação de surdos, tendo em vista que o Técnico 1 destaca que o Município adota, ou tenta adotar, a proposta bilíngue de educação, mas afirma que a comunicação total é permitida com o fim de viabilizar a comunicação do surdo.

Na verdade, mais do que uma contradição, essa colocação se configura como uma incoerência, porquanto, na perspectiva bilíngue de educação de surdos, valoriza-se a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda, enquanto que a comunicação total, apesar de utilizar de gestos (que não correspondem à estrutura da língua de sinais), sobrepõe a estrutura da Língua Portuguesa em relação à Libras por meio da prática de utilização simultânea de línguas de modalidades distintas. (QUADROS, 1997; SOARES, 1999).

A adoção de tal “flexibilidade” na educação de surdos, longe de possibilitar a sua inclusão, realiza o papel contrário, no sentido de que, por meio da disciplina de Libras, consolida uma visão normalizadora e afirma que a Libras é inferior às línguas orais. (DORZIAT, 2009). Imaginemos que proporções tomará a perpetuação dessa imagem depreciativa frente à língua de sinais, visto que a disciplina é ofertada em todas as escolas, para surdos e ouvintes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

O Município, apesar dessas contradições, adotou alguns procedimentos no intuito de viabilizar a oferta da disciplina: *Oferta de formação continuada; Disponibilização de intérprete e instrutor; Oferta de material didático; Oferta de cursos para a comunidade.*

O primeiro procedimento adotado foi a formação continuada, na qual o município dispensou dinheiro e tempo para qualificar os professores da rede para ministrar a disciplina de Libras. Essa formação teve uma característica de buscar alcançar o maior número de professores no que diz respeito ao aprendizado básico da Libras, o que é um fator relevante. Assim, professores e funcionários, da zona urbana e zona rural, tiveram cursos básicos de Libras e os que iriam ministrar a disciplina eram avaliados pela equipe sócio-psicopedagógica.

A formação em grande escala é importante para preparar todos para saberem se comunicar minimamente com os surdos, tendo em vista que estes não interagem apenas com o professor e demais alunos, mas com toda a comunidade escolar. Por outro lado, quando vemos essa mesma formação para os professores regentes da disciplina, deparamo-nos com lacunas, provenientes não da falta de formação técnica da língua, mas da didático-metodológica para ministrar a mesma para surdos e ouvintes.

Como já foi destacado, o ensino de Libras simultaneamente para surdos e ouvintes requer metodologias diferentes, pois se trata de ensino de primeira e de segunda língua. Sob esse enfoque, o Município não atentou para as implicações da oferta da disciplina para esses dois públicos.

O outro procedimento foi a disponibilização de intérprete de Libras e instrutores. O primeiro está presente no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, no entanto, não há profissionais em todas as escolas que têm surdos, devido à carência de profissionais. O instrutor está presente apenas na equipe técnica que presta apoio aos professores e aos alunos surdos, não havendo, porém, nenhum ministrante da disciplina, conforme o preconizado no Decreto nº 5626/05. A figura desse profissional, dentro de sala de aula, traria uma identificação cultural, linguística e identitária aos alunos surdos, visualizando sua realidade, por meio de um modelo adulto, no contexto escolar. (SANTOS, 2009).

Além disso, o município demonstra uma preocupação quanto à oferta de material didático para a disponibilização da disciplina. Mesmo ainda não tendo uma estruturação, na qual o município ofereça o suporte necessário e os materiais em Libras, já há essa preocupação e a busca dos recursos. Apesar de a disciplina ser ofertada para surdos e ouvintes, o material deve contemplar a Libras, sua modalidade linguística e cultural no ensino, tanto de surdos quanto de ouvintes, pois é a língua que está sendo ensinada.

Por fim, o item ainda pouco contemplado é a oferta de curso para a comunidade, tendo sido realizado em momentos isolados e esporádicos, sem uma organização. Esse aspecto configura-se como um dos objetivos estabelecidos para o ano de 2010. A oferta de cursos para a comunidade, pais e familiares permite que estes compreendam a importância da Libras na educação de surdos e possam dialogar com seus filhos (as) surdos, já que é com eles que interagem na maior parte do tempo.

Se a escola oferece curso de Libras para professores, funcionários e alunos, cria-se uma realidade escolar, na qual os sujeitos possam interagir com os surdos, em Libras. Assim, estreitam-se as relações nas escolas e proporciona-se a eliminação de barreiras atitudinais, na medida em que, a partir do conhecimento da língua e da comunicação com o surdo, há uma maior interação e uma diminuição da discriminação desses educandos.

A educação de surdos como podemos observar não é um campo de discussão harmônico e uniforme, mas ao contrário abarca diferentes opiniões que por vezes somam-se e por outras confrontam-se. Destacamos continuamente que o aspecto da inserção dos alunos surdos no ensino regular está para além do acesso físico desse aluno junto com os “ditos normais”, os ouvintes. Mais do que o simples acesso a educação de surdos deve prevê uma política de inclusão e mais ainda uma política linguística (QUADROS & PATERNO, 2006).

A oferta da disciplina de Libras, deve perpassar pela necessidade de discussão nos cursos de formação acerca da implementação de uma política linguística, na qual surdos e ouvintes, adquiram tanto a língua de sinais, quanto a língua portuguesa, sem sobreposição de

uma sob a outra, mas, com o devido reconhecimento do papel político, cultural, social e linguístico de cada uma para sua respectiva comunidade. (OLIVERIA, 2005; QUADROS, 2009).

A implementação de uma política linguística multilíngüe, conforme afirma Quadros (2005), deveria ser natural em um país nas proporções do Brasil e com tamanha diversidade social, cultural, econômica e linguística. Para o surdo, a política linguística não se configura apenas como uma teoria a ser discutida, mas como uma prática que se faz urgente, tendo em vista a sua realidade bilíngüe.

O bilingüismo, nesse sentido, é defendido, por alguns autores (QUADROS, 1997, 2005; FERNANDES, 2003; GÓES, 2000), como a proposta que busca respeitar o surdo enquanto ser completo, na medida em que prevê a presença do intérprete, do instrutor surdo, de professores bilíngües e do acesso à língua de sinais como primeira língua do surdo. Por outros autores (PERLIN, 1998; STROBEL, 2006; SKLIAR 1999), porém, é percebida como sendo um novo mecanismo de imposição da língua majoritária e da cultura ouvinte, mascarando a realidade opressora do *ouvintismo*.

Percebemos que a implementação de uma proposta de educação de surdos que se proponha inclusiva deve não apenas manter um *acesso excludente* (OLIVERIA, 2004), mas buscar que sejam eliminadas todas e quaisquer barreiras, sejam elas física, estrutural, pedagógica ou atitudinal (CARVALHO, 2008), no intuito de promover a permanência com sucesso dos educandos com surdez.

A realidade de Castanhal aqui descrita e analisada foi um exemplo dentre os municípios brasileiros que realizam a inserção do surdo no ensino regular. Não tentamos generalizar afirmações, mas buscamos, dentro da realidade específica aqui delimitada, problematizarmos a educação de surdos e a inserção da disciplina de Libras no currículo.

A inserção da disciplina de Libras no currículo para toda a rede municipal de Castanhal, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, sem dúvida é uma proposta ousada e difícil, que requer, para uma a qualidade da educação do surdo, uma considerada reconfiguração da educação, na formação de professores, na oferta de material, na contratação de novos profissionais e na avaliação e reavaliação constante desse processo.

Dentre todos esses aspectos destacamos como principal e medida primeira a ser adotada em uma proposta de implementação de disciplina de Libras ou de outra disciplina qualquer, a clareza de qual concepção irá nortear o trabalho e, por conseguinte, quais medidas são condizentes com essa concepção, a fim de construir um trabalho coerente e conciso.

Percebemos que a implementação foi feita, que a situação do surdo sem dúvida está melhor do que na época em que os mesmos ficavam segregados nas escolas especiais ou até mesmo, não estudavam, mas, observamos que a inserção da disciplina de Libras, precisa consolidar mais as suas bases a fim de não contradizer o que se propõe.

Não queremos com essas colocações desmerecer todo o trabalho realizado, mas mostrar o exemplo do Município e, com o nosso comprometimento de pesquisadores, sustentados em uma perspectiva crítica, apontarmos os avanços e as lacunas, com as devidas justificativas e argumentos teóricos.

Temos consciência, por toda a discussão aqui feita, que a implementação de uma proposta bilíngüe de educação não é simples, mas precisamos ousar (APPLE, 2006a) e não ter medo de se apropriar dos referenciais teóricos que sustentam seja essa ou outra proposta de educação, que valorize o surdo enquanto cidadão.

Constatamos que, apesar da compreensão da necessidade de inclusão do surdo e de percepção de que a Libras é a sua língua materna, ainda não conseguimos nos desvencilhar do modelo médico-clínico (SKLIAR, 1999), o qual percebe o surdo enquanto deficiente e que busca a sua normalização.

O ouvintismo ainda impera no imaginário dos mais defensores do bilinguismo, pois é muito mais fácil continuar tudo da maneira que está do que nos aventurarmos em uma nova proposta, nos desvencilhando-nos das amarras de uma educação tradicional, excludente e normalizadora.

Sem dúvida é mais fácil atribuímos o fracasso escolar do educando surdo à sua condição de surdo, do que olhar para a realidade social, estrutural e educacional de exclusão na qual nos acomodamos. É mais fácil o surdo aprender a língua portuguesa, por ser minoria, do que nos propormos a juntos aprendermos a língua de sinais, já que temos acesso naturalmente a língua oral e a Libras é uma língua nacional.

Não podemos esquecer, com isso, que não se trata de discutirmos o que pode e o que não pode ser feito com a língua de sinais na educação de surdos, mas que esta DEVE ser inserida enquanto língua viabilizadora da educação dos mesmos. Isso não é porque *a* ou *b* quer, mas porque é um direito do educando surdo de ter a sua língua reconhecida e, mais que isso, de poder utilizá-la como instrumento de sua educação e interação social.

Que o surdo é um ser capaz, que a língua de sinais é uma língua natural, que o surdo é bilíngüe, que a cultura do surdo é visuo-espacial nós já discutimos, mas será que já apreendermos esses conceitos e concepções? Sem dúvida ainda precisaremos discutir bem mais essas questões sob outras ópticas, por meio de outras pesquisas, sob novos enfoques,

enfim novas discussões das mesmas discussões para tentarmos sair do obscuro imobilismo da exclusão e do oralismo

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília, v.4, n.1, p.18-32, jan-jun. 2008

ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Ideologia e Currículo. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

_____. Entre o Neo e o Pós nos estudos educacionais críticos. In: CORRÊA, Paulo Sérgio Almeida (org). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDEFPA, 2006b. p.101-124.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: dez.2009.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental - Documento Introdutório. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Adaptações Curriculares**: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998a. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: jun. 2009.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 1998. Seção 1, p.91. Disponível em <www.mec.com.br> Acesso em fev.2010.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de Abril de 1999**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18. Disponível em <www.mec.gov.br> Acesso em dez.2009.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Lei nº10. 098 de 23 de março de 1994**. Brasília, 19 de dezembro de 2000, 179o da Independência e 112o da República.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: set. 2009.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0202.pdf>>. Acesso em ago. 2009.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Decreto nº 5296 de 2 dezembro de 2004**. Brasília, 2 de dezembro de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005** (LIBRAS). Brasília, 2005.

_____. **Plano Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível: <http://www.mec.gov.br> Acesso em jun.2009.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTANHAL. **Regimento Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal**. Conselho Municipal de Educação: Castanhal, 2008a.

_____. **Resolução nº 006 de 15 de fevereiro de 2008**. Conselho Municipal de Educação: Castanhal, 2008b.

_____. **Resolução nº 023 de 22 de abril de 2009**. Conselho Municipal de Educação: Castanhal, 2009.

_____. **Projeto Libras em Castanhal**. Secretaria de Educação, Equipe Sócio-Psicopedagógica: Castanhal, s/d.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Revista Brasileira de Educação. [on line], 1996, N ° 2, Mai/Jun/Jul/Ago, pp. 4-17. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: fev. 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2008.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. **Entrevista em Educação Especial**: aspectos metodológicos. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 3, p. 93-100, 1995.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.91, p.583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: dez.2009.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.70, pp. 63-79. ISSN 0101-7330. Disponível em: <www.google.com.br> Acesso em: fev. 2010.

DORZIAT, Ana. Bilingüismo e Surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 2ed. Porto alegre: Mediação, 1999. v.1.p.27-40.

_____. **O outro da Educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

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

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo**. 2ed. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2ed. Afrontamento, 1975. (Textos 5).

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base para todo o processo. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.161-181.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (orgs). **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.11-20.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000. Cap 3, p.29-50.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade**: bases didáticas e organizativas; trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: objetiva, 2003.

KYLE, Jim. O Ambiente Bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto alegre: Mediação, 1999. v.1. p.15-26.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividades**. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 4, p. 51-84.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Claudia. **Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática**. Distúrbios da Comunicação. São Paulo, vol.16, n.1. 53-63, abril,2004.Disponível em: <http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_357.pdf> Acesso em: fev. 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. P.65-80.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. P.11-32.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **Sintaxe gerativa do português: a teoria padrão à teoria da regência e ligação**. Belo Horizonte; Vigília, 1986.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. P.33-50.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação de surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.33-50.

LUZ, Renato Dente. Violência psíquica e surdez: os caminhos de um (des) encontro. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro, n.20, p. 3-12, 2003.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Depto de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, UNESP, Marília, s.d. Disponível em: www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf Acesso em Set/2009.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva**: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, 2007. (Dissertação de Mestrado).

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Myrna Salerno. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.295-305, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

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

OLIVERIA, Gilvan Müller de. **Política Linguística na e para além da Educação Formal**. Revista Estudos Linguísticos XXXIV, 2005. p. 87-94.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PADRILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 113-126.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Reflexões a partir da observação de uma aula de Língua de Sinais Brasileira como primeira língua**. Domínio de Linguagem. Revista Eletrônica de Linguística. Ano 2, nº 1, 2008. ISSN 1980-5799. Disponível em: <www.dominiosdelinguagem.org.br> Acesso em: jan.2010.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-73.

_____. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000. cap. 2, p. 23-28.

PIRES, Cleidi Lovatto; NOBRE, Maria Alzira. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. cap. 10, p. 160-188.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (orgs). **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006. p.31-69. (Pontos e Contrapontos).

PROJETO DE LEI Nº 6.706 DE 2006. Senado Federal. Brasília, 2006. Disponível em <www.google.com.br> Acesso em: set.2009

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Florianópolis: Ponto de Vista, n°5, p.81-111, 2003.

_____. O 'BI' em bilingüísmo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilingüísmo** (org). Porto Alegre: Mediação, 2005. p.26-36.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília, v.4, n.1, p.18-32, jan-jun.2008.

_____. **Políticas Lingüísticas: as representações das Línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil**. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística. Florianópolis – SC, 2009. Disponível em: < www.ipol.com.br > Acesso em ago.2009.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Becker Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; PATERNO, Uesley. **Políticas Lingüísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros**. Informativo técnico-Científico Espaço. Rio de Janeiro, n°25/26, p. 22-25, jan-dez. 2006.

RAMOS, Clélia Regina. **Histórico da FENEIS até o ano de 1988**. Rio de Janeiro: Arara Azul, s/d. Disponível em: < www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf > Acesso em: set.2009.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. P. 86-97.

SACRISTÀN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SANTOS, Júlio Maia F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: Um caminho para a inclusão. In: PAULINO, Marcos Moreira & SANTOS, Mônica Pereira dos (orgs). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. P.51-64.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Christina (orgs). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2006. (volume 2) p.203-230.

SILVA, Ângela Carrancho da. A representação social da surdez: ente o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (org). Surdez e Bilingüísmo. Porto Alegre: Mediação, 2005. P.37-49.

_____. Surdez, educação de surdos e sociedade. In: SILVA, Ângela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o Silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008a. p.17-56.

_____. O início da caminhada. In: SILVA, Ângela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o Silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008b. p.9-16.

SILVA, Shirley. **Exclusão do Público, Inclusão do Privado**: a terceirização dos serviços na educação especial. UNISAL, 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt15> Acesso em set.2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Vilmar. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Muller de (org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006. (Série Pesquisas).

SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1. p.7-14.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; EDUSF, 1999.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1. p.163-187.

STROBEL, Karin Lílian. **A visão histórica da In(ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. (Dossiê: Grupo de Estudos e Subjetividade).

STUMPF, Marianne Rossi. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. cap. 9, p. 143-159.

TRIVINUS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, Junho, 1996. Disponível em: <www.lettras.ufscar.br/linguasagem> Acesso em: fev.2010.

UNICEF. **Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009** – O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009. Disponível em <www.google.com.br> Acesso em set. 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamentos e métodos**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para os técnicos da Secretaria de Educação de Castanhal e para o Secretário de Educação.

1. O que levou a Secretaria de Educação do Município de Castanhal à adotar a LIBRAS como disciplina oficial do currículo do ensino fundamental?
2. Quais foram os sujeitos que participaram deste processo de institucionalização?
3. Em que aspectos legais a inserção da disciplina de LIBRAS sustenta-se enquanto componente curricular?
4. Para a implementação da disciplina de LIBRAS no currículo foi realizada formação continuada? Em caso positivo, como ocorreu essa formação?
5. Foi elaborada uma proposta curricular para a inserção da disciplina? Em caso positivo, como ela está estruturada?
6. O município disponibilizou intérpretes e instrutores surdos para a implementação da disciplina de LIBRAS?
7. O município oferece material didático para subsidiar a oferta da disciplina? Em caso positivo, quais?
8. Foi oferecido curso de LIBRAS para a comunidade e familiares de surdos? Em caso positivo, como foi esse processo?
9. Qual a concepção de educação de surdos que norteia a proposta curricular da disciplina de LIBRAS?
10. Qual a sua avaliação da inserção da disciplina de Libras no currículo?