



**UFSM**

**ARTIGO MONOGRÁFICO**

**A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NAS ESCOLAS**

RUDIMAR PEREIRA ESCOBAR

PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM

São Borja, RS, Brasil

2007

# A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NAS ESCOLAS

por

RUDIMAR PEREIRA ESCOBAR

Artigo apresentado no Curso de Pós-Graduação em Educação de Surdos e Déficit Cognitivo, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria em convênio com a Fundação Áttila Taborda – URCAMP – Campus de São Borja/RS, como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**

**PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM**

São Borja, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação – Especialização em Educação  
Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo  
Monográfico de Especialização

**A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NAS ESCOLAS**

elaborado por

**RUDIMAR PEREIRA ESCOBAR**

como requisito parcial para obtenção do grau de

**Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de  
Surdos**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Elisane Maria Rampelotto**  
Presidente/Orientadora

---

**Vera Lúcia Marostega**  
Examinadora

---

**Márcia Lise Lunardi**  
Examinadora

São Borja, RS, Brasil

## **RESUMO**

Artigo de Especialização  
Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de  
Surdos  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NAS ESCOLAS**

**AUTOR: RUDIMAR PEREIRA ESCOBAR**

**ORIENTADORA: ELISANE MARIA RAMPELOTTO**

**SÃO BORJA, RS**

A legislação tem provocado algumas mudanças na área da educação ao estabelecer que os alunos com necessidades educativas especiais devem receber atendimento na rede regular de ensino e não mais segregados em escolas de educação especial. A partir desse novo modelo de escolas inclusivas, é de suma importância a mudança na concepção também da educação de surdos. É preciso conhecer e valorizar a cultura surda e isso pressupõe o conhecimento e a aplicação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas salas de aula como modo de assegurar uma educação mais eficiente e mais qualitativa para os alunos surdos. O uso da língua de sinais implica em movimentos gestuais por meio das mãos, do rosto e do corpo em movimentos que determinam elementos da comunicação. Esses movimentos são tão eficientes que possibilitam o reconhecimento desses sinais como uma forma de linguagem que deverá ser empregada como primeira língua para a alfabetização desses alunos e a partir disso, tornando-se facilitadora para a aprendizagem da segunda língua, o português.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdo – Língua de Sinais – Escola

## **ABSTRACT**

Artigo de Especialização  
Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de  
Surdos  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

## **A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NAS ESCOLAS**

**AUTOR: RUDIMAR PEREIRA ESCOBAR**

**ORIENTADORA: ELISANE MARIA RAMPELOTTO**

**SÃO BORJA, RS**

We can notice adds changes in the education goes them the legislation, that foresees the students' service with special educational needs in the regular net of teaching and in it lives him segregated attn schools of special education. Inside of that new model of besides schools it i of addition importance the change in the conception also of the education of deaf. It is necessary to know and to value the deaf culture and that presupposes the knowledge and the application of the Brazilian Language of Signs inside of the classrooms as form of assuring a more efficient and more qualitative education for the deaf students. The use of the language of signs implicates in movements gestuais, with use of the hands, of the face and of the body in movements that determine elements of the communication and so efficient that you/they make possible the recognition as a language form that should be used for those children's in a more appropriate way literacy, being recognized as the deaf child's first language and since then starting to be a facilitative one for the learning of the second language, the Portuguese.

**KEY-WORD:** Deaf – Language of Signs – Schools

## A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NAS ESCOLAS<sup>1</sup>

Rudimar Pereira Escobar<sup>2</sup>

A educação de surdos está passando por um processo de mudança. É inegável que as práticas que buscavam a “correção” do surdo, que não adquiria a língua falada em função de sua condição, estão gradualmente sendo deixadas para trás.

Os surdos, em geral, passavam pelos diferentes técnicos e profissionais clínicos que pudessem auxiliá-los a oralizar, articular sons e comunicar-se de alguma maneira, utilizando simples balbucios ou sons estranhos, mas, em nenhum momento, usando a língua natural desses sujeitos, ou seja, a língua de sinais<sup>3</sup>.

Hoje, sabemos que há novas concepções sobre a surdez e o surdo, não entende-se a privação da audição como uma “deficiência” e sim como uma diferença, a surdez não é mais tida como uma limitação, mas como uma exigência a outras metodologias e o uso de mais recursos visuais. Além disso, a legislação prevê que esse aluno seja incluído na rede comum de ensino e não fique mais segregado em escolas de educação especial. Sabe-se também que toda instituição educativa, seja ela especial ou não, é permeada por pressupostos políticos, teóricos e ideológicos que, com o passar dos anos, foram responsáveis por reproduzir metodologias e práticas pedagógicas que buscavam oralizar o surdo, tentando torná-lo outra pessoa a partir de um modelo aceitável de ser humano.

Assim, a língua de sinais se apresenta como recurso para assegurar uma educação mais eficiente para os alunos surdos. No entanto, nós, professores de escolas regulares, não podemos ser ingênuos e crer que a introdução do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) será algo fácil ou rápido, pois, no que se refere às representações sobre o surdo e a surdez, ainda temos uma concepção baseada em um modelo clínico. Esse modelo, por sua vez, está relacionado com a patologia e, por isso, pressupõe que o sujeito precisa de cura

---

<sup>1</sup> Artigo desenvolvido no Curso de Pós-Graduação – Especialização em Educação de Surdos e Déficit Cognitivo, orientada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Elisane Maria Rampelotto.

<sup>2</sup> Aluno do Curso de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria em convênio com a Fundação Áttila Taborda – URCAMP – Campus de São Borja/RS, em Educação de Surdos e Déficit Cognitivo.

<sup>3</sup> Por Língua de Sinais “entende-se um sistema lingüístico usado para a comunicação entre pessoas surdas e adquirido como primeira língua por pessoas que não podem ouvir nenhuma língua falada e por filhos de pais surdos” (STOKOE, 1980).

para ser corrigido e assim tornar-se igual ao ouvinte, podendo ser integrado em escolas regulares.

O que fazer, então, com os alunos surdos que procuram as escolas comuns para estudar? Será que a garantia da matrícula na rede comum de ensino, sem as mínimas condições de interação e comunicação, é a alternativa para a escolarização do sujeito surdo.

Nesse contexto, é preciso construir um espaço significativo para que, de fato, aconteça a educação, a escolarização, a preparação para o trabalho e a formação para o exercício da cidadania dos surdos. Vale destacar que a legislação vigente e conseqüentemente os projetos político-pedagógicos das instituições, os surdos têm o direito assegurado de receber os conteúdos na sua língua natural, assim como qualquer outro aluno ouvinte.

As línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais. Elas expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captadas e decodificadas pela visão. Isso implica reconhecer que:

a língua de sinais é um sistema lingüístico que possui uma estrutura, composta por elementos formais e regras combinatórias, semelhante a qualquer língua oral. É um sistema capaz de expressar, por exemplo, número, gênero, agente, localização da ação, etc. No entanto, enquanto as línguas orais são articuladas verbalmente, captadas auditivamente e se caracterizam por um fluxo linear, quer temporal (na forma oral), quer espacial (na forma escrita), as Línguas de Sinais são articuladas por gestos que incluem mãos, face e corpo, captadas visualmente, e se caracterizam por um fluxo de elementos simultâneos que se sucedem temporalmente num espaço articulatório bem determinado (NOBRE; RAMPELOTTO, no prelo, p.1).

Desse modo, a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade. Diante disso, convém ressaltar a importância do uso da língua de sinais como ferramenta essencial ao desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo na escola ou fora dela.

No entanto, a força da oralidade e do ouvintismo<sup>4</sup> formam uma ideologia dominante, pois não conseguimos “ver” o outro, perceber a diferença senão a partir

---

<sup>4</sup> Trata-se de “um conjunto de segmentações dos ouvintes, a partir do qual está obrigado a olhar-se, e nesse narrar-se como se fosse ouvinte [...]” e “é nesse olhar e narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p. 15).

da nossa experiência ouvinte, que desde cedo se habituou aos sons, responsável por construir referências e significações por meio da oralidade evidenciada nas relações cotidianas. Isso não ocorre apenas no âmbito da escola, mas também no campo da medicina, da psicologia, da fonoaudiologia, que buscam, nos processos científicos e tecnológicos, que o surdo venha a tornar-se ouvinte, chegando assim à oralidade, como se fosse a única forma de comunicação que existe entre os seres humanos. Há, portanto, necessidade premente de reformularmos conceitos e destruímos concepções que estão arraigadas nas sociedades.

Se analisarmos a trajetória do processo de inclusão, veremos que os próprios surdos começaram a se organizar em comunidades e tomar posições em defesa de um espaço e da valorização da sua cultura. Em relação a essa questão, Rampelotto (1993, p. 34) destaca que “o processo de evolução das comunidades surdas, em sua trajetória histórica, tem levado as pessoas surdas a um estágio de desenvolvimento cultural que faz com que elas tomem por princípio assumir a sua identidade surda, impondo-se como uma minoria, embora diferente”. Ao assumir a identidade surda e desenvolver valores inerentes à sua cultura, os surdos estão “encaminhando-se para uma visão da essência de si como ser surdo” (idem, p. 35).

No entanto, não podemos universalizar essa postura de autoconhecimento, construção de identidade e uma conseqüente melhora na auto-estima dessas pessoas, pois, como é natural em qualquer grupo, há diferentes representações sobre o surdo e a surdez, pois, se há surdos que conquistaram uma formação, uma posição social e estão atuando na defesa da cultura surda, há também aqueles que não conquistaram nem mesmo o direito de adquirir a própria língua, pois estão imersos no grupo dos ouvintes sem entender nem mesmo a sua condição – ser surdo – nesse grupo considerado muitas vezes como referencial de normalidade.

Behares (1993, p. 20) define que a pessoa surda é

aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença em relação ao esperado e, portanto, deve construir uma identidade em termos dessa diferença para integrar-se a sociedade e a cultura em que ele nasceu.

Além disso, ele complementa que o surdo “não é diferente unicamente porque não ouve, senão porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes” (idem, p. 21-2).



A partir do processo de evolução das comunidades surdas, surge uma nova abordagem educacional, ou seja, a educação bilíngüe<sup>5</sup>, que deve, a meu ver, ser o meio de construção de conhecimento acadêmico e de formação para o sujeito surdo. A educação bilíngüe deve ser parte de um projeto político nacional que conseqüentemente deve estar contemplado nos projetos das secretarias estaduais e municipais de educação e das instituições de ensino. É importante destacar que essa afirmação não é a defesa de políticas hierarquizadas, que chegam prontas para serem executadas, mas sim algo bem pensado e construído em âmbito nacional.

Como sabemos, a escola é o espaço de representação e reprodução do que é a sociedade. Em vista disso, ela só poderá construir-se em um espaço pedagógico de qualidade para o aluno surdo se conseguirmos vê-lo não como um “anormal” ou alguém que tem dificuldades ou falta de capacidade para adquirir conhecimentos e sistematizar informações, mas, ao contrário, vê-lo como sujeito que tem experiências e representações visuais diferentes das experiências vividas pelos ouvintes. Assim, a inclusão precisa ser um projeto social amplo e não um mero conjunto de ações isoladas, apenas de uma determinada escola que tem, nos seus registros, a matrícula de um aluno surdo.

A defesa de uma educação bilíngüe vem ao encontro desse anseio, de incluir (com qualidade) o aluno surdo, possibilitando a sua formação, na rede regular de ensino, por meio da presença de um intérprete de língua de sinais, se ouvinte, ou de um professor surdo para atendê-lo e auxiliá-lo na comunicação.

No entanto, ao termos um profissional que usa a LIBRAS na escola, não podemos repetir o erro de exigir do aluno surdo, que usa uma outra língua, que se expresse usando as normas gramaticais da língua portuguesa. Assim, é necessário esclarecer ou repensar a concepção acerca do que é a educação bilíngüe. Para Skliar (2005, p. 13):

É pertinente esclarecer que não defina a educação bilíngüe para os surdos enquanto o desenvolvimento de habilidades lingüísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir quando se fala de crianças e/ou adultos ouvintes. Refiro-me a uma dimensão pedagógica da educação bilíngüe, vale dizer, ao direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua.

---

<sup>5</sup> Uma prática pedagógica em cuja filosofia está presente a existência de uma língua natural – a língua de sinais – e a língua oficial do país (RAMPELOTTO, 1993, p. 36).

Em função disso, como já mencionado aqui, é preciso que haja uma mudança nas representações sobre o surdo e a surdez. É preciso olhar a questão da educação de surdos de uma nova forma. É mais fácil perceber esse olhar quando há uma escola de surdos, num espaço comprometido com questões relacionadas ao surdo e a surdez. No entanto, quando as crianças surdas estão longe dessa possibilidade, quando elas não adquirem a língua de sinais como sua primeira língua desde cedo e não têm contato com outros surdos para que possam construir uma identidade, uma cultura surda, ou ter convívio social com seus pares, o grau de dificuldade aumenta.

O primeiro e mais importante passo é a aprendizagem e o domínio da língua de sinais e a possibilidade de usar essa forma de comunicação com outras pessoas, ouvintes ou surdas, para o estabelecimento de meios que possibilitem a percepção, a recepção e a transmissão de informações.

A criança surda, como qualquer criança, tem seu modo peculiar de aprender uma língua, assim como pode demorar um pouco mais ela pode surpreender-nos, com a facilidade na aquisição de uma linguagem. No entanto, é preciso compreender que uma criança que tem acesso a língua de sinais tardiamente, vai apresentar um maior grau de dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua, pois ainda estará completando ou complementando seu vocabulário em Libras. Desse modo, uma instituição de ensino que tem aluno surdo incluído não pode então exigir dele o conhecimento da segunda língua, a língua portuguesa, no mesmo período escolar e nas mesmas condições ou próximas que um aluno ouvinte. Apesar da obviedade, do absurdo que parece ser, é exatamente o que ocorre nas escolas, que ainda não estão preparadas para a inclusão do aluno surdo.

A inclusão significa bem mais do que a simples presença ou o convívio na escola, de surdos e ouvintes. No entanto, a legislação perfaz mais de uma década e tão pouco ou quase nada foi feito para assegurar a permanência e o sucesso dessas crianças e desses jovens na escola. Além disso, há ainda certa resistência por parte de educadores em trabalhar com alunos que não sejam considerados “normais”. Esses educadores alegam que estão despreparados (como se a inclusão tivesse pegando-os de surpresa, repentinamente). Não queremos tecer críticas ou fazer um julgamento, pois foge à nossa proposta, mas isso é algo que não pode ser ignorado ou então vamos criar a ilusão de que tudo está muito bem, sendo que são os professores que passam a maior parte do tempo com os alunos quando comparados

aos demais segmentos da escola, que têm um contato tão reduzido, mas têm uma função importante, pois elaboram e conduzem projetos pedagógicos. Assim, é preciso prever mudanças estruturais e arquitetônicas, adaptações curriculares, aquisição de recursos e tecnologias, e qualificação/formação de recursos humanos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em virtude da importância da linguagem no processo cognitivo, ordenando e organizando a experiência vivenciada por cada sujeito no seu meio social e cultural, defendemos a necessidade de mudanças mais profundas nos estabelecimentos de ensino, que se dizem de inclusão, para que melhor atendam o aluno surdo.

Sabemos que a escola será um importante espaço de experiências cognitivas ao longo da vida dessas crianças que não ouvem, mas temos certeza de que o primeiro e mais importante passo é dado pelas famílias, ao proporcionarem, de alguma maneira, o contato desse sujeito com a língua de sinais. Assim, são necessárias campanhas publicitárias educativas e uma maior participação da mídia no sentido de abordar esse assunto com a devida relevância, para que, nos locais mais distantes ou isolados, as demais pessoas ou os familiares desmistifiquem ou busquem respostas para questões relacionadas ao surdo e à surdez. Desse modo, com mais informação, o contato dos surdos com a língua de sinais iniciará mais cedo e isso será determinante para um convívio social e uma integração mais positiva, de maneira que mais pessoas tenham a possibilidade de comunicar-se e trocar experiências usando uma língua “articulada por gestos que incluem mãos, face e corpo, captadas visualmente, e se caracterizam por um fluxo de elementos simultâneos que se sucedem num espaço articulatório bem determinado” (NOBRE; RAMPELOTTO, 1995).

É fundamental que exista uma maior integração e cooperação entre família e escola para facilitar desde os primeiros meses de vida, o contato da criança surda com a língua de sinais. Assim, quando a família não tem os meios necessários para possibilitar o contato dessa criança com um adulto surdo, ela possa buscar na escola essa ajuda ou pelo menos a indicação de como proceder e onde encontrar um profissional que a ajude.

A busca pelos recursos necessários para a efetiva inclusão, sejam eles recursos humanos como um professor surdo, um intérprete, profissional capacitado para ensinar *sign writing*, que é um sistema para representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema representativo das unidades gestuais ou da montagem de uma sala de recursos multifuncional deve ser buscado através de projetos, juntos aos órgãos competentes, logo após a efetivação da matrícula do aluno surdo no estabelecimento de ensino.

No caso de a escola comum ter um aluno surdo incluído, mesmo que em meio a centenas de ouvintes, este deverá ter um atendimento diferenciado, buscando atender à sua necessidade e procurando, assim, metodologias que disponibilizem uma maior quantidade de recursos visuais, expressões corporais, por exemplo, por meio de dramatizações de teatro. Essa proposta se difere da imposição da linguagem falada e escrita, numa relação de poder ouvintista, que ainda considera e mede quantitativamente, por meio da produção escrita (geralmente por meio de testes e provas que são aplicadas a todos, indistintamente, sem considerar os diferentes estágios de aprendizagem). Imaginemos o quanto esse modelo educacional tem reprovado, ano após ano, um grande número de alunos, principalmente, os surdos.

Gládis Perlin (2005), autora surda que teve a experiência de ouvir quando criança, tem concentrado suas pesquisas (de mestrado e doutorado) no universo da surdez, buscando fornecer meios para que nós ouvintes possamos conhecer um pouco mais sobre a cultura e as identidades surdas. Essa autora abre um espaço para que os surdos expressem o que sentem no convívio com ouvintes, mas principalmente, no peso de viver dentro da cultura dos ouvintes, como dominante, como a representação da normalidade, do aceitável e do ideal.

A autora tem um posicionamento claro acerca do que se chama biculturalismo ou bilingüismo como forma de mascarar normas ouvintistas ao exigir que o sujeito surdo seja dúbio, ao usar língua de sinais e ao precisar também, de alguma forma, adquirir conhecimento da língua oficial do país.

Perlin ao dar condições para uma surda (L., 40 anos) relatar a sua experiência escolar, fica evidente a violência e o sofrimento que a mesma era submetida ao tentar escrever e o que conseguia reproduzir no papel por meio da construção de frases que, para ela, eram estranhas e distantes. Skliar (2005, p. 23) corrobora essas questões ao afirmar que “são numerosos, e cada vez mais

explícitos, os testemunhos de surdos que, ao fazerem referência ao seu passado educativo, invocam imagens ligadas ao fato de se verem como estrangeiros, forasteiros, exilados”.

Mesmo assim, devido ao desconhecimento ou à negação do poder ouvintista, a escola tem exigido do aluno surdo a mesma capacidade de domínio da língua portuguesa que o ouvinte tem, que teve contato com essa língua. No entanto, a questão da audição não pode ser tomada como um indicativo de incapacidade ou limitação e sim apenas uma diferença que não os torna inferiores porque isso acaba por diminuir os surdos em relação aos ouvintes em virtude do fracasso da própria educação.

Além disso, há uma “tolerância, uma solidariedade” disfarçada que faz com que após uma ou duas repetências o aluno surdo seja promovido à outra série e assim, muito lentamente, ele cumpre todas as séries que compõem o Ensino Fundamental e consegue concluí-lo. Esse procedimento é uma forma de fugir de uma questão que precisa ser tratada com seriedade, que precisa ser o resultado de um debate coletivo e, principalmente, que dá atenção às reivindicações e sugestões dos maiores interessados, os surdos que estão na escola, para então se elaborar um currículo diversificado e adequado às suas necessidades.

Possibilitar o uso da língua de sinais entre todos aqueles que dela necessita deve ser parte de um projeto político amplo, que prepara e qualifica profissionais para atuar em sala de aula, dando suporte e apoio para que esses estudantes possam efetivamente aprender usando a sua primeira língua. Assim esses estudantes não estarão à margem de uma “suposta educação”, que não chega a atingi-los, pois não é o modo que eles entendem o mundo, que é (ou parece ser) eficiente para quem ouve a fala e conseqüentemente escreve e se comunica nesse universo ouvintista.

Possibilitar que as salas de aula em que há um aluno surdo sejam também o espaço para um intérprete deve ser visto como o cumprimento dos direitos assegurados e não o mérito de uma equipe diretiva, dos professores ou da instituição de ensino.

Somente respeitando a diferença entre a maneira de aprender de surdos e de ouvintes, e propiciando os meios para que se concretize esse momento de troca entre professor e aluno, que se comunicam, interagem e enriquecem no convívio

harmonioso em que se efetiva a comunicação, poder-se-á atingir os objetivos de uma educação inclusiva.

Como a cultura e a identidade são de suma importância, elas devem fazer parte do currículo e este não pode desconsiderá-las, pois assim estará limitando-se a uma listagem de conteúdos e objetivos e assim estaremos tratando apenas de aspectos quantitativos, e isso não é o que os modelos educacionais e as propostas devem ser realizados por meio de projetos junto aos órgãos competentes, logo após a matrícula do aluno surdo no estabelecimento de ensino.

Como educadores, não podemos mais continuar alegando que estamos despreparados, que nos sentimos inseguros para trabalhar com a inclusão. A legislação vigente existe há uma década e isso é tempo suficiente para que alternativas sejam buscadas para atendermos com qualidade e eficiência as diferenças que cada vez mais farão parte das salas de aula.

Ratificando que o uso da linguagem está associado aos processos de aprendizagem, a escola deverá oferecer ao aluno surdo todos os meios para que se expresse, se questione, interprete e produza conhecimentos na sua primeira língua – a língua de sinais – e que a partir dela tenha acesso a segunda língua – o português, língua oficial do nosso país. O surdo, sabemos, tem a mesma capacidade e todas as condições para comunicar-se, expressando suas experiências, seus desejos, sonhos e conhecimentos. O que ainda não está claro para muitas pessoas é que há uma forma diferente, totalmente distinta da oralidade a qual estamos habituados, mas se houver aceitação e respeito à alteridade, pode-se construir juntos e de forma solidária e fraterna um espaço riquíssimo de ensino e aprendizagem em todas as escolas.

## REFERÊNCIAS

LACERDA, C. B. F. de; GOES, Maria Cecília Rafael de (orgs). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Larise, 2000.

NOBRE, Maria Alzira da Costa; RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Língua de sinais**. 1995 (mimeo).

PERLIN, (org.). **Identidades surdas**. In: Surdez um olhar sobre as diferenças. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RAMPELOTTO, E. M. **Processo e produto na educação de surdos**. Santa Maria: UFSA/CE, 1993. Santa Maria: Programa de Pós-graduação/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 1993. (Dissertação de Mestrado).

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STOKOE, W. C. **Sing language structure**. *Annual review of anthropology*, v. 9. p. 365-390, 1980. Tradução por M. A. Nobre.