

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS EM SANTA CATARINA: ESPAÇO DE NEGOCIAÇÕES

RONICE MÜLLER DE QUADROS*

RESUMO: A educação de surdos está sendo estruturada em vários estados brasileiros, buscando atender às diretrizes nacionais para a educação especial (resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, a lei 10.098/94, de 23 de março de 1994, especialmente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, e a lei 10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais). Neste artigo, demonstra-se a estruturação da política pública para a educação de surdos do estado de Santa Catarina com suas proposições, as decisões e os rumos que a implementação dessa política está tomando. Além disso, apresenta-se uma análise crítica das relações que tal proposta tem com os desejos e lutas dos movimentos surdos. Num desdobramento, verifica-se que a movimentação no estado catarinense depende de vários fatores que extrapolam os aspectos legais, tais como: questões de ordem política e econômica e dependentes dos profissionais envolvidos que estão em formação.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Educação de surdos. Língua Brasileira de Sinais.

LINGUISTIC POLICIES AND EDUCATION OF THE DEAF IN SANTA CATARINA: NEGOTIATION SPACE

ABSTRACT: Education of the deaf is being structured in various Brazilian States to obey the national guidelines for special education (Resolution CNE/CEB n. 2, from September 11, 2001; Act n° 10.098/94, from March 23, 1994, especially the chapter VII, that regulates accessibility to sign language; and act n° 10.436, from April 24, 2002, that deals with the Brazilian sign language). This paper shows how the public policies for the education of the deaf are being imple-

* Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* ronice@ced.ufsc.br

mented in the State of Santa Catarina, their proposals, decisions and the trends such implementation follows. It also presents a critical analysis of the relationships that these proposals maintain with the desires and fights of the movements for the deaf. As a development, it reveals that the actions in the State of Santa Catarina depend both on various factors that far exceed the legal aspects: as, for example, issues of political and economic order, and on the professionals involved, who are still training.

Key words: Linguistic policies. Education of the deaf. Brazilian sign language.

O espaço da educação de surdos: políticas linguísticas com foco na língua da Nação

Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como uma de suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais nos últimos 15 anos. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre elas, citamos os projetos-lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais e a formação de instrutores de língua de sinais em vários estados brasileiros. Instaurou-se em várias unidades da Federação a discussão sobre a “língua de sinais dos surdos”, determinando o reconhecimento, por meio da legislação, dessa língua como meio de comunicação legítimo dos surdos. Esse movimento foi bastante eficiente, pois gerou uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira, culminando na lei federal 10.436, 24/04/2002, que a reconhece no país. O impacto dessa legitimação, a sua repercussão e significado fundam um processo de desestabilização na educação em relação aos surdos no Brasil.

As políticas públicas para a educação de surdos estão voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas regulares de ensino. Entende-se “dentro da rede regular de ensino” que o aluno surdo deverá ter condições de acesso à escola da esquina do seu bairro. No entanto, ao mesmo tempo, com a legislação vigente garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais, esse “dentro da rede regular na escola da esquina de seu bairro” passa a ser um problema. Imaginem ter aulas em uma língua que não é a língua falada na escola, em qualquer instituição onde haja, pelo menos, um surdo matriculado. Os próprios articuladores

que encabeçam as políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas.

O poder público cria, então, algumas estratégias para burlar este custo, mantendo a idéia de que a educação de surdos deva ser disponibilizada no ensino regular. Uma delas seria a de oferecer o intérprete de língua de sinais onde houver surdos matriculados. De qualquer maneira, a distância entre o prescrito e o executado, em alguns estados brasileiros, está fazendo com que os próprios surdos ou seus familiares estejam acionando judicialmente o Estado e exigindo o ensino em LIBRAS.

Alguns mecanismos já vêm sendo criados e algumas instituições de ensino começam a formar este profissional. No entanto, as iniciativas ainda mostram-se bastante tímidas diante das demandas que se impõem ao país. Algumas pesquisas começam a despontar no Brasil, apresentando resultados sobre as funções deste profissional no espaço escolar e o que tem sido reportado é que, apesar do intérprete romper uma barreira comunicativa na rede regular de ensino, as questões metodológicas deixam a desejar, ignorando aspectos culturais e sociais que fazem parte do processo educacional, deixando, muitas vezes, a criança surda à margem da escola (Lacerda, 2000a, 2000b). Assim, estamos diante de um impasse, uma vez que as orientações das políticas públicas são no sentido de garantir o acesso ao conhecimento na rede regular de ensino por meio da LIBRAS, via intérprete. Percebe-se, portanto, uma política lingüística que tem ainda como foco o ensino do Português, que pode ser mediado pelos sinais, mas mantendo-se centrado a língua da Nação.

A política pública de educação de surdos do estado de Santa Catarina: por uma política lingüística aditiva

Nas propostas de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino no estado, observou-se a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas, que se estabelecem no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do *ser surdo*.¹ Isso é verificado observando-se os dados referentes ao fracasso escolar e à evasão dos alunos surdos das escolas públicas. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que temos 178.000 surdos no estado de Santa Catarina. A Fundação Catarinense de Educação

Especial (FCCE) constatou que apenas 1.680 destes são atendidos nas escolas regulares com apoio das salas de recurso, ou seja, menos de 1% do total apresentado pelo IBGE está sendo contemplado no estado. Diante dessa realidade, a FCCE, juntamente com a Secretaria de Educação e Inovação de Santa Catarina (SEI), e a UFSC elaboraram uma proposta de política pública para a educação de surdos que tornasse a escola um espaço de acesso e permanência destes alunos.

Os pontos fundamentais do documento foram norteados pela questão da LIBRAS e pela importância da convivência com os pares surdos no contexto da educação regular. A língua de sinais é a língua utilizada pelos grupos sociais surdos e, dessa forma, foi priorizado o contato entre eles (Quadros, 2003; Miranda, 2001; Perlin, 2000; Wrigley, 1996). Ao mesmo tempo, buscou-se atender os princípios da educação inclusiva, garantindo ao aluno surdo o seu acesso e sua permanência na escola pública. A política proposta apresenta uma nova perspectiva, pois legitima a língua de sinais e objetiva o ensino do português como segunda língua. Nesse sentido, a política lingüística apresenta a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas que fazem parte da formação do ser surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua. Nesse sentido, a política lingüística é aditiva, ou seja, entende-se que saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural (no sentido de Cummins, 2003). Também foram analisados os estudos sobre a inserção do intérprete de língua de sinais na vida escolar do aluno surdo, os quais indicam uma série de problemas na interferência da relação entre professor e aluno por intermédio da presença deste profissional (Lacerda, 2002). Considerados todos esses aspectos, o documento foi publicado pela FCCE e pela SEI do Governo do Estado de Santa Catarina com o seguinte objetivo e providências:²

Objetivo geral

Reestruturar a Política de Educação de Surdos no estado de Santa Catarina, garantindo a utilização da língua de sinais de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngüe das comunidades surdas, ressaltando a experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes e que proporcione ao aluno o acesso e permanência no sistema de ensino.

Providências técnico/administrativas

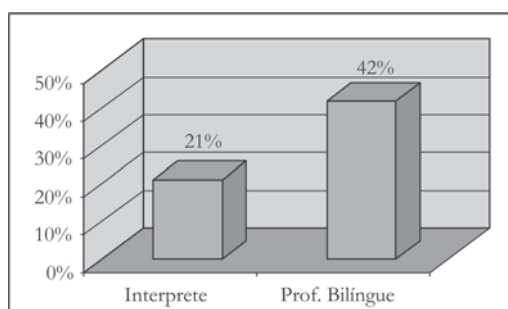
- Elaborar o documento para a criação dos cargos de intérpretes de língua de sinais e professor de língua de sinais conforme encaminhamento dado em nível federal.
- Implementar turmas com o ensino em língua de sinais e turmas mistas com professor intérprete em escolas-pólos na Educação Básica.
- Implementar a equipe das Unidades Escolares com a contratação de professor intérprete nas localidades onde houver turmas com o ensino em língua de sinais.
- Reestruturar a ação pedagógica desenvolvida nas salas de recursos para surdos.
- Implementar a equipe de educação especial das Gerências Regionais de Educação e Inovação/GEREIS, com a contratação de Instrutores de língua de sinais para:
 - Participar do processo de aquisição da língua de sinais do intérprete e do professor bilíngüe.
 - Capacitar a comunidade escolar ministrando cursos de língua de sinais.
 - Ministrando cursos para familiares de surdos no campo lingüístico, cognitivo, social e cultural.
- Implementar a equipe da Unidade Escolar com a contratação de Instrutores de língua de sinais para atuar nas escolas na condução do processo de aquisição da língua de sinais pelos surdos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, servindo como modelo para construção da identidade surda destes sujeitos.
- Estabelecer parcerias com instituições governamentais e não-governamentais.
- Capacitar professores bilíngües, instrutores, intérpretes de língua de sinais e professores de português como L2 (segunda língua).

No documento estão previstos ainda o detalhamento da proposta, a descrição do perfil dos profissionais envolvidos, bem como a avaliação da política de educação de surdos por meio de acompanhamento da equipe técnica da área da surdez, utilizando-se de diagnóstico inicial e processual do desempenho pedagógico da população atendida.

Destas providências técnicas/administrativas, o estado iniciou a implementação das turmas com o ensino em língua de sinais em sete cidades, em 2004: Blumenau, Joinville, São Miguel do Oeste, Xanxerê, Criciúma, São

José e Florianópolis. Houve contratos emergenciais de professores bilíngües, de professores intérpretes de língua de sinais e de alguns professores surdos. A seguir, apresentam-se os dados referentes à distribuição dos professores no início do processo de implementação em 2004:³

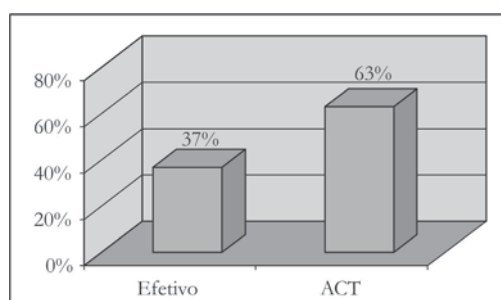
Quadro 1: situação funcional



Total de professores: 19

Poucos professores assumiram a função como intérpretes de língua de sinais. Com isso, parece que a maioria das escolas iniciou o processo pela educação fundamental de 1ª a 4ª série, em que foram formadas turmas de surdos com um professor bilíngüe. O quadro seguinte apresenta a distribuição entre a contratação de professores efetivos e de contratos de trabalho temporário (ACTs).

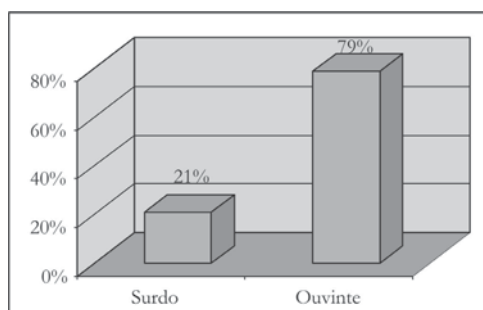
Quadro 2: função profissional



Grande parte dos professores são ACTs, o que representa um grande risco para a continuidade da proposta, uma vez que a FCEE e a SEI estão investindo na formação de professores e intérpretes de língua de sinais que não são efetivos.

No quadro 3, verifica-se que o número de professores surdos que atuaram é bastante inferior ao número de professores e intérpretes de língua de sinais. Os dados evidenciam que a contratação dos professores surdos ainda precisa ser ampliada.

Quadro 3: professores surdos x professores ouvintes

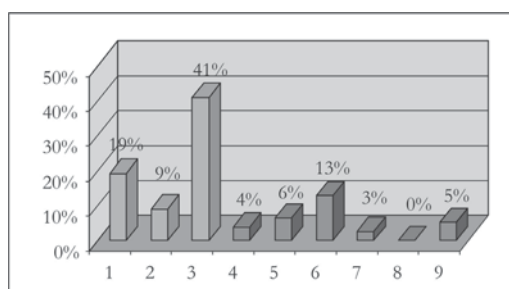


Total de professores surdos: 04

Total de professores ouvintes: 15

A partir do levantamento quantitativo da situação dos alunos, pais e profissionais destas regiões, observou-se o seguinte panorama quanto à fluência na Língua Brasileira de Sinais:

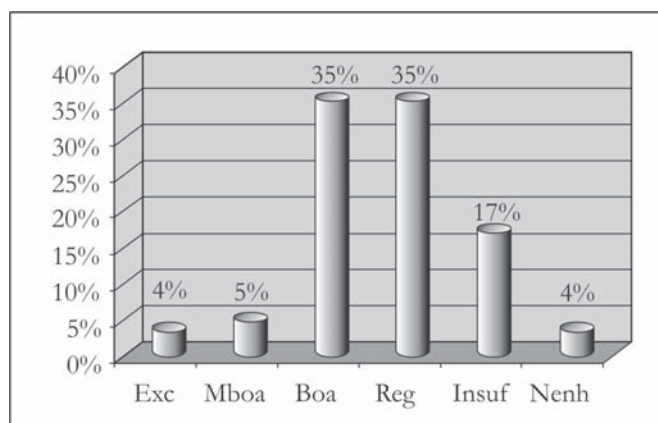
Quadro 4: aquisição da língua de sinais



- 1 – Aprendeu na escola entre 6 e 8 anos
- 2 – Aprendeu na escola entre 8 e 10 anos
- 3 – Aprendeu na escola depois dos 10 anos
- 4 – Aprendeu antes de entrar na escola de 0 a 2 anos
- 5 – Aprendeu antes de entrar na escola de 2 a 4 anos
- 6 – Aprendeu antes de entrar na escola de 4 a 6 anos
- 7 – Aprendeu antes de entrar na escola de 6 a 8 anos
- 8 – Aprendeu antes de entrar na escola de 8 a 10 anos
- 9 – Aprendeu antes de entrar na escola com mais de 10 anos

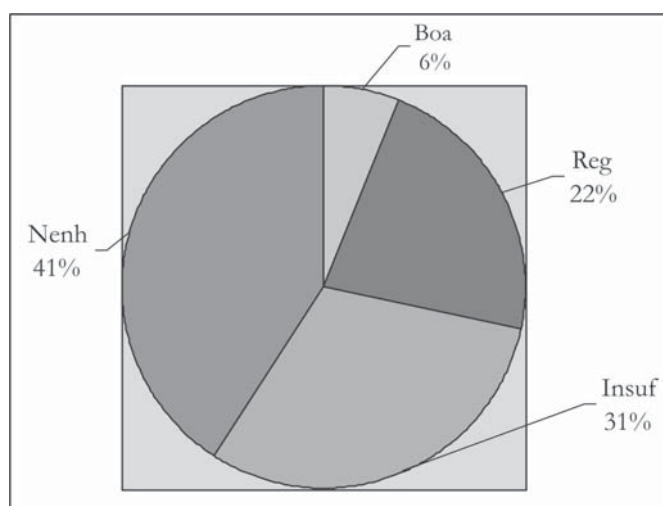
Esse quadro mostra que os alunos matriculados nas escolas públicas adquiriram a língua de sinais tardiamente na própria escola. Considerando o ambiente de aquisição da língua de sinais, na sua grande maioria, os alunos estão diante de pessoas que sabem um pouco essa língua e que a utilizam para se comunicar minimamente com o aluno surdo. Esse ambiente de aquisição, provavelmente, carece de aspectos linguísticos mais complexos que fazem parte da língua de sinais, podendo implicar conseqüências no desenvolvimento linguístico e cognitivo desses alunos. Isso se confirma com o grau de fluência desses alunos, dos seus pais e dos seus interlocutores professores, conforme demonstram os quadros a seguir:

Quadro 5: alunos quanto à proficiência da língua de sinais



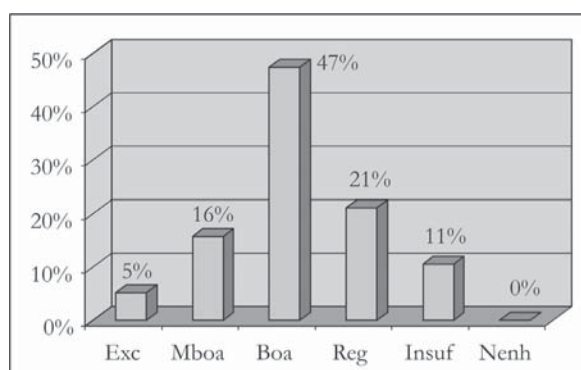
A grande maioria dos alunos foi classificada pelos seus professores como tendo fluência boa ou regular na língua de sinais. Esse nível de fluência vem sendo testado experimentalmente por meio de uma avaliação compreensiva e expressiva de língua de sinais e tem confirmado a avaliação com base na observação dos professores. Assim, confirmam-se as seqüelas da aquisição tardia, bem como as limitações impostas pelo sistema ao qual os alunos estão expostos. Nesse sentido, salienta-se a “escuta” dos surdos em sinais, levantando-se a seguinte questão: Quem são seus pares que utilizam a sua língua? No contexto de inclusão, a “escuta” dos surdos não inclui os pais, mas o próprio professor com o pouco que sabe da língua de sinais. Os quadros a seguir retratam essa realidade:

Quadro 6: pais quanto à proficiência na língua de sinais



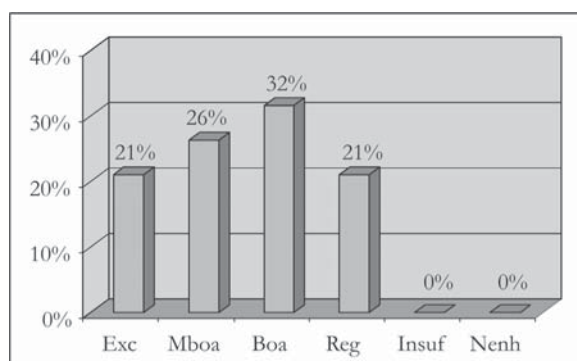
A informação que temos é de que os pais não têm nenhum tipo de conhecimento ou disponham de conhecimento insuficiente da língua de sinais. Diante deste quadro, fica claro que os interlocutores dos alunos surdos, em sua grande maioria, provavelmente não sejam os seus familiares.

Quadro 7: professores quanto à proficiência na língua de sinais



Por outro lado, os professores são os que representam o modelo de língua de sinais, mesmo que na sua grande maioria apresentem conhecimento parcial da língua, uma vez que apenas 5% dos entrevistados consideram sua fluência excelente. De boa a regular, somam-se 68% dos professores. 74% desses professores tiveram o curso de língua de sinais nível 1 e 58% realizaram o curso de língua de sinais nível 3. Tais dados precisariam ser checados *in loco*, pois surpreendeu-nos a aproximação entre a avaliação da fluência na língua de sinais e a da fluência na língua portuguesa, conforme apresentada no quadro 8:

Quadro 8: professores quanto à proficiência na língua portuguesa



Ao comparar os quadros 7 e 8, há uma diferença significativa entre os números encontrados nos níveis *excelente* e *muito bom*. Os dados de *boa* a *regular* são muito próximos: na língua de sinais somam 68% dos professores e na língua portuguesa somam-se 53%. Considerando que o português seja a língua nativa dos professores e que a língua de sinais seja a segunda língua em fase de aquisição, tais dados precisam ser checados por meio de estudo qualitativo. O que pode estar interferindo na percepção do professor é o que representa para ele ser *excelente*, *muito bom*, *bom* etc. em português, considerada a sua relação com a língua na sua educação pautada na gramaticalização do ensino do português. Outro fator que pode estar interferindo na auto-análise do professor relaciona-se com a percepção da língua de sinais instituída de forma inadequada, como uma “língua mais fácil”, por ser gestual. Este é um mito que está sendo desconstruído ao longo das últimas décadas, com base em várias investigações de diferentes línguas de sinais, inclusive da LIBRAS (Stokoe et al., 1976; Bellugi & Klima, 1972; Lillo-Martin, 1986; Quadros, 1997, entre outros). Com base na percepção que os professores têm em relação a ambas as línguas, questiona-se o *status* de professor bilíngüe ou intérprete de língua de sinais. Não há dúvidas de que estes profissionais deveriam ser *experts* em ambas as línguas.

A política lingüística aditiva é comprometida por este quadro, pois os interlocutores dos alunos não garantem ainda que a língua de instrução seja a língua de sinais. Além disso, as concepções que os professores apresentam quanto a sua própria língua, o português, evidenciam alguns possíveis equívocos na implantação de uma política educacional bilíngüe.

Diante desse contexto apresentado, a FCEE e a SEI se propuseram a intervir na educação por meio da capacitação dos profissionais, que é também uma das providências técnicas/administrativas previstas nas políticas de educação de surdos. No entanto, esbarra-se em vários problemas de diferentes instâncias e ordens. Faltam professores bilíngües, professores surdos e intérpretes de língua de sinais qualificados em número suficiente para atender às demandas das sete cidades em que foi implementada a proposta. A capacitação continuada se dá de forma pontual, com cursos de curta duração que são insuficientes para acelerar o processo que necessariamente é longo. Línguas não se aprendem em cursos de curta duração, mas em anos de trabalho e contato com a segunda língua. A língua de sinais é, de fato, a segunda língua para esses professores e intérpretes e as conseqüências deste processo – satisfatórias ou não, de

contato com a língua aprendida artificialmente – encontram-se refletidas diretamente no desenvolvimento dos alunos surdos na escola.

Outra providência prevista na política da educação de surdos em Santa Catarina envolve a contratação de professores surdos, de intérpretes de línguas de sinais e de professores bilíngües. A questão da contratação esbarra em questões políticas e econômicas. O estado apresenta uma estrutura já determinada para a contratação de professores que não contempla os profissionais que são necessários para a implementação da política proposta. A inexistência da figura do intérprete de língua de sinais no quadro funcional dificulta o andamento da proposta, conforme ela foi prevista. A FCEE e a SEI buscaram resolver esse problema, propondo a formação dos próprios professores da rede para assumirem as funções de professor bilíngüe e de intérprete de língua de sinais. Quanto ao professor surdo, deparou-se com a quase inexistência deste profissional devidamente qualificado.

A situação da formação já foi discutida anteriormente, mas a questão do intérprete de língua de sinais merece algumas reflexões. Esse profissional deve atuar nas salas mistas, ou seja, as salas de aula regulares em que o surdo é inserido. Este tipo de configuração está previsto a partir da 5ª série do ensino fundamental e no ensino médio, podendo se estender também às classes de educação de jovens e adultos em casos específicos. A maioria dos professores que passaram a atuar como “professor-intérprete” sente-se constrangida em se assumir como tal, pois reconhecem suas limitações em relação à língua de sinais. Se o intérprete dessa língua não é fluente, que tipo de informações ele está mediando entre o professor da classe e o aluno surdo? Uma pesquisa realizada em 2001-2002 com intérpretes de língua de sinais considerados fluentes nas duas línguas (português e LIBRAS) apresentou os seguintes resultados, quanto ao conteúdo passado pelo intérprete no contexto de tradução em sala de aula do português (língua fonte) para a língua de sinais (língua alvo): “(1) omissão de informações dadas na língua fonte; 2) acréscimos de informações inexistentes na língua fonte; (3) distorções semânticas e pragmáticas em menor ou maior grau do conteúdo veiculado na língua fonte; (4) escolhas lexicais inapropriadas” (Quadros, 2004, p. 70).

Verificou-se que a informação era completamente distorcida, principalmente depois da primeira hora de interpretação realizada por profissionais de língua de sinais altamente qualificados. A realidade no esta-

do de Santa Catarina é ainda mais grave, pois, além de ter “professores-intérpretes” na sua grande maioria sem a devida qualificação, esses profissionais assumem a função durante todo o período escolar sem intervalos. Faz-se necessário verificar, num próximo momento, o quanto eles estão conseguindo repassar de informações para reavaliar a sua função na sala de aula. Conforme apontado por Lacerda (2002), o intérprete educacional não assume apenas a função de intérprete. Em Quadros (2004, p. 60-61), há também uma análise da função do intérprete educacional:

O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação. (...) O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de mediação que acaba acontecendo em sala de aula. (...) Conforme apresentado em <http://www.deafmall.net/deafnix/edcoe.html> (2002), nos Estados Unidos já houve tal discussão e foi determinado ser antiético exigir que o intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto intérpretes, tais como: Tutorar os alunos (em qualquer circunstância); Apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos; Acompanhar os alunos; Disciplinar os alunos; Realizar atividades gerais extraclasse.

O fato de utilizar o termo “professor-intérprete” por uma questão organizacional, já que o Estado ainda não contrata intérpretes de língua de sinais para atuarem na escola, torna a função desse profissional bastante complexa, pois, além de ser intérprete, ele é professor. Relatos de profissionais nestas circunstâncias expressam as dificuldades de se ter uma identidade de intérprete, pois são professores que, muitas vezes, não conseguem ser intérpretes. Dessa forma, o que passa a acontecer é uma “falsa” sala mista, pois na verdade tem-se um segundo professor chamado de “professor-intérprete”, que dá a sua aula quase que independente do professor. Com base nas experiências consolidadas anteriormente, no trabalho com a escolarização de crianças surdas, percebe-se que a sala de aula “inclusiva” apresenta uma curiosa (e suspeita) geografia; a classe passa a ter uma mini-turma de surdos dentro da turma (majoritária) de ouvintes para configurar um pseudoprocesso de inclusão. Nesse aspecto, tem-se presente a necessidade urgente de criação do cargo de intérprete

entre as providências a serem tomadas, embora ainda existam encaminhamentos nesta direção.

Outra ação prevista nesta política pública é o acompanhamento das atividades por meio de orientações sistematizadas. Este trabalho ainda não foi implementado de forma efetiva, por questões econômicas. A equipe responsável na FCEE é composta por um grupo bastante restrito de profissionais que precisam assumir todas as questões e funções relacionadas com esta política, incluindo o desenvolvimento da pesquisa. Apesar de ter sido realizado um planejamento para o acompanhamento, este não pode ser viabilizado. Esta etapa da proposta é fundamental, uma vez que os profissionais envolvidos não sabem bem como implementá-la. A FCEE ocupou-se de informar todas as gerências quanto à nova política de educação de surdos, mas não conseguiu acompanhar e orientar os profissionais que estão diretamente envolvidos com a proposta. Os contatos realizados foram para promover as etapas da pesquisa e evidenciaram a ansiedade dos professores por esclarecimentos e orientações. A estruturação da equipe de educação especial das Gerências Regionais de Educação e Inovação (GEREIS) poderia amenizar este problema com a contratação de instrutores de língua de sinais. No entanto, os instrutores surdos foram contratados apenas em algumas GEREIS, com várias funções que não se referem à orientação dos professores. Os instrutores são os profissionais que vão participar do processo de aquisição da língua de sinais pelos alunos surdos. Quando isso passar a acontecer, de fato, os alunos não terão mais como modelo apenas o seu professor que conhece um pouco a língua de sinais, mas vão poder contar com instrutores ou professores surdos que usam fluentemente a sua língua.

Em uma das escolas-pólos visitadas, o grupo tinha inicialmente a presença do instrutor uma vez por semana e passou ao longo do ano a ser uma vez a cada quinze dias e até uma vez por mês. Os depoimentos dos alunos em relação à presença do professor surdo eram de muita satisfação. A própria professora reconhecia o valor deste momento, pois observava o quanto os alunos desfrutavam da relação com esse professor. Como são poucos instrutores e/ou professores surdos contratados para esta tarefa, eles acabam reduzindo o seu envolvimento com cada grupo. Dessa forma, continua-se a limitar o acesso dos alunos ao conhecimento em língua de sinais, pois o tempo é tão escasso para esta experiência e o professor ou intérprete domina tão pouco a língua que o aluno continua a não ter modelos linguísticos adequados, comprometendo, com isso, o seu processo de aquisição. Além disso, esse mesmo instrutor/professor te-

ria a função de preparar o professor e o intérprete de língua de sinais, bem como ministrar os cursos para familiares.

Nos cursos de capacitação de língua de sinais, todos os professores e intérpretes tiveram a oportunidade de ter contato com instrutores surdos, mas estamos referindo, aqui, o trabalho sistemático que envolve a periodicidade no próprio ambiente escolar. Esse esforço está previsto, mas não foram contratados os instrutores ou professores surdos para assumirem estas funções.

Outra providência listada relaciona-se com o estabelecimento das parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais. A FCEE tem buscado estabelecer parcerias com instituições de ensino, em especial, destaca-se uma parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC – Unidade São José), que está desenvolvendo um curso de especialização para professores do estado que estejam atuando na implementação da política de educação de surdos. A UFSC está com um projeto para formação de intérpretes de língua de sinais na educação, bem como em processo de implantação do curso de graduação em letras – língua brasileira de sinais. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UNESC) também está colaborando para este processo por meio do curso de Pedagogia para Educação de Surdos, que já está formando a primeira turma com 32 surdos e seis professores bilíngües. Além disso, tem sido estabelecido um diálogo com os órgãos não-governamentais, entre eles o escritório regional de Santa Catarina da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS/SC) e as associações de surdos espalhadas pelo estado, no sentido de unir esforços para qualificar os profissionais e acompanhar o impacto da proposta.

A luta dos surdos pela escola de surdos: o espaço de negociações

O escritório da FENEIS/SC tem se ocupado de verificar o andamento da implantação da política de educação de surdos nas diferentes regiões do estado. Os movimentos sociais impulsionados pelos surdos têm participado do processo de elaboração da proposta por meio das manifestações públicas nos seminários realizados pela própria FCEE ou por meio da participação em reuniões com os dirigentes. As proposições dos surdos sempre foram por uma escola pública de qualidade em língua de sinais, com professores bilíngües e professores surdos. O ideal proposto pelos representantes surdos, por ocasião dos seminários realizados no estado,

crítica a manutenção dos surdos dentro dos espaços das escolas que estão estruturadas para ensinar e aprender em português, com alunos que crescem ouvindo e falando esta língua, ou seja, as proposições são contrárias às propostas de inclusão nesta perspectiva. Os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

O momento histórico atual traz as reivindicações de surdos intelectuais que estão organizados em grupos de estudos, fóruns de discussão e organizações políticas e sociais. Em 1999, por ocasião do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre (RS), os surdos se reuniram e escreveram um documento chamado "A educação que nós queremos". Esse documento foi amplamente divulgado entre os surdos e as organizações governamentais e não-governamentais do país. O teor do documento inclui propostas na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos, sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação que inclui a língua de sinais –, as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos.

Esse documento reflete o desejo que remonta ao século XVII, na história da educação de surdos, ou seja, uma educação em escolas de surdos em língua de sinais com qualidade. A inclusão passa a ser entendida como a garantia de que essa educação seja possível. Por muitos anos, os alunos surdos estão espalhados em escolas regulares sem acesso de fato à educação. Os movimentos surdos são contrários à manutenção deste sistema. Em Santa Catarina, apesar das objeções explicitadas, houve uma aceitação da política de educação de surdos proposta pela FCEE e pela SEI, como um processo para o alcance de suas reivindicações. No entanto, percebe-se que os movimentos surdos mantêm uma posição desconfiada diante do processo ao se depararem com o seu andamento. Os movimentos surdos têm assumido uma postura de denúncia, pois têm verificado que as providências assumidas pelo Estado não estão sendo obser-

vadas na forma que eles esperavam. Ao mesmo tempo, por desejarem a sua realização, apóiam o seu desenvolvimento. Parece paradoxal e, realmente, o é, pois a política não expressa totalmente os anseios dos movimentos surdos, mas, ao mesmo tempo, representa a esperança depositada no futuro, na formação das crianças surdas, mesmo de forma não totalmente adequada.

Nesse caminho, se a proposta for implementada efetivamente, mesmo com dificuldades, mais surdos estarão compartilhando os espaços escolares. Com esse crescimento, os próprios surdos intelectuais passarão a criticar a opção que está sendo criada por alguns governos e manifestarão o seu desejo: uma escola pública “regular”, mas com professores surdos, professores bilíngües e, em último caso, com intérpretes da língua de sinais. Os próprios surdos estão nos ensinando sobre como aprendem de fato. À medida que os surdos ocuparem posições autorizadas pela sociedade, ou seja, com a devida formação acadêmica, os espaços de negociação serão ampliados.

Reflexões finais

A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” ainda não são convergentes. Apesar do diálogo estabelecido entre o Estado e os grupos sociais surdos, a educação em Santa Catarina ainda reflete os princípios da educação inclusiva, traduzidos como a inclusão de surdos na rede regular que ensina em língua portuguesa. Esse é o grande entrave do processo inclusivo dos surdos na educação que reflete a incompatibilidade entre as propostas governamentais e os anseios dos surdos.

Com a implementação da proposta, várias questões precisam ser consideradas. Entre elas, destacam-se as seguintes: Como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais? Quem serão os interlocutores das crianças surdas? Como será promovida a interação social dos pares surdos? Como será a constituição do sujeito surdo? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade será garantida? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio lingüístico? Como será garantido o processo de alfabetização e letramento na escrita da língua de sinais? Como será proporcionado o ensino do português com estratégias baseadas na aquisição de segunda língua?

A análise do processo e resultado da formação dos profissionais que estão diretamente envolvidos com a educação de surdos na rede regular de ensino, bem como a reflexão sobre o impacto da proposta no processo de ensinar e aprender dos alunos surdos, com a implementação dessa política pública, devem ser feitas para que se possa acompanhar de fato os problemas que surgirão ao longo do processo de implantação da proposta, apresentando formas alternativas de resolver e/ou encaminhar os impasses aos órgãos competentes. Por ora, diante dos dados analisados, enfatiza-se a criação do cargo de intérprete, bem como a formação deste profissional por meio das parcerias com as instituições de formação. Além disso, a orientação aos profissionais é de fundamental relevância para que o trabalho seja consistente e coerente com as propostas do estado.

Os professores e os intérpretes de língua de sinais não sabem muito bem como resolver impasses na sala de aula decorrentes da nova experiência. Assim, o encaminhamento resultante da análise realizada nesta pesquisa é de que o Estado encontre alternativas que dêem sustentação para a viabilização desta prática, no sentido de garantir o sucesso desta política pública. Esse tipo de acompanhamento pode ser planejado financeira e tecnicamente como parte da formação continuada dos professores. Ou seja, de modo geral, a orientação decorrente desta pesquisa é a de que as próprias providências técnicas e administrativas propostas na *Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina* sejam implementadas. Além disso, o andamento da proposta deve sempre estar acompanhado do diálogo com os movimentos surdos que, apesar de insatisfeitos, estão interessados no sucesso da proposta. O espaço de negociação deve sempre ser considerado fundamental na legitimação do processo. Por fim, o trabalho com os familiares e as escolas-pólos é fundamental. O projeto político-pedagógico de educação de surdos está inserido em uma comunidade escolar que ainda não conhece os surdos suficientemente. A comunidade escolar, incluindo os pais que acham que não sabem nada ou sabem muito pouco da língua de sinais, não pode ser deixada em segundo plano.

A implementação das providências planejadas, das ações sugeridas a partir do acompanhamento do processo e da participação efetiva dos surdos é fundamental para que o projeto político-pedagógico no estado de Santa Catarina dê uma perspectiva mais próxima aos mais diretamente envolvidos nesta política pública. O espaço de negociação começa a ser deflagrado. A política linguística aditiva vai se tornando uma realidade

ao longo do processo resultado dessas ações. A partir desta experiência, somando-se ao que vem sendo feito no plano federal e em outros estados brasileiros, pode ser processada uma aproximação entre o “querer” e o fazer na educação.

Recebido em outubro de 2005 e aprovado em fevereiro de 2006.

Notas

1. Esta pesquisa teve apoio financeiro da CAPES/Programa de Apoio a Educação Especial; da Fundação de Apoio à Pesquisa em Santa Catarina (FAPESC) e, em especial, da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), que está realizando o acompanhamento da implantação da Política de Educação de Surdos no estado de Santa Catarina e executou a coleta de dados a partir dos quais o presente artigo foi escrito. Contatos podem ser feitos por meio do e-mail: ronice@ced.ufsc.br
2. Entende-se “ser surdo” como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos (Quadros, 2003). Como diz Perlin (1998, p. 54), “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”.
3. Este documento foi publicado no *Diário Oficial da União* por meio da Portaria E/19, de 04/05/2004, e em forma de livreto para distribuição em todo o estado de Santa Catarina (Governo do Estado de Santa Catarina, *Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina*, 2004).
4. Os questionários foram distribuídos aos professores envolvidos na educação de surdos nas escolas-pólos, contendo perguntas que permitiram aos professores, alunos e familiares apresentarem suas percepções e informações quanto ao processo que estão vivenciando. Esse instrumento, essencialmente fechado, possibilitou o rápido preenchimento. Por meio da análise de conteúdo, as informações e percepções foram analisadas e categorizadas, a fim de nortear a construção das categorias principais e secundárias para a análise. As limitações impostas por este tipo de metodologia são contornadas com a pesquisa qualitativa, que está sendo implementada em uma segunda etapa. Os quadros apresentados foram constituídos pela própria autora desta pesquisa, juntamente com a equipe da FCEE.

Referências bibliográficas

BELLUGI, U.; KLIMA, E. The roots of language in the sign talk of the deaf. *Psychology Today*, New York, v. 6, p. 61-76, 1972.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm> Acesso em: 6 mar. 2006.

BRASIL. Lei 10.098, de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Acesso em: 6 mar. 2005

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Acesso em: 6 mar. 2005

CUMMINS, J. Disponível em: <www.iteachilearn.com/cummins> Acesso em: jul. 2003.

LACERDA, C.B.F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000a. p. 51-84.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2000b. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf> Acesso: jun. 2006.

LACERDA, C.B.F. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.E. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

LILLO-MARTIN, D.C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American sign language*; doctoral dissertation, University of California, San Diego. Ann Arbor: University Microfilms International, 1986.

MIRANDA, W. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

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

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

- PERLIN, G. *Comentários sobre os estudos surdos*. 2002. (não publicado).
- QUADROS, R.M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R.M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.
- QUADROS, R.M. *O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2004.
- SANTA CATARINA (Estado). Fundação Catarinense de Educação Especial. *Política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina*. São José, FCEE, 2004. 33p
- SANTA CATARINA (Estado). Portaria E/19, de 04 de maio de 2004. Dispõe sobre a implementação da Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina em unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Disponível em: <www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/legislação/portaria_regulamentação-lei_libras_sc.pdf> Acesso em: 2006.
- SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STOKOE, W.C.; CASTERLINE, D.C.; CRONEBERG, C.G. *A dictionary of American sign language on linguistic principles*. Silver Spring: Listok, 1976.
- WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University, 1996.