

LIBRAS COMO POSSIBILIDADE E ALTERNATIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO

Rosa Teresinha Bortoloti
Professora da Rede Pública Estadual

RESUMO

O presente artigo tem como tema a importância da Língua de Sinais na aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos surdos. Considerando que a Língua de Sinais, língua natural dos surdos é a primeira língua utilizada por eles no contexto da comunicação, no convívio escolar e social com pessoas ouvintes, entende-se que a Língua Portuguesa, na modalidade leitura e escrita deve ser a segunda língua a ser apropriada pelas pessoas surdas no currículo escolar. É importante que o professor em sala de aula tenha a apropriação do conhecimento da LIBRAS, somando-se assim na Proposta Bilíngüe de acordo com as Políticas Públicas do Estado do Paraná. Autores como Fernandes (1998,1999,2003,2004,2006,2007), Bueno (1993) e Salles (2007), permitem uma reflexão sobre as dificuldades encontradas na aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, fator relevante no processo ensino aprendizagem. Metodologias diversificadas e adequadas para o apoio na leitura e escrita da Língua Portuguesa, a qualidade do ensino, a comunicação entre surdos e ouvintes e o aprendizado acadêmico, possibilita o crescimento pessoal e pedagógico dos surdos no compromisso de Inclusão. Através da difusão da LIBRAS aos familiares, comunidades escolares e sociedade, os surdos poderão transformar em realidade a luta por seus direitos lingüísticos e de cidadania, participando ativamente no contexto social em que vivem.

Palavras-chave: aluno surdo. Língua Brasileira de Sinais. Língua Portuguesa. ensino. aprendizagem.

ABSTRACT

This article is about the importance of the Sign Language for hearing impaired people who are in the process of learning the Portuguese language. Considering that the Sign Language is the natural language of the hearing impaired people – it is the first language that the hearing impaired people use for communication and information. In educational and social environments with hearing people, the Portuguese language, used for reading and writing, should be the second language to be learned for as part of an education curriculum. The importance of the teachers in their classroom having the knowledge of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) should be consistent with the Bilingual Proposal in agreement of Publical Politics of Parana State. Authors like Fernandes (1998,1999,2003,2004,2006,2007) and Bueno (1993), and Salles (2007), allow a reflection about the difficulties for hearing impaired people in the process of learning the Portuguese language, which has important impact on teaching. The importance of diversity and proper teaching methodologies, supporting the reading and writing of Portuguese language, makes possible the personal and academic development of the hearing impaired people, as well as

their communication with hearing people, the educational quality available and the academic learning possible. Through the spread of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) to the relatives, school community and society, the hearing impaired people will be able to change the reality of their linguistic and citizen rights. Therefore, they will be able to take part in the educational system and lead active social lives.

Keywords: Hearing impaired student, Brazilian Sign Language, Portuguese Language, teaching learning.

1 – INTRODUÇÃO

Buscamos na literatura uma pesquisa bibliográfica pertinente ao tema do Plano de Estudo que focaliza a importância da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos surdos e que possui gramática própria, com alternativas para o aprendizado acadêmico no processo ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos. Considerando que ler e escrever são fatores indispensáveis para o indivíduo conviver no meio social, investigamos os problemas enfrentados pelos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, e as concepções teóricas metodológicas dessa aprendizagem, conforme relatam alguns estudiosos e expostos no decorrer deste trabalho. O presente estudo aborda alternativas para a comunicação e o processo ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para a pessoa surda, tendo em vista as dificuldades que elas encontram para se comunicarem com os ouvintes, de modo especial no que se refere à escolaridade. As barreiras encontradas como, a de serem privados de receber informações que estabelecem o desenvolvimento da comunicação, fazem com que a pessoa surda se afaste do meio escolar e social, isolando-se no seu mundo de silêncio. Bueno (1993) afirma que:

A educação geral, por seu lado, ofereceu chancela a esse isolamento, com a aceitação de que somente o saber especializado poderia dar conta da educação do excepcional definido **a priori** como aquele que, por características intrínsecas, diferentes das da espécie, não poderia aproveitar os processos correntes de escolarização e de integração social, necessitando, portanto, de formas especiais para realizar aquilo que os normais fazem de forma “natural e espontânea” (p. 15 - grifos do autor).

A Educação Especial tem se destacado como meio privilegiado de favorecer o processo de inclusão social dos cidadãos, revelando as dificuldades em diversos fatores sejam familiares, institucionais e socioculturais.

Segundo Bueno (1993) relata que,

Da mesma forma, a educação especial tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência (p.15).

A forma convencional da prática pedagógica da ação docente, muitas vezes, é questionada, requerendo o aprimoramento do professor no contexto educacional na área da surdez.

Para SALLES (2007),

A formação de professores deverá desenvolver-se em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo-se a investigação dos problemas dessa modalidade de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais. Nos casos de cegueira, a capacitação no código Braille; nos casos de surdo-cegueira, a capacitação para o uso de Língua de Sinais digital (p. 60 - grifos do autor).

Nesta perspectiva é que a escola viabilizará ações para o processo de aprendizagem do surdo. Conforme define a LDB, trata-se de uma modalidade da educação escolar voltada para a formação acadêmica do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania, permeando em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao curso superior, a organização e a prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, contemplando as necessidades educacionais de todos.

Segundo SALLES (2007),

A sociedade brasileira se apresenta como maior nação de falantes da língua portuguesa. No entanto, sua liderança no bloco lusófono deverá afirmar-se pela valorização da língua portuguesa como fator de união e solidariedade na comunidade lusófona, com o respeito à diversidade lingüística e à expressão multicultural dos povos. Para tanto, é necessário promover o letramento e o amplo acesso do cidadão às diferentes instâncias sociais, à produção e ao usufruto dos bens culturais e artísticos, com vistas ao desenvolvimento humano e à realização pessoal. A situação

da comunidade surda nesse cenário é particularmente interessante, em termos lingüísticos, pela perspectiva do bilingüismo, e culturais, tanto no plano da cidadania brasileira, com o sentimento de nacionalidade e o respaldo institucional, quanto na condição que identifica seus membros como detentores de uma cultura própria, a cultura surda (p.23-24).

Como educadores não podemos esquecer que as pessoas com deficiência e em idade escolar têm o direito ao acesso e permanência na educação, bem como ao Ensino Fundamental obrigatório, conforme os artigos 205 e 208 da Constituição Brasileira.

2 – DESENVOLVIMENTO

O desafio de construir uma sociedade democrática com base na igualdade, na liberdade, onde os direitos humanos sejam respeitados e protegidos, repudiando-se as desigualdades sociais e todas as formas de exclusão de qualquer indivíduo é o que está posto no início do século XXI.

Bueno (1993) afirma que:

No início, calcada em tendências que viam a anormalidade como a totalidade do indivíduo, a busca se voltou para o conhecimento específico sobre **todas** as características próprias ou geradas pela anormalidade. Isto é, para se conhecer a criança deficiente seria suficiente que se aprofundasse no estudo da deficiência em si e das manifestações decorrentes dessa diferença em relação aos demais (p.15 - grifos do autor).

Com o movimento pela inclusão almeja-se a construção de uma sociedade compromissada com as minorias, que valorize a diversidade humana, respeite a dignidade de cada indivíduo, a igualdade de direitos e oportunidades e o exercício da cidadania. Acredita-se que a educação inclusiva não se faça somente com atos legais, e sim com ações e relações realizadas na escola e na sociedade, para efetivar o compromisso de transformar nossa sociedade injusta e excludente, numa sociedade igualitária. Atualmente temos nos defrontado com novos paradigmas que estão mudando as representações sociais em torno das pessoas com deficiência e evidenciando que elas podem ser participativas e capazes, desde que sejam respeitadas e valorizadas em

suas diferenças, oferecendo-lhes oportunidades. A Educação Inclusiva não é uma ação da Educação Especial, é um desafio da escola comum.

Bueno (1993) afirma que:

O que se verifica, então é que o número de crianças incluídas na educação especial, em razão de distúrbios de linguagem, cresceu de forma impressionante, justamente na época em que as minorias étnicas passaram a exigir oportunidades de ingresso na escola para seus filhos. Como os distúrbios de linguagem originados por deficiência mental, física e auditiva foram classificados nestas respectivas modalidades, pode-se concluir, com razoável segurança, que grande parte da população definida como “**portadora de distúrbios da linguagem**” devia se referir aos “**retardos de desenvolvimento de linguagem**” originados pela “**carência cultural**”. Da mesma forma, a inclusão dos desajustados emocionais e sociais no rol da excepcionalidade responde muito mais a legitimação de uma escola que se pretende democrática mas que, antes de mais nada, tem servido como instrumento da seletividade social (p.35 – grifos do autor).

A proposta inclusiva é abrangente, refere-se a todos os alunos inclusive os que têm deficiência, ressignificando ações na educação escolar, garantindo o acesso para a aprendizagem acadêmica.

Para SALLES (2007),

Como princípio norteador, tem-se a concepção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento às diferenças humanas. Para tanto, a legislação prevê que os serviços de educação sejam ofertados no ensino regular (...), em classes comuns, ou em classes especiais em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, devendo as escolas oferecer em sua organização (p. 59 - grifos do autor).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 02/2001) no artigo 2º determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Ao depararmos com a pessoa surda, logo pensamos em ensino diferente, separado do aluno ouvinte. Como todo o aluno diferente deve ter os mesmos

direitos no que se refere à aprendizagem, vem o compromisso da escola, constando em sua proposta educacional o estímulo ao potencial de cada um, seja ele cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico ou cultural, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem.

Para Bueno (1993),

Na realidade, a prática social já havia demonstrado que surdos eram capazes de entender o que lhe falavam, bem como aprender a ler escrever. Talvez tenha sido nos séculos XVI e XVII que determinados indivíduos passaram a se dedicar exclusiva ou predominantemente à educação de crianças surdas mas se, antes disso, alguns surdos conseguiram entender a linguagem oral, bem como ler e escrever, devem, de alguma forma, ter passado por algum processo de aprendizagem (p.60).

Conforme a Deliberação nº. 02/2003, do CEE, que no artigo 22 afirma:

a organização da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino deverá tomar como base as normas e diretrizes curriculares nacionais e estaduais atendendo ao princípio da flexibilização.

§ 1º. As escolas devem garantir na proposta pedagógica a flexibilização curricular e o atendimento pedagógico especializado para atender as necessidades especiais de seus alunos (Paraná, 2003).

Portanto, a equipe pedagógica da escola deve organizar a proposta pedagógica, acrescentando alternativas para que o aluno surdo tenha possibilidades de continuar estudando e chegar à conclusão do curso, garantindo desde cedo à utilização de recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional, usufruindo os direitos como aluno e cidadão (MEC, 2006, p.14). Para Bueno (1993 p.17), a partir do momento que os deficientes (cegos, surdos, paralisados cerebrais,...) tiverem acesso ao conhecimento, deve-se pensar em novas propostas educacionais porque os mesmos não conseguiriam aprender somente através de procedimentos escolares usuais. Relata também sobre a experiência profissional e o convívio constante com os diversos tipos de deficiência, colocando em evidência as dificuldades de integração no meio social impossibilitando-os de alcançar níveis mais elevados de escolarização, ocupação profissional e também de se afirmar como cidadão no que se refere aos seus direitos e deveres. Acrescenta que, a surdez pode trazer prejuízos na participação do aluno em algumas atividades, mas que não os impede de manter a comunicação com o ouvinte, de estudar em escolas regulares e de obter espaço no campo profissional (BUENO,1993, p.52).

Bueno (1993) afirma que:

... se essas anormalidades ocasionam dificuldades, estas são efetivamente determinadas nas relações concretas entre o indivíduo e o meio, o que pode ser verificado pela disparidade

dos níveis de aprendizado escolar e de integração atingidos por essas crianças. Por outro lado, lesões orgânicas evidentes, como, por exemplo as deficiências sensoriais, embora determinem dificuldades específicas, não são impedimento para integração social dentro dos padrões considerados normais, através da escolarização, do exercício profissional, da constituição de família e de participação no meio social. Isto pode ser comprovado por indivíduos que, apesar de surdos e cegos, conseguem atingir níveis elevados de escolaridade, exercer ocupações profissionais qualificadas, constituir família regularmente e participar de atividades sociais próximas ou mais abrangentes. Não se pode negar que a maioria esmagadora desses surdos e cegos provém do meio sócio econômico privilegiado, o que é mais uma comprovação de que as dificuldades/ possibilidades do excepcional se constituem em via de mão dupla. Nesses casos embora exista a possibilidade de uma delimitação clínica bastante precisa, como por exemplo da deficiência auditiva, determinada a partir de 25dB abaixo do limiar médio de normalidade, diferenças de acuidade auditiva abaixo desse limiar não significam mecanicamente maiores ou menores possibilidades de integração, podendo, até mesmo, não implicar em nenhum prejuízo (p.50).

Para Fernandes (2004), os alunos surdos constantemente são isolados do convívio com o ouvinte nas suas manifestações em Língua de Sinais e discriminados nas produções acadêmicas em Língua Portuguesa. A diferença lingüística manifestada na comunicação visual que tem na LIBRAS, é ignorada. As mesmas práticas metodológicas e de avaliação utilizadas com o aluno ouvinte no contexto escolar são desenvolvidas com o aluno surdo, buscando os mesmos resultados, desencadeando o abandono por não ser compreendido no mundo ouvinte, podendo ser ativo no processo de aprendizagem (p.2).

Para Karnopp (2004),

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar 'também' uma situação bilíngüe, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como

as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. Aqui o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social e lingüístico, sendo condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender (p.106 - grifos do autor).

As pessoas ouvintes se sentem incapacitadas para a comunicação com o surdo pelo fato de não saberem a Língua de Sinais e não se sentirem preparadas para o convívio. Desta forma os surdos acabam sendo discriminados por algumas pessoas, isolando-se da sociedade e até mesmo do ambiente escolar. Entendemos que através de nossos sentidos, recebemos as mensagens para formar o pensamento e conceituar o que está acontecendo à nossa volta, concretizando o mundo interior. Decorrente disso, a pessoa surda perde grande parte do significado do que existe à sua volta por não ouvir sons, ruídos, fala, enfim, todas as mensagens que o ouvinte capta e percebe através da audição desde o nascimento (VYGOTSKI, 1991). As pessoas surdas encontram barreiras na apropriação de conhecimentos na forma verbal, oral e ou escrita, porque a interação acontece por meio da visão. Os surdos não interiorizam a linguagem igual aos que ouvem, a pessoa surda precisa aprender através do ouvinte tudo o que está a sua volta para ajustar-se ao mundo dos ouvintes, ao meio em que ele vive, quer seja social e/ou educacional.

Fernandes (1999), afirma ainda que:

Como grupo minoritário, os surdos buscam na escolarização a expectativa de incorporação social e a conseqüente conquista de direitos básicos de sua cidadania. Incorporar-se à escola da maioria significa, entretanto, abrir mão de certos aspectos de sua identidade, assimilando formas da cultura dominante como é o caso de sua língua, por exemplo. Apesar de pensarem e expressarem-se, não têm seu conhecimento reconhecido porque o fazem de um modo diferente da maioria de seus pares ouvintes alfabetizados, que vivem em uma cultura que valoriza o oral, que conhecem e usam a escrita de maneira natural (p.62).

A implantação de uma Proposta Bilíngüe, segundo Fernandes (1999), requer uma série de fatores envolvendo mecanismos históricos, políticos, regionais e culturais. Ações devem ser repensadas considerando a proposta curricular, novas tecnologias educacionais referentes aos recursos visuais, à formação de professores dentro da nova proposta, a participação das pessoas surdas e

ouvintes no ambiente escolar, potencializando as questões lingüísticas e a preocupação com a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para Sánches (2002), apud Fernandes, (2006):

... bilingüismo dos surdos pressupõe o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua, representando o elemento fundador de sua subjetividade/identidade na constituição de sentidos sobre o mundo e no acesso ao conhecimento. Isso assegurado, o aprendizado das línguas que a sucederão será decorrente da necessidade de interação significativa com o meio social em que se inserem. A aprendizagem significativa será dependente da função social atribuída a essa segunda língua nas relações cotidianas do aprendiz, não apenas da imposição de uma proposta política ou escolar planejada (p.122).

Em sala de aula, percebemos que os alunos com surdez enfrentam dificuldades na assimilação de conteúdos em decorrência da perda da audição e da forma como são estruturadas as propostas educacionais. Muitos alunos podem ser prejudicados pela falta de compreensão e/ou encaminhamentos inadequados ao potencial cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e cultural, enfrentando preconceitos existentes no meio em que vive e na sociedade. Decorrente disso achamos pertinente à possibilidade da aprendizagem de uma segunda língua, ampliando na comunicação o significado das palavras escritas, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para SALLES (2007),

Essa realidade de fracasso é enfim o resultado de uma gama complexa de representações sociais, sejam históricas, culturais, lingüísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas em que o surdo é condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se igual aos demais. Com a constatação de tais realidades e dos resultados apresentados pelos surdos, o bilingüismo e as questões implicadas nessa proposta educacional se apresentam como uma forma de subsidiar a reflexão sobre a educação da pessoa surda (p. 57).

Fernandes (1999) afirma que:

A discriminação escolar sofrida pelos surdos se deve, em sentido estrito, à diferença entre sua linguagem e a linguagem escolar, tanto no que se refere à sintaxe, à construção gramatical, à sua prosódia peculiar, quanto no que se refere à modalidade em que ela é construída, essencialmente visual-motora-espacial (p. 62).

Como educadores, devemos enfatizar para a compreensão do aluno surdo, que ele saiba que faz parte de um grupo com cultura própria, diferente da cultura do ouvinte, proporcionando a ele um real e efetivo meio de informações

intermediando a aquisição de conceitos, a assimilação de conteúdos curriculares, garantindo a linguagem, conhecimento e desenvolvimento. Percebemos que, para alcançar tais objetivos, os alunos surdos necessitam ter o domínio da Língua de Sinais, haja vista que os alunos com surdez, atualmente freqüentando escolas comuns são frutos da Proposta Educacional do Oralismo, onde a ênfase maior estava na oralidade/linguagem e, conseqüentemente, a aprendizagem acadêmica ficou de certa forma, defasada. Percebemos também que, alguns alunos não adquiriram entre eles conceitos para a defesa de opinião própria em debates, discussões, faltando à compreensão da comunicação real efetiva entre aluno e professor. O vocabulário simplificado fez com que os objetivos se concretizassem em parte, alguns alunos avançaram na escolaridade, na aquisição de conhecimentos, enquanto que outros nem tanto no que se refere à escolaridade.

Para Soares (2005):

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 (p.1).

No enfoque oralista o aluno surdo utiliza a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade lingüística, de uso da voz e da leitura labial tanto na escola como na vida social. Todavia, não é possível atingir resultados satisfatórios. Para alguns alunos resulta em dificuldades no aprendizado acadêmico, no relacionamento familiar, negando as diferenças entre surdos e ouvintes, dificultando a utilização da Língua de Sinais e não aceitando a diversidade entre surdos e ouvintes (MEC, p.19, 2007).

Soares (2005) relata que:

Outra razão que me levou a investigar o descaso pela escolaridade, através do estudo de uma proposta curricular, é que, na educação de surdos, a maioria das pesquisas tem-se prendido ao estudo da linguagem, ora voltado à língua de sinais, ora voltados à linguagem oral; atualmente, parecem predominar os estudos voltados à linguagem dos sinais. Acredito que a discussão sobre a equivalência das duas linguagens (gesto e fala) deva ser objeto da lingüística. Portanto, este trabalho não tem como objetivo avaliar a eficácia do ensino de surdos, através do uso da fala ou dos gestos, mas, sim, o de buscar compreender, através das diferentes práticas aqui analisadas, as razões que levaram a colocar em segundo plano a instrução escolar, no que diz respeito ao conjunto das disciplinas (p.3).

Soares (2005) constatou ainda que, o enfoque oralista, que tem como finalidade a comunicação oral dos surdos e consiste na recepção da linguagem oral através da utilização dos resíduos auditivos, leitura orofacial e da emissão de mensagens através da fala deixou lacunas, além da realidade de que a comunicação gestual nunca deixou de existir entre os surdos sem que lhe tenha sido ensinado. Percebemos que alguns alunos surdos usam desta forma natural de comunicação, como auxiliar na aprendizagem da LIBRAS. Propomos aos alunos surdos que estes gestos tenham significado, modificando-os e contribuindo para aquisição e domínio da Língua de Sinais no processo educativo. Dentre as principais recomendações citadas no encontro Global de Especialistas em dezembro de 1987, segundo Karnopp, (2004), afirma que:

... pessoas surdas e com grave impedimento auditivo {devem} ser reconhecidas como uma minoria lingüística, com o direito específico de ter uma língua de sinais nativa aceita como sua primeira língua oficial e como o meio de comunicação e instrução, tendo serviços de intérpretes para a língua de sinais (p.104 - grifos do autor).

Fernandes (1999) afirma que:

A despeito de toda a mudança nos meios de produção das informações, que em muito se beneficiariam os surdos dados às tecnologias essencialmente visuais que os caracterizam, não houve avanço significativo em relação a sua média de escolarização e alfabetização, pois a escola segue utilizando a escrita mecânica, desprovida de sentido e que reproduz um tipo de falante ideal, inexistente (p. 62).

Fernandes (2006) enfatiza que:

Geralmente, essa pré-história lingüística não é investigada pelos educadores quando as crianças surdas chegam à escola para serem “alfabetizadas”. Tanto é verdade que esse percurso anterior à escola é ignorado que, do mesmo modo que as demais crianças, uma língua lhes é imposta no currículo escolar, que elas desconhecem e da qual não possuem referenciais, ao iniciar sua educação formal. (p.127-128 - grifos do autor).

Consideramos que só a LIBRAS, sem professor bilíngüe e/ou intérprete na sala de aula, não é o suficiente para o desenvolvimento da escolaridade do aluno com surdez. Além de, a escola ter o compromisso com os alunos em geral, os

professores devem conhecer e utilizar a LIBRAS de forma que seja compartilhada com os alunos surdos na sala de aula, tornando o ambiente estimulador, desafiando o pensamento, explorando as potencialidades em todos os sentidos (MEC, 2007, p.14).

Fernandes (1999) afirma que:

... de modo semelhante à oralidade para os ouvintes, a língua de sinais organiza, de forma lógica, as idéias dos surdos e acaba tendo sua estrutura morfossintática refletida nas suas atividades escritas. Como conseqüência, teremos produções textuais imensamente distantes daquelas que são tidas como padrão de normalidade, muitas vezes encaradas como dados patológicos de linguagem, que justificam a marginalização dos surdos no contexto escolar, traduzida por práticas avaliativas extremamente excludentes; ou faltam critérios diferenciados, ou sobram critérios arbitrários para avaliação desses textos (p.66).

No Brasil, com a organização de Associações, Instituições e a Federação Nacional de Integração dos Surdos (FENEIS) ocorreu a oficialização da LIBRAS através da Lei Federal nº. 10.436, de 24/04/2002. No Paraná a Deliberação nº. 02/03, do Conselho Estadual de Educação – CEE garante em turno contrário ao da escolarização do aluno, o ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, obrigatório desde a Educação Infantil, conforme prevê o Decreto Federal nº. 5626/2005, que regulamenta a Lei Federal que oficializa a Língua Brasileira de Sinais em território nacional (BRASIL, 2005).

Para Fernandes (1999) afirma que:

Na área da surdez, é comum nos depararmos com propostas de ensino de língua portuguesa que a separam de seu conteúdo axiológico e vivencial, desconsiderando seu contexto de produção constituído por falantes com experiências cotidianas diferenciadas e reduzindo-a a um sistema abstrato de formas prontas. De maneira geral, elege-se como objeto de trabalho palavras ou enunciados isolados, delimitados por uma progressão fonética preestabelecida, organizada a partir de critérios do nível de complexidade do ponto de vista de sua produção fonoarticulatória e de sua percepção visual pelo surdo, que acaba por treiná-los tendo o espelho como interlocutor. Mesmo quando são eleitos enunciados um pouco mais complexos, do ponto de vista de sua organização sintática, o objetivo não é ainda a língua viva, mas a preocupação em apresentar sua estruturação gramatical, garantindo a fixação da ordem correta das palavras, como se fosse possível prever os caminhos sintáticos a serem percorridos no processo de interação verbal (p.6).

A Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS, reconhecida no Brasil desde abril de 2002, ainda continua desconhecida pela maioria da população brasileira, considerada muitas vezes de mímicas e gestos, utilizada pelos alunos surdos na ausência da oralidade. Como eles fazem parte de uma minoria lingüística é evidente que os mesmos necessitem além da sua língua natural - a Língua de Sinais, a apropriação também da Língua Portuguesa, ampliando seus conhecimentos. Diante dessa necessidade surge a proposta que pressupõe a aprendizagem de duas línguas, a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa (FERNANDES, p. 1, 2004).

Para Karnopp (2003):

Nossa tradição gramatical como professores de língua portuguesa sempre rejeitou a existência de uma pluralidade de manifestações lingüísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte dos surdos; a própria escola não reconhece a situação bilíngüe do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação lingüística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como “deficientes lingüísticos” (p.56 – grifos do autor).

Bilingüismo, é o uso de dois ou mais sistemas distintos da linguagem pela mesma pessoa, é uma proposta de ensino, acessível à criança surda e ouvinte, duas línguas no contexto escolar, fazendo parte da proposta pedagógica, e em que profissionais através da LIBRAS possam melhorar o ensino–aprendizagem do o aluno surdo. O Bilingüismo é considerado algo mais do que o simples uso de duas línguas. É uma perspectiva educacional que está ligada a mudanças do sistema educacional. A educação bilíngüe consiste na aquisição da Língua de Sinais como língua materna e Língua Portuguesa como uma segunda língua (FERNANDES 2006, p. 122).

Para Quadros (apud Fernandes, 2006), o Bilingüismo na educação do surdo envolve questões sociais, culturais e políticas. Nesta perspectiva bilíngüe, a educação do aluno surdo deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual, espacial, para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares utilizando a Língua de Sinais Brasileira. A educação Bilíngüe para surdos pode estar inserida em diferentes contextos, sendo indispensável à presença de professor bilíngüe, garantindo a permanência da criança surda na escola, independente do contexto de cada Estado ou Município. A cultura visual dos surdos oferece ampla representação de mundo, de maneira simultânea e multidimensional e não na forma da comunicação oral e escrita, ela é desconhecida pela maioria da população, mas oferece compreensão das

peessoas surdas como parte de uma minoria lingüística (FERNANDES, 2004 p.2).

A oficialização da LIBRAS em nível nacional representa o salto inicial para a definição de políticas lingüísticas, contemplando o Bilingüismo para os surdos no Brasil. Para a criança surda é indispensável o ambiente bilíngüe na família, pois, sem o envolvimento desta instituição neste processo, a criança ficará limitada, sendo necessário na aprendizagem e na convivência familiar, escolar e social (FERNANDES, 2004, p.4).

Para Fernandes (2004):

É importante destacar que no Paraná, apenas na última década, houve uma abertura nas escolas especiais em relação ao reconhecimento da necessidade da prática de uma educação bilíngüe, que oportunizasse aos surdos tanto o acesso à Libras quanto à língua portuguesa, de forma significativa. Durante mais de um século, no Brasil e no mundo, os surdos foram terminantemente proibidos de utilizar sua língua natural, sendo-lhes negado o direito de optar pela forma de comunicação mais apropriada as suas necessidades (p.1).

A ausência de publicações científicas sobre o assunto, a falta de professores bilíngües e os currículos escolares inadequados, também a falta de conhecimento a respeito do Bilingüismo, tornam o ambiente escolar bilíngüe quase inexistente. As propostas educacionais dessa natureza começam a estruturar-se a partir do Decreto Federal nº. 5626/05 que regulamenta a Lei da LIBRAS, prevendo a organização de turmas constituídas por alunos surdos e ouvintes onde a LIBRAS e a Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional, definindo como primeira língua a LIBRAS e a segunda como Língua Portuguesa na modalidade escrita. A proposta de atendimento a alunos com surdez em escolas regulares, deve respeitar as especificidades e o ritmo de aprendizagem de cada um, não impondo condições à inclusão (BRASIL, 2006). De acordo com relatos de professores do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA, onde se desenvolve este projeto, a comunicação e a metodologia de ensino da Língua Portuguesa escrita e oral são as mesmas para todos os alunos, ouvintes e surdos. Entretanto para o MEC (BRASIL, 2007, p.20), os alunos surdos não serão igualmente beneficiados na aprendizagem igual ao ouvinte. Para tanto se faz necessário uma análise desse movimento político, cultural e educacional, esclarecendo equívocos e visando alternativas para os desafios que encontrar (MEC, 2006, p.21).

Para Fernandes (2004):

Em relação especificamente à língua portuguesa, através das metodologias de ensino tradicionais, não foi oportunizado aos surdos o acesso a práticas lingüísticas significativas. Como conseqüência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da sua “deficiência auditiva” (p.3 – grifos do autor).

As diferenças estruturais entre linguagem e escrita são sistemas simbólicos com autonomia entre si, que inter-relacionam mutuamente na mediação / reflexão sobre o que está ocorrendo (FERNANDES, 2006, p.131).

Segundo Perlin (1998, p.56) apud MEC (2006, p. 21).

Os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita. De fato, existem dificuldades reais da pessoa com surdez para adquirir a oralidade e a escrita, porém, dizer que não são capazes de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu déficit e não considera a precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado. Há, pois, urgência de ações educacionais escolares que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez (p.21).

A aprendizagem da língua portuguesa torna-se importante por ser uma questão escolar e difícil de ser assimilada pelo aluno com surdez, no entanto, as ações educacionais devem favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem escolar sendo, certamente, a Língua de Sinais o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez (BRASIL, 2007 p.21).

Para Fernandes (2004).

A LIBRAS é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras, principalmente dos centros urbanos, pois muitas vezes os surdos que vivem em localidades distantes e zonas rurais acabam por desconhecê-la e desenvolve um sistema gestual próprio de comunicação, restrito às situações e vivências cotidianas (p.2).

Para a pessoa surda aprender a Língua Portuguesa é como se estivesse aprendendo uma língua estrangeira, tomando como ponto de partida a desigualdade no processo de escolarização envolvendo conteúdos, metodologias e avaliação (FERNANDES, 2006, p.128). Relata ainda que “a incursão no mundo da escrita não se dará pela oralidade, mas por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador” (p.128).

Ainda, Fernandes (2006) afirma que:

A aprendizagem da escrita pelos surdos ocorrerá exigindo uma interferência sistematizadora intensa, por meio da

mediação da língua de sinais, a fim de que o aprendiz a compreenda como novo sistema simbólico cuja apropriação lhe permitirá estabelecer novas relações de significado com seu meio social (p.134).

O processo ensino aprendizagem da Língua Portuguesa escrita terá características diferentes sem referências lingüísticas auditivas. Para os alunos surdos aprender à escrita da língua Portuguesa significa estar aprendendo a própria língua, a representação gráfica da escrita privilegia os processos visuais possibilitando aprender uma língua sem nunca terem escutado ou falado sequer palavras, como asseguram relatos de surdos adultos não oralizados com bom domínio da escrita, com ressalvas a reflexões no processo educacional (FERNANDES,2006, p.135).

Fairclough, apud Pires (2007), conceitua linguagem “como ação e discurso, como prática social, isto é, como uma forma de as pessoas agirem sobre o mundo, sobre o outro e também uma forma de representação” (p.1). A metodologia do ensino da Língua Portuguesa, utilizada em algumas salas de aula limita o aluno ao acesso às práticas lingüísticas, dificultando a aprendizagem, provocando o fracasso escolar, desgaste físico e emocional, sem identificar estratégias para o aprendizado da Língua Portuguesa. Maher, apud Pires (2007), considera que “Bilingüismo é uma condição humana muito comum, referindo – se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (p. 3). A Língua de Sinais é utilizada pela maioria das pessoas surdas oferecendo a elas a oportunidade da comunicação e expressão, desenvolvendo seu potencial de maneira que, a língua oral não os permite, pois é organizada de uma forma que define suas próprias regras em todos os níveis lingüísticos e continuam a ser estudadas em várias partes do mundo, expressando idéias complexas e abstratas, transmitindo informações (PARANÁ, 1994, p.2). Estas, através de documentos de autores já citados, nos mostram a diferença que existe entre a Língua de Sinais utilizada pelos surdos, que é uma língua gestual-viso-espacial, com a configuração de mãos, os pontos de articulação, expressão facial e ou corporal, enquanto que na Língua Portuguesa exploram-se a fonética, palavras, fala (FERNANDES, 2004, p.2). Segundo Faraco (1991), o professor precisa ter um bom conhecimento de organização do sistema gráfico para melhor sistematizar o ensino e poder auxiliar o aluno a superar as dificuldades encontradas na escrita (p.54). As pessoas ouvintes valorizam a oralidade, falam, usam a escrita de maneira mais natural possível, enquanto

que a pessoa surda quando se expressa não tem o reconhecimento merecido pelos ouvintes. O português do aluno surdo é limitado quanto ao uso do sujeito, verbos e predicados nos textos escritos, desconsiderando o emprego gramatical da Língua Portuguesa, expressando de forma diferente a mesma idéia do texto escrito pelo ouvinte. Encontramos na LIBRAS uma possibilidade de proporcionar ao aluno surdo o desenvolvimento e a motivação necessárias à aprendizagem. O surdo precisa conhecer os sinais da sua língua para entender o seu mundo, além de viver e conviver com os ouvintes, assimilar o processo da aprendizagem da Língua Portuguesa, que o auxilia nas práticas pedagógicas. O desenvolvimento dos objetivos didático - pedagógicos propostos, leva-o à construção cognitiva que propiciará o seu desenvolvimento integral. Consideramos a importância da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos, como forma de facilitar conhecimentos e a aquisição de vocabulário amplo, mediando a aquisição e a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa. A Língua de Sinais também é mais uma alternativa para a comunicação e a interação social do aluno surdo com o ouvinte. Mediante aos problemas que envolvem os encaminhamentos pedagógicos e lingüísticos na aprendizagem, voltados para o grupo de alunos surdos do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA, de Francisco Beltrão, Paraná, onde desenvolvemos o projeto com os professores de alunos surdos, e na conclusão dos estudos bibliográficos, percebemos que a metodologia utilizada no ensino da Língua Portuguesa, limitou alguns alunos surdos quanto ao acesso às práticas lingüísticas significativas, dificultando a aprendizagem dos mesmos. Diante dessas dificuldades, justificam-se então novos desafios iniciando com a aprendizagem e uso da LIBRAS pelos professores e alunos surdos, tendo à frente dessa aprendizagem um instrutor surdo. Ressaltamos que alguns alunos já tem o conhecimento básico da LIBRAS, mas necessita aprofundar, enquanto que outros alunos utilizam de gestos naturais. As bibliografias estudadas e utilizadas como recursos, deram suporte para os encaminhamentos junto aos professores e alunos, permitindo as discussões quando identificaram a importância e a valorização de aprender e utilizar a Língua Brasileira de Sinais. Através dela o aluno surdo obterá um universo maior de conhecimentos para ser explorado dentro da Língua Portuguesa. Ressaltamos que, é constante a necessidade de apresentar melhorias na qualidade do ensino, visando amenizar as dificuldades e o fracasso escolar.

Buscamos no estudo, sugestões e propostas que possam interagir em sala de aula, diminuindo os problemas enfrentados pelos alunos surdos. Diante disso, percebemos que cada vez mais é preciso pesquisar na teoria a solução para os problemas da prática, no dia-dia em sala de aula. Buscamos na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais alternativas de novas técnicas e métodos diferenciados com o intuito de desenvolver um trabalho com maior qualidade, ultrapassando as barreiras como a falta de conhecimento e incentivo na apropriação da LIBRAS pelo aluno surdo, família e comunidade escolar. Encontramos na LIBRAS uma possibilidade de proporcionar ao aluno surdo o desenvolvimento e a motivação necessários à aprendizagem. Ele precisa conhecer os sinais da sua língua para entender o seu mundo, além de viver e conviver no mundo dos ouvintes, assimilando o processo da aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa, que subsidiarão nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos objetivos didático - pedagógicos propostos pelo currículo da escola.

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos no estudo bibliográfico, alternativas para a contribuição e aperfeiçoamento teórico metodológico, nas atividades escolares do trabalho do professor em sala de aula. Reafirmando o compromisso e o aprimoramento contínuo da qualidade da educação, a reflexão sobre o processo educacional e a relação com a aprendizagem do aluno surdo. O estudo de documentos bibliográficos aconteceu em encontros de alunos e professores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e adultos - CEEBJA, de Francisco Beltrão, Paraná, que atuam na área da surdez, por meio de textos previamente selecionados. A efetivação aconteceu com discussões e debates, na perspectiva de fundamentar a prática pedagógica, aprofundando continuamente os conhecimentos, dando condições de o aluno surdo desenvolver a comunicação e o aprendizado acadêmico da leitura e escrita, com a contribuição da Língua Brasileira de Sinais. Procuramos reunir informações estabelecendo um roteiro de estudos que teve como objetivo o aprofundamento nos conhecimentos da área da surdez, discorrendo através de bibliografias pertinentes ao tema, as quais facilitarão o entendimento do professor na constituição acadêmica do aluno surdo. Concluímos que é

fundamental que os professores aprimorem continuamente os seus conhecimentos, apropriando-se da Língua Brasileira de Sinais para respaldar o aluno no ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa, é importante para o surdo o conhecimento e o uso da LIBRAS para o acadêmico, na comunicação e interação entre surdo e ouvinte.

Segundo SALLES (2007),

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa (p.47).

Todavia não é possível ignorar a realidade de uma sociedade capitalista, como analisa Bueno (1993):

Ao situar a deficiência ou a excepcionalidade como um fenômeno **universal e independente do tempo e do espaço**, isola as contradições da moderna sociedade capitalista e coloca no mesmo nível o excepcional oriundos dos extratos superiores com o das camadas populares quando, na verdade, esse último, além do estigma e do preconceito com relação à sua diferença específica, sofre pelo fato de se constituir em cidadão de **terceira classe**: os de primeira são aqueles a quem se garantem os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos extratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, **tutelados e assistidos** por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de **terceira** que, além de fazer parte desta mesma camada, ainda têm mais uma marca negativa, a da excepcionalidade (p.139 – grifos do autor).

Desta maneira, a busca de qualificação contínua tem que se aliar com a luta das pessoas surdas e das pessoas com deficiência e demais organizações da classe trabalhadora, uma vez que as questões da escola não se resumem no seu interior. Como ela está inserida na sociedade e dependente desta, e a educação está subordinada aos setores econômicos, precisa ser considerada como prioridade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução nº 02/2001 e Parecer nº 017/2001 - CNE/CEB.

_____. **Lei Federal nº 10.436/2002.** Oficializa a Língua Brasileira de sinais em território nacional. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>

_____. **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. Disponível em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php.

BUENO, José Geraldo S., **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno diferente, São Paulo: EDUC, 1993.

CAPOVILLA, Fernando César / Walkíria Duarte Raphael, **Dicionário Ilustrado Trilingüe da Língua Brasileira de Sinais**, 3ª ed.2006.

FARACO, Carlos Alberto, **Linguística Histórica – Uma Introdução ao Estudo das Histórias das línguas.** São Paulo: Ática, 1991.

FELIPE, T.A. (1997b) **LIBRAS em Contexto** – Curso Básico. Livro do aluno. FENEIS. MEC/FNDE.

_____. (1997b) **LIBRAS em Contexto** – Curso Básico. Livro do Professor. FENEIS. MEC/FNDE.

FERNANDES, Eulalia, **Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo**, Editora Agir 1990.

FERNANDES, Sueli. **Surdez Linguagem:** é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de mestrado em Linguística de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Paraná, 1998.

_____. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Educação Bilíngüe para Surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese de Doutorado em Letras, Área de concentração Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, 2003.

_____. **Educação Bilíngüe para Surdos:** trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/SUED/DEE, ago. 2004.

_____. **Educação Bilíngüe para Surdos:** desafios à Inclusão. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006. Disponível em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php

_____. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In BERBERIAN, Ana et al orgs. **Letramento:** referências na educação e na saúde. São Paulo: Plexus, 2006.

- _____. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Grupos de estudos por área**. Curitiba, agosto de 2007.
- FREIRE, Alice Maria da Fonseca e FAVORITO, Wilma. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: CAVALCANTI, marilda C. E Bortoni-Ricardo, Stella Maris (ORGS.). Transculturalidade, Linguagem e Educação. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.
- GÓES, Maria Cecília Rafael, **Linguagem, Surdez e Educação**, Autores Associados, 1996.
- JANUZZI, Gilberta S.de M. **A educação do deficiente no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- JOHNSON, Doris J.Myklebust, **Distúrbios de Aprendizagem**, Editora Pioneira, 1987;
- KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al (orgs) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____. Língua de sinais na educação dos surdos. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**/organizadoras, Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- MANACORDA. M. A. **História da Educação**: da Antigüidade aos Nossos Dias. São Paulo, Cortez Autores Associados,1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MATISKEI, Angelina C.R.M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: **EDUCAR EM REVISTA**.Curitiba, PR, Ed. UFPR, N. 23, 2004. p. 185 -202.
- MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Especial**. Curitiba, SEED/SUED/DEE: 1994.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos lingüísticos da língua brasileira de sinais** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 02/2003**. Estabelece normas para a organização da Educação Especial nos sistemas de ensino. Disponível em:
http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/institucional/dee/dee_surdez.php
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos – Documento Preliminar**, 2006.
- PESSOTI, Isaías. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.

PIRES, Maria H. Santos. **A escrita do surdo**: uma perspectiva discursiva. (mimeo. /2007). Texto utilizado em curso de formação do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, UNIOESTE 2007.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. – Brasília: MEC, SEESP, 2007. v. 1-2ª. Edição.

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

SOARES, Maria Aparecida Leite, **A educação do surdo no Brasil**: 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

STROBEL, K.L. e Dias, S.M.S. (orgs.).(1995). **Surdez**: abordagem geral. Curitiba. APTA Gráfica e Editora.

VYGOTSKY, Lev S. Fundamentos da Defectologia. In: **Obras Completas**. Vol 5. Havana: Pueblo Y Educación, 1997.