



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA BEATRIZ DA SILVA DUARTE

RELEITURA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE
SURDOS NO BRASIL:
1961 - 1996

UBERLÂNDIA - MG
2009

ANA BEATRIZ DA SILVA DUARTE

**RELEITURA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE
SURDOS NO BRASIL:
1961 - 1996**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos

**UBERLÂNDIA - MG
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

D812r Duarte, Ana Beatriz da Silva, 1969-
2009 Reeleitura histórica da educação de surdos no Brasil : 1961-1996 /
Ana Beatriz da Silva Duarte. - 2009.
174 f. : il.

Orientadora: Sônia Maria dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Surdos - Educação - Brasil - Teses. 3. Língua
brasileira de sinais - Teses. 4. Educação bilíngue - Brasil - Teses. I.
Santos, Sônia Maria dos. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

ANA BEATRIZ DA SILVA DUARTE

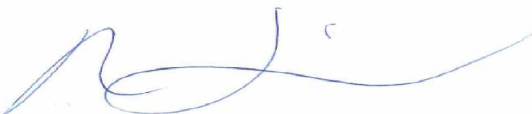
**RELEITURA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL:
1961 - 1996**

Dissertação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora como exigência parcial para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

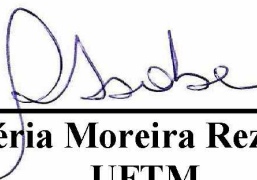
BANCA EXAMINADORA:



**Dra. Sônia Maria dos Santos – Orientadora
PPGE – FACED/UFU**

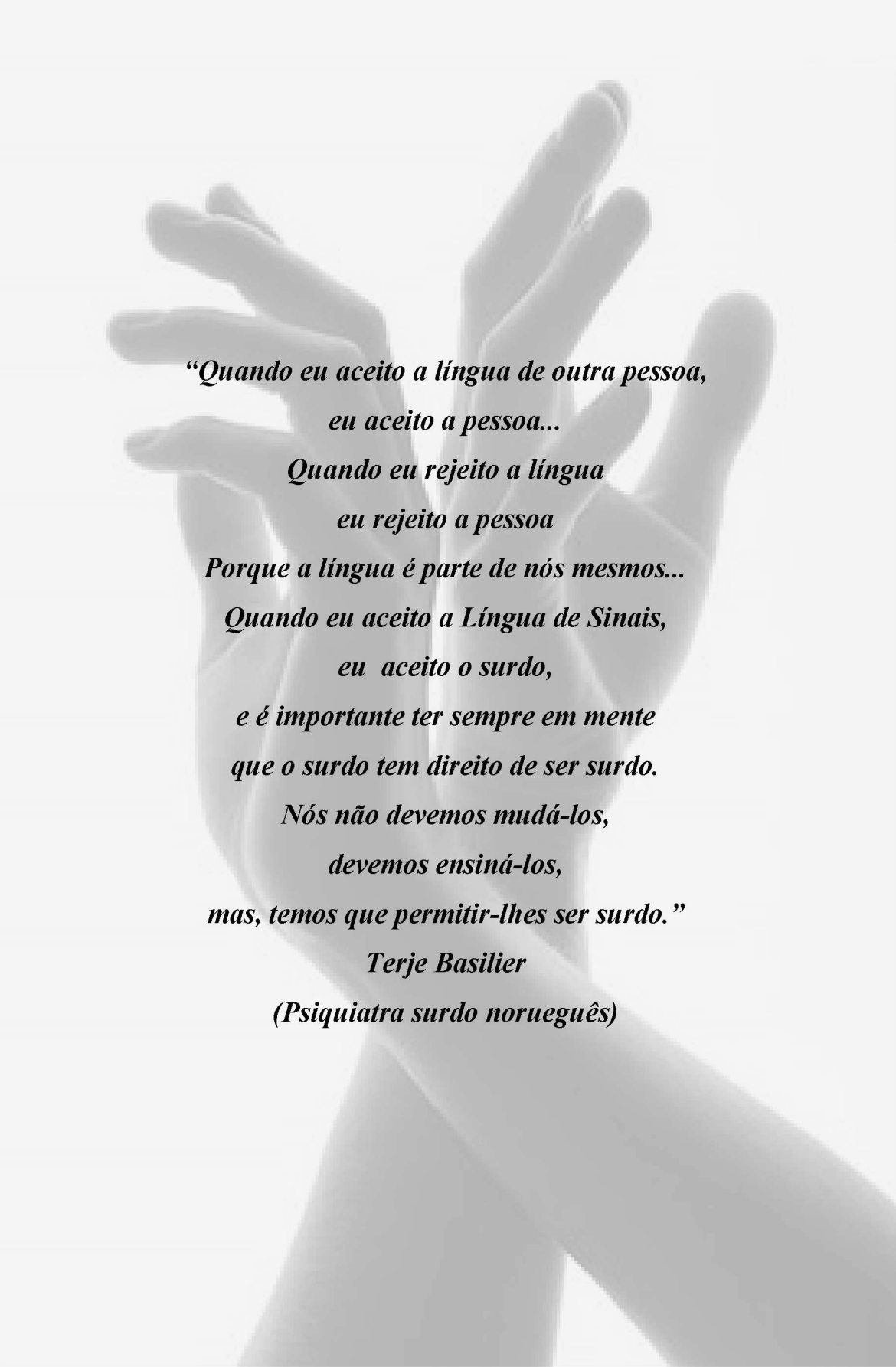


**Dra. Marília Villela de Oliveira
PPGE-FACED/UFU**



**Dra. Rogéria Moreira Rezende Isobe
UFTM**

Uberlândia, 21 de agosto de 2009

A grayscale background image showing two hands in a sign language gesture, with fingers spread and palms facing each other. The hands are positioned behind the text, which is centered on the page.

*“Quando eu aceito a língua de outra pessoa,
eu aceito a pessoa...*

*Quando eu rejeito a língua
eu rejeito a pessoa*

Porque a língua é parte de nós mesmos...

*Quando eu aceito a Língua de Sinais,
eu aceito o surdo,*

*e é importante ter sempre em mente
que o surdo tem direito de ser surdo.*

*Nós não devemos mudá-los,
devemos ensiná-los,
mas, temos que permitir-lhes ser surdo.”*

Terje Basilier

(Psiquiatra surdo norueguês)

DEDICATÓRIA

**Aos meus pais Divino e Maria Aparecida,
à minha irmã Márcia, à minha afilhada e
sobrinha Bárbara,**

Pelo infinito e verdadeiro AMOR,
pelas incansáveis horas de orações
e pelo companheirismo infindável.

À minha Vovó Conceição

Pelo seu amor, sua preocupação e suas intermináveis orações.

AGRADECIMENTOS

A DEUS pela sua infindável misericórdia, pelas bênçãos concedidas e derramadas ao longo da minha vida, apesar das muitas tribulações, provações e momentos nebulosos, os quais foram essenciais para o meu crescimento e maturidade numa fé inabalável. Obrigada, Senhor, pelo seu infinito AMOR, zelo, cuidado, por ser o meu norteador preciso dos caminhos já trilhados e a percorrer; por me conceder a realização de muitos sonhos e outros a serem concretizados, pelas oportunidades raras, pela minha história de vida, pela luta diária de trabalho, família, estudo e casa, enfim, a minha gratidão eterna.

Aos meus pais Divino e Maria Aparecida, representação viva de Deus na minha vida terrena, de quem me orgulho em dizer que sou FILHA, exemplos de Pai e Mãe que sabem verdadeiramente amar, cuidar, zelar, dar bronca e tem presença constante em quaisquer momentos da minha vida, são meus “Anjos da Guarda”. Além da hombridade, da bravura, do labor, da responsabilidade, da justiça, da Fé, do respeito, do companheirismo nessa caminhada árdua e, ao mesmo tempo, prazerosa que é a vida, de uma sapiência imensurável, para a qual jamais a academia terá uma titulação. **Papai e Mamãe**, obrigada pelas “brincas duras e necessárias”, pelo AMOR INFINITO, cuidado e zelo às vezes exarcebado; pelas incessantes orações prostradas de joelhos; por compreenderem minha constante ausência e, por fim, por serem os grandes motivadores e responsáveis na conclusão dessa etapa que julgo de suma importância para a minha vida pessoal, acadêmica e profissional. A minha gratidão e o meu AMOR eterno. Amo-os de maneira inexplicável e incompreensível aos olhos humanos.

À minha irmã Márcia, amiga, confidente, cúmplice, companheira de luta cotidiana e de todos os momentos da minha vida. Obrigada pelas orações, pelo seu AMOR, pelo apoio e incentivos primordiais ao longo dessa caminhada. É muito preciosa aos olhos de Deus e, também, a mim. Eu a amo eternamente!

À minha afilhada e sobrinha Bárbara, que é a minha vida, “filha do coração e da alma”, presente de Deus concedido à nossa família e que nos tem trazido muitas bênçãos. Obrigada pela compreensão e paciência nas minhas ausências. Você é a LUZ de DEUS na minha vida. “Giginha” te ama infinitamente.

Ao meu marido e companheiro Kleyver, amigo, cúmplice, confidente, companheiro de luta cotidiana, suporte humano, emocional, espiritual e racional, parceiro leal em todos os momentos da minha vida, o melhor ser humano que conheço, ao qual dedico esta obra e todo o meu caminhar na educação de surdos. Indubitavelmente, é o grande instigador e responsável

pela conclusão dessa etapa essencial da minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Muitíssimo obrigada pelos direcionamentos, críticas, contribuições valiosas e enriquecedoras para elaboração deste trabalho. Deus é muito generoso para comigo, pois Ele me presenteia com bens valiosos, incalculáveis e muito preciosos. Obrigada pela paciência, às vezes pelas broncas duras e motivação constante, no sentido de não esmorecer e concluir com êxito o trabalhado iniciado.

À minha querida Marcy, à qual dedico parte deste trabalho, por acompanhar a minha luta árdua e determinada na sua conclusão. Obrigada, Querida, pela paciência, compreensão durante a minha ausência constante, pelas orações, pelo apoio em todos os momentos da minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional. É muito amada e preciosa para Deus e, também, para mim.

À minha orientadora Profa. Dra. Sônia, por ter me auxiliado na busca incessante do conhecimento científico, por sempre acreditar no meu potencial, vislumbrando possíveis caminhos acadêmicos promissores, que repercutissem na minha vida pessoal e profissional. Como já lhe disse algumas vezes, você é presença de Deus na minha vida há quase 21 anos e as marcas impregnadas na minha vida acadêmica, pessoal e profissional serão um legado para a eternidade. Obrigada por aceitar o desafio de orientar-me numa área na qual você não tinha muito conhecimento e propriedade, mas que se propôs a ler, buscar e compreender as idiossincrasias da educação de surdos. Minha eterna gratidão por tudo e pelas infindáveis orações.

À minha colega e coorientadora Profa. Dra. Lázara Cristina, que sempre acreditou no meu trabalho e na minha competência linguística, apesar de saber das minhas limitações de ser humano. Instigou-me à busca do conhecimento incessantemente, às leituras constantes para que respaldassem as minhas concepções de prática educativa e militante na causa surda, além de vislumbrar junto comigo possíveis trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais. Muitíssimo obrigada por tudo e, principalmente, pelas orientações pertinentes e relevantes no presente trabalho, cujas contribuições foram primordiais para a culminância dessa dissertação.

Às Professoras Dra. Marília Villela de Oliveira e Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima, sou grata por terem aceitado o convite para participar da banca de qualificação, pelas sugestões e contribuições por meio de leitura atenta e crítica das primeiras considerações apresentadas neste trabalho.

À Professora Beatriz Villela, pela leitura atenta e crítica ao texto, pelas dicas importantes e pela contribuição coerente na consecução deste trabalho. Muitíssimo obrigada!

Aos secretários do Programa de Mestrado em Educação e da FAGED, James, Gianni, Carlos e Rosane, pela presteza e dedicação com que realizam o seu trabalho.

Aos meus alunos surdos Allan, Déborah, Gabriela, Nayara, Neilton , Raphaela, Marcilene e Wesley e aos meus ex-alunos surdos, que são os meus grandes incentivadores, responsáveis e personagens principais da minha história acadêmica, profissional e pessoal, com os quais compartilhei suas experiências como sujeitos históricos e sociais. A minha eterna gratidão a todos vocês!

Aos pais e mães dos meus alunos surdos, pelo respeito e admiração mútua, carinho, afeto e amizade que sempre demonstraram por mim, e pela compreensão nas minhas ausências para a realização deste trabalho.

À minha memorável e saudosa alfabetizadora Professora Dona Alice, na zona rural da cidade de Uberlândia, que me instigou ao mundo da leitura e aos estudos, com a certeza de um futuro promissor e da aquisição de uma herança cultural e intelectual que não seria tolhida por ninguém. A você minha eterna gratidão e o meu profundo respeito, afeto e carinho.

Enfim, às pessoas que sabem que foram verdadeiros Mestres, Doutores e Pós-Doutores em minha vida, os quais me apoiaram, me fortaleceram e fizeram com que eu me tornasse um ser humano melhor.

RESUMO

Investigar a História da Educação de Surdos no Brasil, no período de 1961 a 1996, com o uso da análise bibliográfica de autores que têm experiência sobre o tema “Educação de surdos” é o objetivo primordial pautado para esta dissertação de mestrado. Como negar uma realidade que é a Educação de surdos e suas necessidades de avaliação em seu conteúdo pedagógico? A Educação bilíngue é a melhor proposta que temos na Educação dos surdos, mas é um trabalho que deveria começar em tenra idade. Infelizmente, ainda não temos essa estrutura de Educação aqui no Brasil, pois ela demanda qualificação profissional e políticas públicas comprometidas na efetivação do trabalho e, no momento, há muitas discussões, propagandas e não uma efetivação. Mudar este cenário é preciso, porém necessita-se da vontade de conscientizar-se a respeito das verdadeiras necessidades do surdo, que devem ser definidas com a total participação deles. Este trabalho, portanto, expõe momentos históricos que foram responsáveis por culminar com o que é hoje oferecido aos surdos. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, como consta na LDB nº 9394/96, e o reconhecimento da Libras como língua materna do surdo (Lei nº 10.436/02). Contudo, não é isso que se observa na prática. Diferentes práticas pedagógicas (projetadas a partir da filosofia oralista) envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações e esses, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. É inegável que as políticas públicas, ao longo desse período destacado (1961-1996), evoluíram de maneira a atender com mais qualidade o surdo, porém resta-nos como professores, além de aprender a Libras, a obrigação de buscar formas de agregar de maneira natural ao ambiente da sala de aula práticas pedagógicas direcionadas harmonicamente a ambos os públicos, surdos e ouvintes.

Palavras-chave: educação, surdos, bilíngue, Libras, LDB.

RESUMEN

La investigación de la Historia de la Educación de Sordos en Brasil, de 1961 a 1996, mediante la revisión de la literatura de autores que cuentan con experiencia en el tema "La educación de los sordos" es el objetivo primordial de esta tesis de máster basada. Cómo negar una realidad que es la educación de sordos y de evaluación de las necesidades de la enseñanza en su contenido? Educación bilingüe es la mejor propuesta que tenemos en la educación de los sordos, pero es un trabajo que debe comenzar desde la temprana edad del niño. Lamentablemente, no tenemos esta estructura de la educación en Brasil, em que demanda formación profesional y políticas públicas que compromissadas participen en la ejecución de la obra y, hoy hay muchos debates, publicidad, y no un efecto. Cambiar esta situación es necesario, pero la necesidad es el deseo de que se trata de las necesidades reales de los sordos y tal debe ser diseñado con la plena participación de ellos. Este documento presenta, por tanto, momentos históricos que han llevado a culminar en lo que ahora se ofrece a los sordos. Las propuestas educativas dirigidas a la persona sorda se destinan a proporcionar la totalidad de sus capacidades, como se vê em la LDB n ° 9394/96 y el reconocimiento de Libras la lengua materna del sordo (Ley N ° 10436/02), pero esto no se observa en la práctica. Diferentes prácticas de enseñanza (proyectadas la pedagogía por vía oral) en las que participen los sordos mostraron una serie de limitaciones, y estos, el final de la enseñanza primaria, no son capaces de leer y escribir bien o tener un sector adecuado de contenido académico. Es innegable que las políticas públicas durante el período de relieve (1961-1996) evolucionaran para cumplir con la calidad de los sordos, pero nos resta, como profesores, además de aprender a Libras, la obligación de buscar los medios, al entorno natural de la enseñanza en el aula, prácticas orientadas tanto al público sordos cuanto a los oyentes.

Palabra clave: Educación, sordo, bilingue, Libras, LDB.

LISTA DE SIGLAS

AILGP - Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa.

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

APECDA - Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas.

APS – Associação Portuguesa de Surdos.

ASL - Língua Gestual Americana (*American Sign Language*).

BTE – Sigla em inglês que significa "atrás da orelha" (*Behind The Ear*).

CEAL/LP - Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni.

CEB – Conselho Educação Básica.

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial.

CFAP - Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal.

CGPD - Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

COOMP - Centro de Observação e Acompanhamento Médico-Pedagógico.

CORDE - Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

CP – Conselho Pleno.

CS - Palavra Complementada (*Cued-Speech*).

CODA – Crianças Filhas de Pais Surdos (*Children of Deaf Adults*).

DGEB/ME – Direcção Geral do Ensino Básico – Ministério da Educação.

DGES – Direcção Geral do Ensino Secundário.

DVD - Disco Digital de Vídeo.

EUA – Estados Unidos da América.

FADERS - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades.

FCCE - Fundação Catarinense de Educação Especial.

FCG - Fundação Calouste Gulbenkian.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

FEPEDA - Federação Europeia de Pais das Crianças Deficientes Auditivas.

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

FNS – Federação Nacional dos Surdos.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IC – Implante Coclear.

IDEA – Pessoas com Ato de Deficiência na Educação (*Individuals with Disabilities Education Act*).

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional.

IISM - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

INJS - Instituto Nacional de Jovens Surdos.

INOSEB - Instituto Nossa Senhora do Brasil.

INOSEL - Instituto Nossa Senhora de Lourdes.

IST - Instituto Santa Terezinha.

ITE - Sigla em inglês que significa "dentro da orelha" (*In The Ear*).

KHz – Quilohertz.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LGP – Língua Gestual Portuguesa.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

LS – Língua de Sinais (*Langue Des Signes*).

LSF – Língua de Sinais Francesa (*Langue des Signes Française*).

LSV – Língua de Sinais Venezuelana (*Língua de Señas Venezolana*).

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

NIH - Instituto Nacional da Saúde (*National Institute of Health*).

ONG – Organização Não-Governamental.

ONU – Organizações das Nações Unidas.

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PEATC - Potenciais Evocados Auditivos do Tronco Cerebral.

PNE - Plano Nacional de Educação.

SEC – Secretaria de Educação e Cultura.

SEESP – Secretaria de Educação Especial.

SEI - Secretaria de Educação e Inovação de Santa Catarina.

SUVAG - Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina.

TC – Comunicação Total (*Total Communication*).

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

WFD - Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf*).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – Educação de surdos, uma história marcada pela exclusão.....	26
1.1 - História das Primeiras Escolas: Inclusão e Exclusão.....	26
1.2 - Oralização e Sinalização: Evolução Histórica.....	32
1.3 - Fragmentos Históricos da Educação dos Surdos.....	42
CAPÍTULO II – Marcas históricas da língua de sinais.....	74
2.1 - Oralistas e Gestualistas: Uma Disputa Histórica.....	74
2.2 - A Educação dos Surdos no Brasil (1961-1996).....	83
2.3 - A Comunicação Total.....	96
2.4 – Bilinguismo.....	102
CAPÍTULO III - O cruzamento da aprendizagem de duas línguas: a língua de sinais e a língua oral e/ou escrita.....	115
3.1 - Implicações no Cruzamento de Aprendizagem de Duas Línguas.....	120
CAPÍTULO IV – Desafios da inclusão dos surdos na educação básica: entre o convencional e o necessário.....	141
CAPÍTULO V – Considerações Finais.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163

A black and white photograph of two hands, one holding the other, with text overlaid. The hands are positioned in the center of the frame, with the fingers of the upper hand resting on the palm of the lower hand. The background is a solid, light gray color.

***"A língua é a chave
para o coração de um povo.
Se perdemos a chave,
perdemos o povo.
Se guardamos a chave em lugar seguro,
como um tesouro,
abriremos as portas
para riquezas incalculáveis,
riquezas que jamais poderiam
ser imaginadas
do outro lado da porta."***

Eva Engholm, 1965

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa em Educação. Seu objetivo inicial era investigar a história da alfabetização dos surdos no Brasil e, de forma específica, na cidade de Uberlândia. Após a qualificação decidi abandonar provisoriamente o tema e a metodologia para que a pesquisa se tornasse viável.

Este trabalho investigou a Releitura Histórica da Educação de Surdos no Brasil no período de 1961 a 1996, uma vez que esse tema nos instiga e nos acompanha há mais de dez anos e é um tema inquietante tanto do ponto de vista teórico como do prático. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, mas não é isso que se observa na prática. Diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações, e esses, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Vivenciar o ambiente em que o surdo é alfabetizado, para mim, faz parte de uma história de vida que se iniciou há 16 anos quando fui à Associação dos Surdos de Uberlândia (movida por um desejo inato de me relacionar com tais pessoas) e a partir daí cheguei até a me relacionar de maneira afetiva e íntima, casando-me com uma pessoa surda. Como eu mesma digo (e brinco): “Trabalho com surdos manhã, tarde e noite e, quando vou dormir, ainda durmo com surdo. Portanto, respiro surdez 24 horas por dia”.

Apresentar esta dissertação é mais uma oportunidade de ofertar à comunidade surda e aos acadêmicos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) os conhecimentos e experiências adquiridas nesses 16 anos de interação com os surdos. Como negar uma realidade que é a Educação de surdos e as necessidades de avaliação de seu conteúdo pedagógico? A Educação bilíngue é a melhor proposta que temos na Educação dos surdos, mas é um trabalho que deveria começar desde a tenra idade da criança com surdez. Infelizmente, ainda não temos essa estrutura de Educação aqui no Brasil, pois ela demanda qualificação profissional e políticas públicas comprometidas na efetivação do trabalho e, no momento, há muitas discussões, propagandas e não uma efetivação.

O objetivo inicial é investigar a história da educação dos surdos no Brasil no período de 1961 a 1996 e a metodologia se pauta no estudo bibliográfico e documental do tema. Este

trabalho, portanto, analisa momentos históricos que culminaram no que é hoje oferecido aos surdos.

A METODOLOGIA ESCOLHIDA

Escolhi como opção metodológica o cruzamento de três fontes de pesquisa: a bibliográfica, a documental e a iconográfica, uma vez que esta me parece uma opção segura para responder às questões deste estudo.

Para Gil (2002), a **pesquisa bibliográfica** é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios é definida como pesquisa bibliográfica.

Esse mesmo autor afirma que a vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível no caso deste estudo percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a Educação de surdos no Brasil; todavia, existe à disposição uma bibliografia adequada. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos, como é o caso desta dissertação. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Já para Mitsuko Antunes, a **pesquisa documental** é um processo de "garimpagem", pois as categorias de análise dependem dos documentos, que precisam ser encontrados, "extraídos" das prateleiras, receber um tratamento que deve ser orientado pelo problema proposto pela pesquisa para, depois, estabelecer-se a montagem das peças encontradas, como num quebra-cabeça.

De todos os estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, aprendi que devemos extrair deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.

Quando o problema da pesquisa tornou-se mais definido, iniciei as minhas visitas à biblioteca da UFU com o propósito de encontrar o que ali havia sobre o tema. Era bastante possível que o acervo da biblioteca fosse uma fonte rica de documentos, o que se confirmou:

obtive acesso a várias teses e dissertações citadas ao longo deste estudo, além de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais.

Numa primeira etapa, meu objetivo era encontrar fontes e, nelas, os documentos necessários para a pesquisa. Não havia inicialmente preocupação com a análise propriamente dita, que seria objeto do trabalho subsequente, com a organização do material. Nesse momento, importava tão somente a obtenção de informações advindas de publicações, anais de congressos, vídeos. No entanto, as fontes sempre eram anotadas e a documentação arquivada, primeiramente, segundo o local onde fora encontrada (PIMENTEL, 1997).

Na primeira fase de organização dos dados coletados se tornou indispensável olhar para o conjunto de documentos de forma analítica, buscando averiguar como poderia proceder para torná-lo inteligível, de acordo com o objetivo desta investigação.

Todos os documentos eram arquivados em fichas, ou em pastas. O critério estabelecido para tal organização foi a fonte documental. As leituras e fichamentos tiveram papel central nessa fase. Para cada documento foi criada uma ficha de leitura contendo resumo, referência bibliográfica da publicação, além de algumas transcrições de trechos que poderiam ser utilizados posteriormente.

Organizar o material nesta metodologia significou processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio. Dessas ações, no estudo realizado, resultaram os capítulos desta dissertação.

Sendo assim, esta investigação procurou dar status histórico ao documento à medida que esta pesquisadora buscou ultrapassar os limites inerentes ao próprio material que encontrou e, ao mesmo tempo, reconheceu serem sua postura e experiência de vida compostas por uma bagagem que é histórica, uma vez que atua nessa área há mais de 10 dez anos, "tornando-o um objeto, isto é, o historiador é também fruto de seu tempo" (VIEIRA et al., 1989, p.30).

Para Massini, o objeto da pesquisa histórica é constituído por documentos que transmitem ao historiador a realidade do passado de uma forma parcial, proporcionando um conhecimento que é "mutilado". Segundo Veyne, de fato, o documento representa já uma interpretação de fatos reais elaborada por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra dos fatos. Por outro lado, o valor heurístico e a significação do documento dependem também da acuidade da leitura e do esforço interpretativo do historiador. Este sabe extrair de uma fonte de informações algum conhecimento útil para a

compreensão de um aspecto da história humana, sob o ângulo que corresponde ao seu objeto de interesse. É esse interesse que move e orienta continuamente o pesquisador na busca de documentos (VEYNE, apud MASSINI, 1984, p. 21-2).

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002).

O desenvolvimento da pesquisa documental tende a seguir os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, cabendo considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo, por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos, como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Enfim, a fonte iconográfica assume um lugar de cruzamento e de diálogo com as outras fontes, a fim de revelar a história contada e dar significado a ela.

Já as metodologias educacionais focadas ao sujeito surdo têm como meta proporcionar o desenvolvimento linguístico e cognitivo, contudo não é isso que se observa na prática. Esses problemas têm sido abordados por uma série de autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no país, procuram identificar tais discussões (FERNANDES, 1990; TRENCH, 1995; QUADROS, 1997; SÁ, 2006; SASSAKI, 1999; SKLIAR, 1999; CICCONE, 1990; SOARES, 2001; LODI, 2002; GOLDFELD, 2001) e apontar caminhos possíveis para a prática pedagógica (GÓES, 1996; SOARES, 1999; SACKS, 1990; MACHADO, 2008; BOTELHO, 1998; LACERDA, 1996).

Nesse sentido, foi importante investigar sobre a História da Educação de surdos no Brasil, procurando compreender as idiossincrasias dessa área, seus desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade.

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem imbecis. Os poucos textos dessa época encontrados referem-

se prioritariamente a relatos de curas milagrosas ou inexplicáveis com relação à surdez (MOORES, 1978).

No início do século XVI é que se começou a admitir que os surdos pudessem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que houvesse interferências sobrenaturais. O propósito da Educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos.

Entretanto, era frequente na época manter em segredo o modo como se conduzia a educação dos surdos. Cada pedagogo trabalhava autonomamente e não era comum a troca de experiências. Samuel Heinicke¹, importante pedagogo alemão, professor de surdos, escreveu que seu método de educação não era conhecido por ninguém, exceto por seu filho. Alegava ter passado por tantas dificuldades que não pretendia dividir suas conquistas com ninguém (SÁNCHEZ, 1990). Assim, torna-se difícil saber o que era feito naquela época e, em consequência, muitos dos trabalhos desenvolvidos se perderam.

A figura do preceptor era muito frequente em tal contexto educacional. Famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e consequentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam. O espanhol Pedro Ponce de León é historicamente reconhecido pelo seu trabalho como o primeiro professor de surdos.

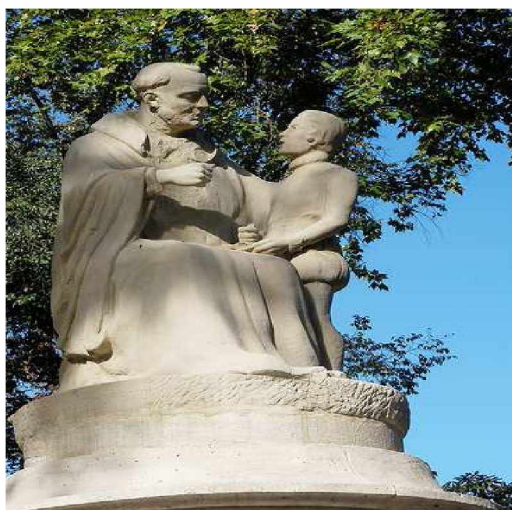


Imagem 1 - Pedro Ponce de Leon cria método de sinais para ensinar pessoas surdas. Na foto, um monumento a Pedro Ponce de Leon com Juan Pablo Bonet por Manuel Iglesias Lecio, 1920, nos Jardine de Buen Retiro em Madri, Espanha.

Fonte: www.google.com

¹ Samuel Heinicke (10 de abril de 1727 – 30 de abril de 1790, Nautschutz, Alemanha) foi o primeiro educador a desenvolver uma instrução sistemática para os surdos na Alemanha.

O espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584) foi um monge beneditino que recebeu créditos como o primeiro professor para surdos. Ponce de León estabeleceu uma escola para surdos no Mosteiro de San Salvador em Oña Burgos. Seus escassos alunos eram todas crianças surdas, filhos de aristocratas ricos que tinham recursos para conferir-lhe estes tutorados.

Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos manuais² eram amplamente utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que, se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da capacidade do surdo de correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala. Muitos professores de surdos iniciavam o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras (LACERDA, 2000).

Os surdos que podiam se beneficiar do trabalho desses professores eram poucos, somente aqueles pertencentes às famílias abastadas. É justo pensar que houvesse um grande número de surdos sem qualquer atenção especial que, provavelmente, se vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais através da qual interagissem.

A partir desse período podem ser distinguidas, nas propostas educacionais vigentes, iniciativas antecedentes do que hoje chamamos de "Oralismo"³ e outras antecedentes do que chamamos de "Gestualismo"⁴.

Foram **objetivos gerais** deste estudo investigar a história da educação dos surdos no Brasil, nos contextos político, legal e prático, no período de 1961 a 1996, e analisar os modos propostos para alfabetizá-los, bem como os lugares em que essa educação se deu e os preconceitos vivenciados nesse período. Neste contexto foram estabelecidos, como *objetivos específicos*, analisar as fontes documentais encontradas sobre a educação de surdos no Brasil, quais foram as escolas brasileiras que os atendiam, e quais os modelos educacionais (oralismo, comunicação total e bilinguismo) foram seguidos no período estudado.

² É um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. É útil para se entender melhor a comunidade surda, faz parte da sua cultura e surge da necessidade de contacto com os cidadãos ouvintes. Em geral, é um erro comparar o alfabeto manual com a língua de sinais.

³ Oralismo é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. Assim, "o oralismo tanto é uma ideologia quanto um método".

⁴ Gestualismo ou manualismo é um modelo de ensino, para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através de uma língua de sinais.

Para desenvolver este estudo foi necessário fazer uma pesquisa da história dos lugares em que os surdos foram estudar no Brasil. Sabemos que eles não frequentavam escola regular, existindo, nesse período, somente escolas especiais, como a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades (FADERS)⁵, as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs)⁶, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁷, Instituto Santa Terezinha⁸, Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni⁹ - CEAL/LP. Alguns não foram escolarizados por serem considerados “doentes mentais”, “incapazes”, ou por serem superprotegidos pela família. Além disso, as vagas nas escolas especializadas eram poucas e a escola regular se proclamava, quase unanimemente, não preparada para recebê-los.

Como já foi citado anteriormente o cruzamento das fontes bibliográficas, documentais e iconográficas foram essenciais e singulares para que a coleta de dados fosse realizada com sucesso. Foram analisados documentos e livros de autores nacionais e internacionais do

⁵ Por força da reivindicação de algumas lideranças, especialmente o movimento Apaiano, criou-se, em 23 de outubro de 1973, por Lei Estadual nº 6.616, a FADERS (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades) vinculada e supervisionada pela SEC (Secretaria de Educação e Cultura) que tinha como objetivo a pesquisa, profilaxia e o atendimento ao excepcional nas áreas de saúde, educação, trabalho e previdência social. Ressalto que a FADERS foi gestora da Educação Especial, no Estado do Rio Grande do Sul, desde sua criação até 1992, quando então foi criado o departamento de Educação Especial na Secretaria de Educação do Estado. Atualmente, passou a ser articuladora de todas as políticas públicas voltadas para esse público-alvo.

⁶ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é um movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo. Nascida no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, na ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma Síndrome de Down. No seu país, já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos e admirava-se por não existirem no Brasil. Foi consagrado como o Dia Nacional das APAEs, o dia do aniversário da sua fundação, instituído pela lei nº 10.242, de 19 de junho de 2001.

⁷ Fundado em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, pelo professor surdo francês Ernet Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. No início eram educados por linguagem escrita, articulada e falada, datilologia e sinais.

⁸ Foi fundado em abril de 1929, na cidade de Campinas estado de São Paulo, pelas Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário. Teve como pioneiras duas religiosas francesas: Madre Luiza dos Anjos e Irmã Maria São João e duas brasileiras: Irmã Suzana Maria e Irmã Madalena da Cruz. Em 18 de março de 1933, transferiu-se para São Paulo, funcionando inicialmente em prédios alugados. A partir de 1939, instalou-se em prédio próprio num terreno doado por um médico otorrinolaringologista, Otoni Rezende Barbosa, que interessou-se pela educação dos surdos.

⁹ Padre Ludovico Pavoni nasceu em Bréscia, no dia 11 de setembro de 1784 e morreu em 1º de abril, em Saiano. Dedicou a vida a educar crianças pobres. O CEAL-LP (Centro Educacional da Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni”), com sede no SGAN 909/B de Brasília/DF, deu início às suas atividades socioeducativas aos 2 de outubro de 1973, enquanto a sua inauguração oficial aconteceu aos 3 de abril de 1974. É mantido pela Associação das Obras Pavonianas de Assistência, uma entidade particular, religiosa, de origem italiana, fundada pelo Pe. Ludovico Pavoni (1784-1849). Nesses quase 35 anos dedicados ao trabalho de integração do surdo à família, comunidade e mercado de trabalho, o CEAL-LP já modificou muito a forma de atendimento, mas sempre mantendo a filosofia de trabalho baseada no oralismo. Em seu passado, ofereceu atendimento sob forma de internato, semi-internato e externato. Hoje oferece o semi-internato e o externato, pois o internato não oferecia à família do surdo a convivência necessária para que os laços familiares se estreitassem. A profissionalização dos surdos e assistência à família sofreram várias modificações para melhorar o acesso deles ao mercado de trabalho.

período de 1961 a 1996, além de pesquisas e informações de sites, tais como o do INES, do MEC e da FADERS, bem como teses e dissertações sobre a temática escolhida. Essa variedade de fontes respondeu aos objetivos deste estudo, aumentando ainda as possibilidades de construir cruzamentos significativos a fim de construir a história da educação de surdos no Brasil.

Acrescento ainda que o trabalho com fontes iconográficas possibilitou ampliar o caráter dialógico, uma vez que, existem traços comuns de interesse em um diálogo infundável entre a pesquisadora e o tema pesquisado. O trabalho do pesquisador que faz opção pela fonte iconográfica deve ter, sobretudo, uma profunda dimensão ética, traduzida na sua capacidade de desvendar relações humanas, guardando um grande respeito ao indivíduo que é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito de seu trabalho.

Por essas e tantas outras questões, a metodologia escolhida para realizar este estudo, apesar de sua complexidade, pode nos proporcionar de forma mais clara e, por que não, justa a compreensão da história da educação de surdos no Brasil.

Pela bibliografia lida e consultada para construir este estudo, foi possível constatar que o número de estudos científicos na história da Educação e na historiografia brasileira em que os pesquisadores utilizaram a fonte iconográfica cresceu significativamente nestes últimos dez anos. Os estudos começaram a desvelar a história do ponto de vista do sujeito que vive no anonimato e não só das fontes oficiais escritas pelas elites intelectuais.

A decisão de investigar a história da educação de surdos no Brasil se motiva pelo desejo de mergulhar em acontecimentos do passado para obter o tempo coletivo, fora de nós e de todas as memórias individuais com as quais trabalhamos. Não é na história aprendida, mas na história vivenciada que se apoia a nossa memória. As lembranças, em larga medida, são uma reconstrução do passado, com a ajuda de dados emprestados do presente (HALBWACHS, 1990).

Se memória e história se identificam na medida em que evocam o passado, a história é um quadro de acontecimentos e as memórias, centros de tradições. Para Halbwachs, o “único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem” (1990, p. 81).

A ciência de hoje, ao contrário do que acontecia nos séculos XIX e início do XX, não mais se nutre da ilusão de poder representar o outro tal qual, com perfeita objetividade e distanciamento. Isso implica assumir os processos de interferência do pesquisador na produção do texto escrito sobre o outro. Ao mesmo tempo, sabemos hoje que a academia não é apenas mais um veículo de expressão, e sim uma instituição produtora de saber bastante

privilegiada, cujo papel na fixação, ou oficialização, de versões históricas na memória coletiva tem se mostrado incontestável. Tendo em vista que toda oficialização histórica traz repercussões sociais de maior ou menor peso, passa a ser uma preocupação do cientista que tem a ética como horizonte refletir cuidadosamente sobre como os procedimentos metodológicos escolhidos em sua pesquisa poderão melhor evitar a difusão de preconceitos e estereótipos sobre os grupos sociais representados.

A solução metodológica de Holanda & Meihy (2007) se apresenta como reflexo dessa interessante tensão tripolar com que hoje nos deparamos em alguns ramos das ciências humanas: entre um impulso ético de democratizar o olhar classista acadêmico, estendendo-o para questões até então negligenciadas pela elite científica, uma reticência epistemológica de saber que o olhar sobre tais questões não pode se dar de uma maneira neutra e objetiva, e uma consciência política de perceber que esse trabalho traz consigo, inevitavelmente, repercussões sociais.

A partir das considerações que teci inicialmente, alguns aspectos da história da educação dos surdos no Brasil são, a seguir, destacados, tomando como indicadores as polêmicas surgidas em torno dessa temática e as transformações ocorridas entre 1961 e 1996, período que abarca vinte anos de ditadura e o início da abertura política chamada de democracia.

O capítulo I apresenta inicialmente a criação das primeiras escolas para surdos e faz uma análise dos debates em torno da eterna polêmica dos intelectuais entre inclusão e exclusão, principalmente de surdos, no Brasil e no mundo.

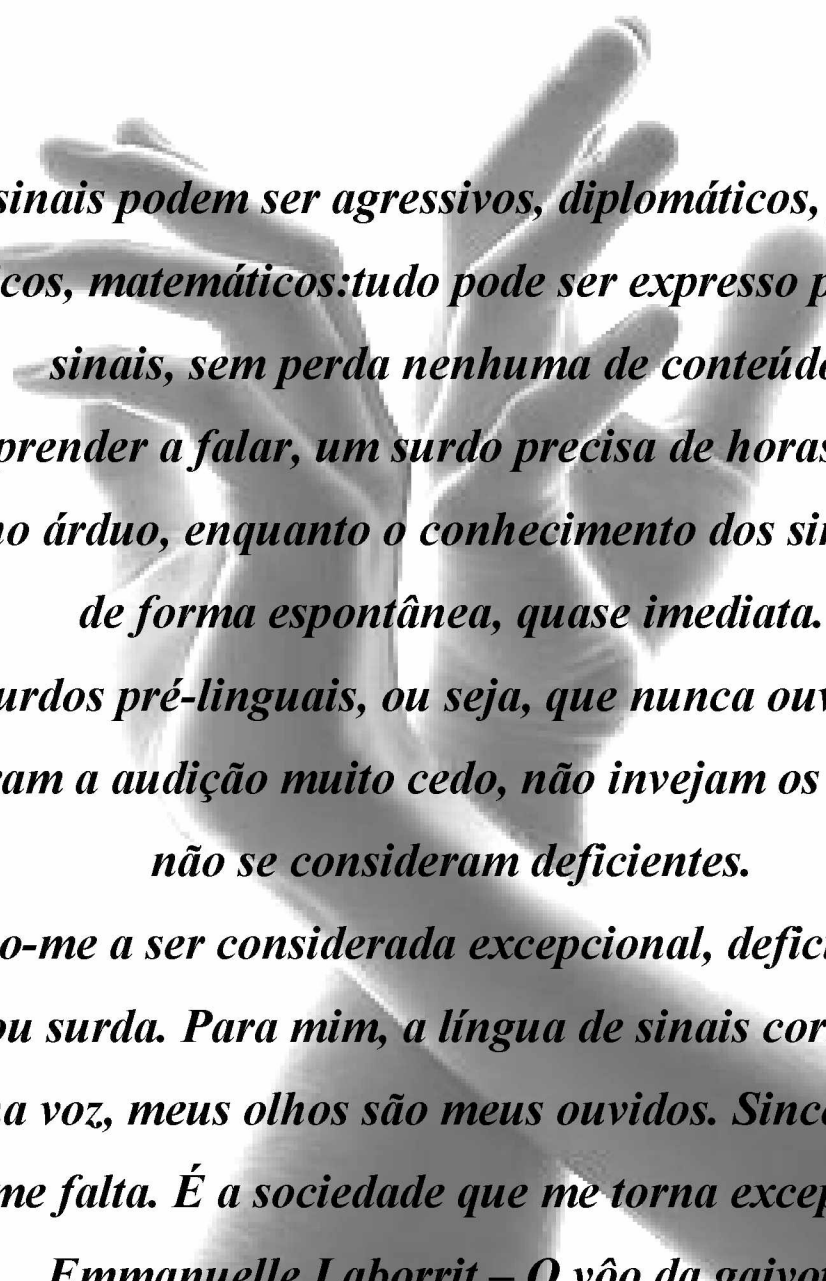
O capítulo II apresenta uma reflexão sobre a influência vivenciada várias décadas pelo Oralismo e Gestualismo no processo de aprendizagem, suas consequências para o aluno surdo e, por fim, apresenta a Comunicação Total e o bilinguismo.

O capítulo III traz uma análise sobre o processo de aprendizagem de duas línguas e defende o Bilinguismo para o processo de escolarização e educação de surdos.

O capítulo IV apresenta os desafios da inclusão dos surdos na Educação Básica e analisa o convencional e o necessário para que essa educação aconteça de verdade.

O capítulo V apresenta as considerações finais, que são as minhas descobertas.

Por fim trago as referências bibliográficas e documentais analisadas nesse estudo.



"Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo.

Para aprender a falar, um surdo precisa de horas diárias de trabalho árduo, enquanto o conhecimento dos sinais ocorre de forma espontânea, quase imediata.

Os surdos pré-linguais, ou seja, que nunca ouviram ou perderam a audição muito cedo, não invejam os ouvintes e não se consideram deficientes.

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional..."

Emmanuelle Laborrit – O vôo da gaivota

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE SURDOS UMA HISTÓRIA MARCADA PELA EXCLUSÃO

1.1- HISTÓRIA DAS PRIMEIRAS ESCOLAS: INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para discorrer sobre a história da educação dos surdos no Brasil é necessário descortinar o cenário histórico e político da prática pedagógica em relação ao surdo de modo a refletir sobre a inclusão e exclusão dessa camada social que, mesmo com seus exemplos de superação, ainda é indubitavelmente vítima de preconceitos que instigam a maioria da sociedade a subestimá-la.

A pesquisa e a reflexão a partir da perspectiva em que foram apresentados dois fatos determinantes para a educação dos surdos: a criação da primeira Escola Pública de Jovens e Adultos Surdos em Paris em 1750 e o Congresso de Milão em 1880, trouxeram as atuais discussões das concepções da surdez e dos surdos pelo ouvinte e suas consequências na organização política, social e educacional para a comunidade surda, seja no aspecto de inclusão, seja no de exclusão. O objetivo deste capítulo será situar o trabalho no contexto mundial.

Segundo Skliar (1997), no contexto em que foi criada a primeira Escola Pública para Surdos apresenta-se uma concepção da surdez como uma diferença política que reconhece os surdos como uma minoria linguística caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Ideologia¹⁰ que permitiu aos surdos a participação como cidadãos naquele momento. O fundador dessa escola foi o abade¹¹

¹⁰ O termo ideologia é compreendido neste estudo segundo a concepção de Aranha (1998. P.26) “Conjunto de representações e idéias, bem como normas de conduta por meio das quais o homem é levado a pensar, sentir, e agir de uma determinada maneira, [...] Essa consciência da realidade é na verdade uma falsa consciência, na medida em que camufla a divisão existente dentro da sociedade, apresentando-a como una e harmônica, como se todos partilhassem dos mesmos objetivos e ideais.”

¹¹ A palavra abade, que provém do substantivo latino *abbas*, *abbatis*, através da sua forma acusativa *abbatem* – a qual, por sua vez, deriva do siríaco *abbā* (através do étimo hebraico *ab*) –, significa pai e tem sido utilizada como título clerical, no Cristianismo, com diversas acepções (pároco, cura de almas, prelado de mosteiro ou congregação religiosa, monge, etc.), ainda que se refira, na sua acepção original, à vida monástica e a quem governa uma abadia.

Charles-Michel de L'Épée¹², um educador filantrópico francês, que ficou conhecido como "Pai dos surdos".



Imagem 1 – Uma lição de L'Épée "Óleo sobre tela baseada em um esboço do pintor Peysson Frederick (1807-1877), por Ginouvrier Nahor, surdo, em 1891 (coleção do Instituto Nacional de Jovens surdos de Paris)".

Fonte: www.injs-paris.fr/

L'Épée nasceu numa família abastada, em Versailles, que era, na altura, o mais poderoso reino da Europa. Estudou para ser padre católico, mas foi-lhe negada a ordenação, em resultado da sua recusa em negar o Jansenismo, um popular movimento de reforma religiosa da época. Então, estudou Direito, mas pouco depois foi designado abade. O abade voltou a sua atenção para obras de caridade aos pobres e, numa zona pobre de Paris, teve oportunidade de encontrar duas jovens irmãs, surdas, que se comunicavam através da língua de sinais (SKLIAR, 1997).

L'Épée decidiu, então, dedicar-se à salvação dos surdos e, em meados na década de 1750, fundou um abrigo que ele próprio sustentava. Em consequência das teorias filosóficas que emergiam na época, ele acreditava que os surdos eram capazes de possuir linguagem, concluindo assim que poderiam receber os sacramentos e evitar ir para o Inferno. Então, paralelamente, começou a desenvolver um sistema de instrução da língua francesa e religião. Nos primeiros anos da década de 1760, o seu abrigo tornou-se a primeira Escola Pública de Paris para Jovens e Adultos Surdos, no mundo, aberta ao público.

¹² Nascido a 25 de novembro de 1712, em Versailles; falecido a 23 de dezembro de 1789, em Paris.

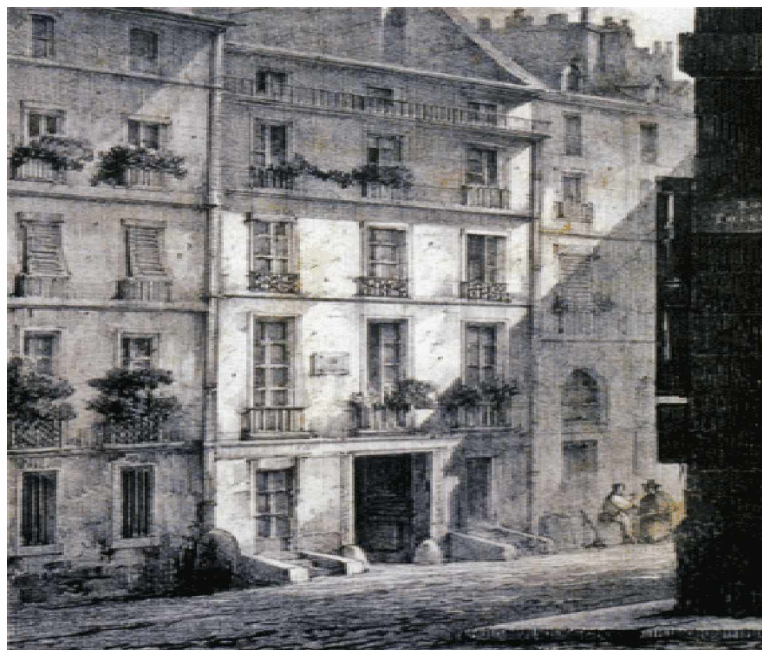


Imagem 2 - Primeira escola para surdos inaugurada em 1760, rue des Moulins, Paris.

Fonte: www.injs-paris.fr/

O abade de L'Épée morreu no início da Revolução Francesa (1789) e seu túmulo está na Igreja de Sain Roch, Paris. Dois anos depois da sua morte, a Assembleia Nacional reconheceu-o como "Benfeitor da Humanidade" e foi declarado que os surdos têm direitos, de acordo com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. O Instituto de Jovens Surdos em Paris, fundado por L'Épée, começou a ser financiado pelo governo. Mais tarde foi renomeado para Instituto Saint Jacques. Ele publicou, em 1776, a obra *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques*; em 1794, *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience* e iniciou *Dictionnaire général des signes*, que foi completado por seu aprendiz, o abade Sicard (CASTEL, 1998).



Imagem 3 - O Instituto Nacional de Jovens Surdos em Paris, fundado por L'Épée em 1789.

Fonte: www.injs-paris.fr/



Imagem 4: Atualmente o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.
Fonte: www.injs-paris.fr/



Imagem 5 - Estátua de bronze do Abade L'Épée, por Charles Felix Marie Martin (1846-1916), escultor surdo, localizada no tribunal de honra do Instituto Nacional de Jovens Surdos em Paris.
Fonte: www.injs-paris.fr/

Wrigley (1996) faz referência à história do abade como sendo a origem da comunidade surda. Esse autor procura entender tal origem em um paradigma mitológico para transpor à realidade da mobilização popular. Essa escola tornou-se, em 1791, o Instituto Nacional de Jovens Surdos em Paris (INJS) e foi referência na Educação de surdos nos

séculos XVIII e XIX, nela se formaram vários professores surdos que fundaram novas escolas para este público em diferentes países, como é o caso do Imperial Instituto de Surdos do Brasil, criado com a chegada do professor surdo Hernest Huet¹³.

Mas, voltando ao princípio com L'Épée, segundo Skliar (1997), as pessoas da comunidade surda, incentivadas pelas revoluções da época (Revolução Industrial e Francesa), com transformações profundas no tecido social, juntaram-se ao abade, talvez, por saberem, como afirma Karl Marx, que “a força do homem isolado é mínima, mas a junção dessas forças mínimas gera uma força total maior do que a soma das forças reunidas (1996, p. 378)”. Nesta junção de interesses é que a Escola Pública para Jovens e Adultos Surdos foi aceita pela sociedade.

No convívio com os surdos, L'Épée percebeu que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. Assim iniciava-se o processo de reconhecimento da Língua de Sinais, não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas oficiais desenvolvidas por ele na escola da capital francesa, culminando em uma revolução social para a época, tratando-se do primeiro passo rumo à inclusão dos surdos (SKLIAR, 1997).

Além disso, para o abade, os sons articulados não eram o essencial na Educação de surdos, mas, sim, a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever através da Língua de Sinais, pois essa era a forma natural que possuíam para expressar suas ideias. Tal como destaca Fernandes (2003) que crianças surdas desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual e que há semelhanças com outras que, mesmo não sendo expostas a nenhum tipo de linguagem oral-auditiva, possuem tal característica.

Na escola de Paris, a língua utilizada no processo educativo era a de sinais. Esta foi a língua oficial, sendo considerada por Skliar (1997) a escola pioneira, também, na forma metodológica de ensino (bilinguismo). Realça-se que, nessa época, a educação de surdos tinha os mesmos objetivos que a Educação dos ouvintes, ou seja, o acesso à leitura. Para o abade, a comunicação em sala de aula se efetivava graças ao domínio que ambos, professores e alunos, tinham da Língua de Sinais, portanto não se justificava poucos alunos surdos nesse espaço, mas, sim, classes cheias de alunos com a mesma arquitetura das escolas públicas para ouvintes.

¹³ Professor francês Hernest Huet (surdo e partidário de L'Épée, que usava o Método Combinado) veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos (IISM), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Skliar relata que, em 1850, a proporção de surdos que eram professores de crianças surdas alcançava o índice de 50% e “Los estudiantes sordos eran alfabetizados e instruidos en la misma proporción que los oyentes” (1997, p. 31). Ademais, os surdos, no Instituto Nacional de Jovens Surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e outra língua estrangeira também de forma escrita. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, entre outros, bem como artes de ofício e atividades físicas. Um modelo inovador de Educação para surdos na época.

Ainda conforme Skliar (1997), para sensibilizar a comunidade parisiense, o abade tinha como prática fazer demonstrações públicas anuais para mostrar a relevância de seu método. Para tanto, convidava educadores e filósofos para a apresentação. Além do reconhecimento da Língua de Sinais no processo pedagógico, o Instituto Nacional de Jovens Surdos em Paris tinha como eixo orientador a formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e na formação profissional em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas. Desta forma, o abade dava início às discussões em relação à discriminação, segregação e à cidadania (direitos e deveres) dos surdos.

Sánchez (1990) destaca que a divulgação dos trabalhos de L'Épée e a adoção de seu método pedagógico em muitas escolas públicas, geralmente com a coordenação direta de ex-alunos da Escola Pública de Jovens e Adultos Surdos, permitiu aos surdos, não só da França, mas também em países como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos, a possibilidade de destacarem-se e ocuparem cargos importantes na sociedade de seu tempo.

Como desdobramentos desta influência, Widell (1992) estuda e relata sobre as fases históricas da cultura surda, mais especificamente o surgimento de associações de surdos na Dinamarca, no período entre 1866-1893. A socióloga faz várias referências aos objetivos e realizações dessas associações, informando que, além de ações de lazer, recreação e assistência, também havia a preocupação com o trabalho. Segundo essa pesquisadora, a primeira associação de seu país foi formada a partir do encontro de artesãos, motivados por iniciativas que vinham, de igual modo, ocorrendo em outros países. A maioria da comunidade surda consistia de trabalhadores especializados, e era característico do período que o objetivo da associação surda fosse semelhante ao objetivo das demais de trabalhadores. Dessa maneira, tinham um papel fundamental no treinamento dos surdos, como também nas negociações no sentido de conquistas legais de garantia de educação e trabalho. “(...) Além disso, pretendiam

encontrar emprego para trabalhadores especializados que estivessem desempregados” (WIDELL, 1992, p. 21).

Essa mesma autora afirma ainda que foi nas primeiras décadas do século XIX, em que houve a socialização terciária na associação dos surdos, que a comunidade aprendeu a ascender socialmente no emprego. Era nessa entidade que as soluções para problemas relacionados a afrontas, sindicatos, operários, entre outros eram discutidos (WIDELL, 1992). Nesse caminho de garantia dos direitos dos surdos, tanto de acesso à sua língua, educação, saúde, lazer, como também ao trabalho, as associações de surdos dos diferentes continentes congregaram-se na Federação Mundial de Surdos (WFD). Articulando-se com os organismos ligados às Nações Unidas, os líderes surdos procuraram, a partir daí, interferir nas políticas e nas recomendações dadas aos governos dos seus países.

A partir do incentivo dessas ações promovidas pelas associações, a ONU instituiu anos mais tarde, em 1981, o Ano Internacional dos Deficientes, no qual discursos sobre a conquista da cidadania por parte desse segmento da população deveriam motivar procedimentos concretos dos governos. A preocupação com o trabalho, tendo uma relação direta com a possibilidade de independência e de autonomia das pessoas com deficiência, ganhou espaço significativo nas ações resultantes desse ano. As associações de surdos, juntamente com o movimento de pessoas com outras deficiências (visual, física e mental), iniciaram campanhas intensas no sentido de propagar os direitos dos cidadãos com deficiência: direitos aos atendimentos qualificados, à educação, ao lazer, à profissionalização e ao emprego. Tais movimentos ganharam tal dimensão que muitos países mostraram-se determinados a lutar contra a discriminação e, em consequência, contra a exclusão dos surdos (SÁNCHEZ, 1990).

1.2 - ORALIZAÇÃO E SINALIZAÇÃO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA

No século XIX quando o legado de L'Épée garantia, de forma lenta mas contínua, o direito à cidadania dos surdos, surgiu, em contrapartida, um evento que foi o marco no trabalho do abade francês. O Congresso de Milão, realizado no período de 6 a 11 de setembro de 1880, reuniu 182 pessoas, na sua ampla maioria, ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá, para discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para a educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, se oral ou gestualmente.

Nesse evento que não constava com a participação nem com a opinião da minoria interessada, um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a Língua de Sinais e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino. A discussão foi extremamente agitada e, por ampla maioria, o Congresso declarou que o método oral, na Educação de surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos (SKLIAR, 1997).

O Congresso durou três dias, nos quais foram votadas oito resoluções, sendo que apenas uma (a segunda) foi aprovada por unanimidade. As resoluções são (SKLIAR, 1997):

- O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual;
- O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida;
- Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;
- O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo;
- Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria;
- Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram do que foi aprendido e do conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;
- A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo;
- Com o objetivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deve ser reunidas as crianças surdas recém-admitidas nas escolas, onde devem ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças devem estar separadas das crianças mais avançadas, que já receberam educação gestual, afim de que não serem contaminadas; os alunos antigos também devem ser ensinados segundo este novo sistema oral.

Skliar (1997) mostra o conjunto de resoluções votadas no Congresso que mostram a substituição da língua de sinais pela língua oral na Educação de surdos e são responsáveis pelo retrocesso de um trabalho e projeto pedagógico enfático e contundente aos surdos.

I - Considerando la indudable superioridad de la palabra sobre los gestos para restituir al sordomudo a la lengua, el Congreso declara que el método oral deve ser preferido al de la mímica para la educación e instrucción de los sordo-mudos. II – Considerando que el uso simultáneo de la palabra y de lo gestos mímicos tiene la desventaja de dañar la palabra, la lectura sobre los labios y la precisión de las ideas, el Congreso declara que el método oral debe ser preferido [...] (SKLIAR, 1997, p. 45).

Desde então, em alguns países, até os nossos dias, decide-se pelo predomínio absoluto de uma única equação segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral, o que não corresponde à real necessidade do surdo de ser alfabetizado a partir do reconhecimento de sua língua natural e, conseqüentemente, de sua cultura. Para Skliar (1997), a título de hipótese, é possível argumentar que o conjunto de resoluções votadas foi produto de uma clara convergência de interesses políticos, filosóficos e religiosos.

los políticos del estado italiano aprobaron el método oral porque facilitaba el proyecto general de alfabetización del país, eliminando un factor de desviación lingüística – la lengua de señas – en un territorio que buscaba incessantemente su unidad nacional y, por lo tanto, lingüística. Las ciencias humanas y pedagógicas legitimaron la elección oralista pues respetaban la concepción filosófica aristotélica que la sustentaba: el mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón, en oposición al mundo de lo concreto y de lo material, reflejados respectivamente en la palabra y en el gesto. El clero, finalmente, justificó la elección oralista a través de argumentos espirituales y confessionales (SKLIAR, 1997, p. 50).

No entanto, Skliar (1997) diz que o posicionamento do Congresso pode ser compreendido pelo paradigma homem-máquina, gerado por conhecimentos e vivências pedagógicas produzidas pela ciência mecanicista e o desenvolvimento das forças produtivas no modo capitalista de produção, que influenciavam aquele momento histórico (Revolução Burguesa – século XVIII - e Industrial – 1698 a 1895).

Para explicar um pouco dessa concepção mecanicista, Japiassu (1991) reatroege ao início do século XVII para contar que nessa época um novo campo epistemológico da teoria física foi aberto. As leis de Kepler¹⁴ já definiam, em termos matemáticos, um primeiro núcleo de inteligibilidade rigorosa, muito embora ele permanecesse prisioneiro dos esquemas mentais astrológicos. Também Galileu¹⁵ revolucionava, já que inscreveu a nova linguagem matemática num universo cada vez mais liberto de preocupações míticas. Todas as suas

¹⁴ Johannes Kepler (nasceu em Weil der Stadt no dia 27 de dezembro de 1571 e morreu em Regensburgo, em 15 de novembro de 1630) foi um astrônomo. Formularam as três leis fundamentais da mecânica celeste, conhecidas como leis de Kepler. Dedicou-se também ao estudo da óptica.

¹⁵ Galileu Galilei (nasceu em Pisa, no dia 15 de fevereiro de 1564 e morreu em Florença, no dia 8 de janeiro de 1642) foi um físico, matemático, astrônomo e filósofo italiano. Ele teve um papel preponderante na chamada revolução científica.

conclusões fizeram com que os astros perdessem a sua divindade e, conseqüentemente, o esquema reinante do universo tendeu a desaparecer.

O espaço mítico dos céus tornou-se um espaço físico, no qual as revoluções siderais se transformavam num sistema mecânico, cujos movimentos poderiam ser calculados. Também era demonstrada a unidade da mecânica celeste e terrestre, ou seja, os mesmos princípios e as mesmas leis fizeram autoridade tanto nos céus quanto na terra. A estática e a dinâmica explicavam tanto o repouso quanto o movimento. O sistema do mundo, despojado de seus atributos sobrenaturais, converteu-se no objeto de uma ciência rigorosa (JAPIASSU, 1991).

O princípio fundamental parte de que a realidade física é composta por um conjunto de partículas em movimento que colidem entre si. Para esta concepção filosófica, o universo é uma máquina, cujo sistema de funcionamento é mecânico e trabalha da mesma forma que as engrenagens de um relógio. O objetivo da ciência, nesse foco, era descobrir as leis que determinam o movimento dos fenômenos. Através da análise, os filósofos modernos chegaram à conclusão que o universo é uma máquina complexa, na qual a matéria e a energia são elementos vitais (SKLIAR, 1997).

O conjunto dessas aquisições definiu o novo modelo, correspondendo à interpretação mecanicista da realidade. Assim, o aparecimento do mecanicismo consagrou o nascimento da nova ciência. A concepção mecânica do universo e da natureza se elaborou graças às pesquisas experimentais. Desta forma, para Descartes¹⁶, citado por Japiassu, “o corpo perde seus mistérios e pode ser explicado cientificamente” (1991, p. 99-100). Para ele, o mundo é composto de matéria como à maneira de uma máquina. Nosso corpo também deve ser concebido como uma máquina. A verdadeira utilização da máquina é que podemos ver nela, não somente cada peça que a compõe, mas, sobretudo, seu próprio funcionamento.

Em outras palavras, com o modelo da máquina, o inteligível se torna visível. O mecanicismo cartesiano permite explicar o que é conhecido por aquilo que não pode ser conhecido. Nos órgãos corporais, como em uma máquina, a finalidade era instituída por aquele que concebeu e sentida por aquele que dela se serve. Os órgãos corporais são, pois, comparáveis às engrenagens de uma máquina que não possuem neles mesmos nenhuma disposição natural para se unir uns aos outros. A comparação do corpo com uma máquina, notadamente como um relógio, não insinua que a natureza do corpo seja a de uma máquina,

¹⁶ René Descartes (1596-1650) fez seus estudos no Colégio Jeuíta de La Flèche. Cursou Direito em Poitiers, mas pôs-se à procura de novos conhecimentos, buscando reunir os saberes da física, matemática e filosofia. Resgatou a metafísica em novas bases, de modo a poder conciliar suas verdades fundamentais com os novos conhecimentos da ciência nascente sobre o mundo e sobre o homem. Morreu na Suécia em 1650, vítima de pneumonia.

mais que este não possui uma natureza, isto é, um conjunto de propriedades específicas e inerentes a ele.

Portanto, não é a alma que anima o corpo que Deus constituiu. Donde sua suposição dos animais-máquinas: os animais e os corpos dos homens são como máquinas, porque não pensam e agem como autômatos. Descartes considerava os seres humanos como simples autômatos, tão mecânicos quanto os fenômenos da natureza. De acordo com ele, o ser humano torna-se um corpo entre outros. Essa concepção deu margem ao desenvolvimento da Medicina, que, daí em diante, começa a se desvincular dos mitos cosmológicos. (JAPIASSU, 1991)

Desde o século XVII até o Congresso em Milão, a crença nesse paradigma, homem-máquina engendrado pela ciência moderna foi excluindo o surdo do processo educativo e do trabalho. Simultânea e contraditoriamente, o surdo, que se expandia e se organizava política e socialmente, ia se tornando, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa para Medicina, uma vez que, no novo paradigma da ciência mecanicista, a surdez é uma anomalia orgânica e, portanto, sujeita a cura.

Nesse processo de transferência, de trabalhador produtivo para deficiente¹⁷, o surdo perdeu o direito de se equivar aos demais na aquisição e oportunidade de conhecimento, através da Educação, e de vender a sua força de trabalho para tornar-se um dependente das habilidades e dos instrumentos do médico para curar aquilo que lhe falta, um dos sentidos mais importantes, da perspectiva dos ouvintes, a audição.

Essa concepção, vinculada ao paradigma homem-máquina, passou a representar o surdo a partir de uma visão estritamente relacionada com a patologia, ou seja, com o déficit biológico. Este é o momento da história em que a surdez e o surdo foram excluídos do contexto da escola e obrigados a transitar no âmbito da medicina. Esse processo passou a ser chamado por alguns autores de medicalização da surdez. (SKLIAR, 1997; SÁNCHEZ, 1990).

Na Educação, segundo Sánchez (1990) esta concepção se traduziu em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva que começaram se manifestar, de forma embrionária, com o médico holândes Johann K. Amman (1669-1724). Ele tinha como

¹⁷ De acordo com SKLIAR, o termo deficiente, na concepção clínico patológica, concebe a surdez como uma deficiência a ser curada através de recursos como: treinamento de fala e audição, adaptação precoce de aparelhos de amplificação sonora individuais, intervenções cirúrgicas como o Implante Coclear etc. Nesse sentido o encaminhamento é o trabalho fonoaudiológico e a escola comum, com o objetivo de “integrar” a pessoa surda no mundo dos ouvintes através da “normatização” da fala. Na concepção socioantropológica, que concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada, o respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito a língua e cultura próprias. (SKLIAR, 1997)

objetivo na educação de surdos a articulação das palavras através de procedimentos de leitura labial com o uso do espelho para que os surdos imitassem mecanicamente os movimentos da língua falada.



Imagem 6 - Johann Konrad Amman
Fonte: www.gallaudet.edu

Embasados nos ideais da ciência mecanicista que aventava a cura audiológica, iniciou-se, com Amman, a cura da fala, o que SÁNCHEZ (1990) chama de Pedagogia Corretiva. O surdo,

entonces, va ser rechazado por su condición de tal, y la pedagogía será la vía por la cual se intentará no educarlo, sino corregirlo. [...] La preocupación de los maestros, la meta de la educación, no será ya más la transmisión de conocimientos y valores de la cultura, para lo cual se procuraba que el sordo dominasse el lenguaje, sino enderezar a quies son vistos como deformados. La enseñanza del habla ocupa el lugar de toda educación, se convierte en el medio y el fin de la rehabilitación del sordo, el rescate de su sordera, para encauzarlo por el camino recto, el de la gente normal (SÁNCHEZ, 1990, p. 50).

Concordo com Sánchez (1990) e posso acrescentar que as ideias equivocadas da época negavam a existência do surdo como um cidadão capaz de raciocinar e de se relacionar na forma e na linguagem a ele mais adequada, a língua gestual. Dando continuidade ao método oralista, Samuel Heinicke¹⁸ foi o primeiro educador a desenvolver uma instrução sistemática para os surdos na Alemanha. Por volta de 1754, educou sua primeira aluna surda. Seu sucesso em ensinar a menina foi tão grande, que tomou a decisão de se dedicar inteiramente a este trabalho. Depois de um período de guerra que durou sete anos, e de ter sido prisioneiro em Dresden, conseguiu fugir. Em 1768, voltou a viver em Hamburgo, onde ensinou um menino surdo a falar, aplicando os métodos prescritos em seus livros sobre os surdos. Passou então a se dedicar ainda mais a essas pesquisas. Inaugurou a primeira instituição para surdos em

¹⁸ Nasceu em 10 de abril de 1727 e morreu em 30 de abril de 1790, na cidade de Nautschutz, Alemanha.

Leipzig, em 1778. Dirigiu esta escola até sua morte. Foi o autor de vários livros na instrução aos surdos.



Imagem 7 – Samuel Heinicke

Fonte: www.google.com

Seus métodos de ensino eram estritamente orais e considerava que a primeira prioridade no ensino às crianças surdas era a linguagem falada, já que a Língua de Sinais poderia prejudicar esta aquisição. Porém, ele e seus seguidores utilizavam os gestos como instrumento para atingir a fala. Ele afirmava publicamente que “nigún otro método puede compararse con el que yo he inventado y practico, por que el mío se basa por entero en la articulación del lenguaje oral” (SKLIAR, 1997, p. 30).

Nesse sentido, a Educação de surdos a partir de sua experiência visual, gradativamente, com a consolidação da ciência mecanicista, foi perdendo seu valor, pois os ideais da Medicina fundamentada no paradigma homem-máquina geraram nos familiares dos surdos a expectativa de solucionar rapidamente as questões da surdez, ou seja, transformar o surdo em ouvinte pela cura de seu déficit biológico. Diante da concepção clínica da surdez e do surdo, as escolas foram transformadas em salas de tratamento.

As estratégias pedagógicas passaram a ser terapêuticas. Os professores surdos foram excluídos e incluíram-se os profissionais ouvintes. Os trabalhos pedagógicos coletivos foram transformados em terapias individuais e, o que foi mais grave, a partir dessa concepção a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística dos alunos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta idéia se infere a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham os alunos surdos da língua oral (JAPIASSU, 1991).

Assim, foram engendradas as condições para que a resolução do Congresso de Milão, em 1880, contribuisse para que a comunidade surda, submetida ao discurso hegemônico dos ouvintes, fosse tolhida de sua condição política como minoria linguística, com nefastas consequências para sua cidadania. O evento é referência como um momento em que convergiram em suas deliberações um conjunto de fatores políticos, filosóficos, religiosos, aliados à efervescência da abordagem mecanicista da ciência moderna, que contribuiu para essa inversão de concepção, reduzindo a surdez e o surdo a um déficit biológico sujeito a cura. Concepção que tolheu a participação do surdo no processo educativo e no trabalho, condicionando-o à categoria de deficiente (SKLIAR, 1997).

A discussão atual na Educação dos surdos está centrada em mudanças estruturais e metodológicas da escolarização vigente e na frenética problematização do tema inclusão/exclusão social com vistas, entre outras coisas, a se propor uma escola que possa convocar e acolher todos em suas diferenças. No entanto, o que se torna emergente são as mudanças de concepção do sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre políticas educacionais, a análise das relações de poder entre surdos e ouvintes (SKLIAR, 1999).

Entre as contribuições que geram essas mudanças é imprescindível a divulgação das recentes vivências educacionais denominadas de Educação bilíngue, no Brasil (Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa), o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez e do surdo e, principalmente, o reconhecimento da diferença – não da deficiência – como mais um exemplo da diferença humana, para construção da cidadania e, conseqüentemente, de outra perspectiva de processo educativo (GOLDFELD, 2001). O Congresso de Milão foi responsável pela construção de uma imagem do surdo perante a sociedade, que já era restritiva, definindo-o como um sub-grupo social que deveria transpor as barreiras da comunicação para alfabetizar-se (da maneira como os oralistas pretendiam).

O Oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 2001, p. 30).

Percebe-se a tendência do homem à padronização: considerava-se que o surdo, para viver em sociedade, deveria conseguir "ouvir" (com o uso de aparelho e apoiando-se em técnicas de leitura labial) e "falar" (através de exaustivos exercícios e, em último caso, da comunicação escrita) com o ouvinte, devendo superar a deficiência, o defeito de nascença,

para poder ter o direito de conseguir viver e ser aceito pelo seu grupo social. O que de qualquer forma não estaria sendo respeitado, já que sua própria cultura era discriminada. A queda do nível de escolarização do surdo foi inevitável.

No Japão, os líderes dos surdos contaram-me que a ligação dos professores audistas ao Oralismo e à supressão da Linguagem Gestual Japonesa tem sido tão longa e profunda, que muitos finalistas surdos sentem-se frustrados no seu desejo de comunicar com os surdos adultos, de participar na vida da comunidade, de conviver e de encontrar uma mulher com quem se casar. O líder do clube dos surdos de Osaka contou-me que os seus membros chegaram à incrível conclusão de que, pela primeira vez na história da comunidade surda japonesa, as pessoas surdas mais velhas têm de ensinar aos mais novos a Linguagem Gestual Japonesa (LANE, 1997, p. 125).

A filosofia oralista dominou maciçamente em todo mundo até a década de 60, quando William Stokoe (1919-2000)¹⁹ publicou, em 1965, o artigo *Sign Language Structure: An Outline of the Usual Communication System of the American Deaf* (*Estrutura da Língua de Sinais*) e foi co-autor de *Um Dicionário de Língua de Sinais Americana sobre Princípios Lingüísticos* (LANE, 1997).



Imagem 8 – William Stokoe
Fonte: www.gallaudet.edu

Segundo Lane (1997), a publicação de *Estrutura da Língua Gestual* foi fundamental na mudança da percepção da Língua de Sinais de uma versão simplificada ou incompleta do inglês para o de uma complexa e próspera língua natural, com uma sintaxe e gramática independentes, funcionais e poderosas, como qualquer língua falada no mundo. Stokoe

¹⁹ Um estudioso que pesquisou extensivamente a Língua de Sinais Americana enquanto trabalhava na Universidade Gallaudet, onde, de 1955 a 70, trabalhou como professor e chefe do departamento de inglês.

levantou o prestígio da Língua de Sinais nos círculos acadêmicos e pedagógicos quando criou o sistema escrito para a Língua de Sinais Americana (ASL).

Quando o pesquisador publicou o artigo, demonstrou que a *American Sign Language* (ASL) é uma língua com todas as características das línguas orais. A partir desta publicação, surgiram várias pesquisas sobre as línguas de sinais. Isto, aliado à insatisfação de vários educadores com relação ao Oralismo, começou a trazer os sinais e os códigos manuais de volta para dentro das salas de aula dos surdos. (LANE, 1997)

A autora Quadros (1995) conta que esse trabalho representou uma revolução social e linguística para os surdos.

A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes do estatuto das línguas de sinais (BELLUGI & KLIMA, *The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf*, 1972; SIPLE, *Understanding Language Through Sign Language Research*, 1978; LILLO-MARTIN, *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*, 1986) (QUADROS, 1995, p. 97).

A culminância no reconhecimento linguístico nas investigações da *Teoria da Gramática* de Chomsky (1995) ao observar que o termo "articulatório" não se restringia à modalidade das línguas faladas, mas expressava uma forma geral de a linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual, incluindo, portanto, as línguas sinalizadas ajudaram os gestualistas a mostrar a importância da prática gestual no cotidiano do surdo.

Todos esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas ao adquirir uma língua de sinais ocorre em período equivalente ao da aquisição de uma língua oral-auditiva por outras crianças. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais linguísticos. O fato de o processo ser concretizado através de línguas espaciais-visuais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na Educação de surdos (CHOMSKY, 1995).

Tal língua apresenta todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional).

1.3 – FRAGMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Séc. XVI a.C. - No Egito, as mais antigas referências são ambivalentes, entre a caridade e a consideração dos surdos como indivíduos não educáveis. Os sacerdotes tratavam as dores de ouvidos com preparados e soluções de variados produtos que iam da urina de cabra à cinza de asa de morcegos e ovos de formiga ou lagarto.

Séc. XIII a.C. - Na Tora, os livros da lei dos hebreus, pode-se ler: “Quem dá a boca ao homem? Quem o torna mudo ou surdo, capaz de ver ou cego? Não sou Eu, Javé?” (ÊXODO, IV: 11), ou “não amaldiçoes o mudo nem coloques obstáculos ao cego” (LEVÍTICO, XIX: 14). Ser surdo é a vontade do Senhor e, por isso, que pode o homem fazer? E, se ao surdo podem ser reconhecidos alguns direitos como cidadão, não lhe é permitido ser proprietário.

Séc. V a.C. - Sócrates (470-399 a.C.) afirmou que os surdos têm que usar o gesto e a pantomima. Hipócrates (460-377 a.C.), o pai da medicina, pensava que purulência do ouvido era causada por fluidos formados no cérebro e que se escoavam pelo canal auditivo.

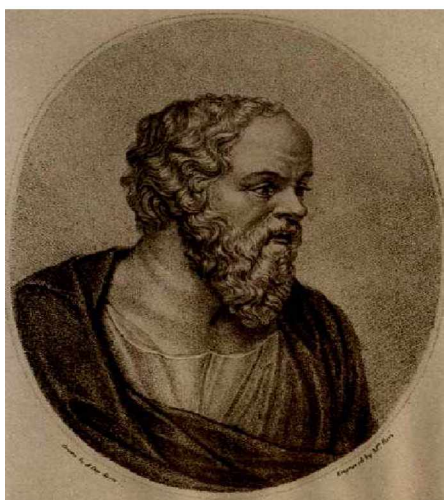


Imagem 9 - Sócrates
Fonte: www.google.com

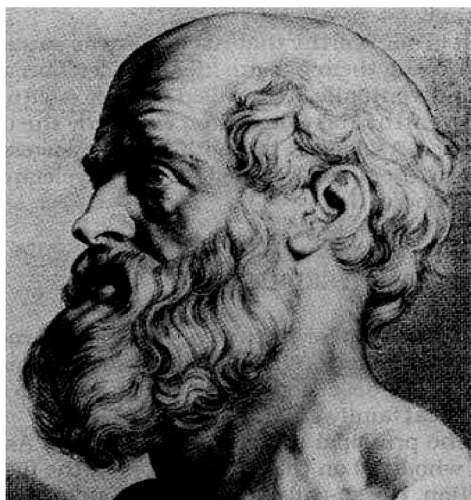


Imagem 10 – Hipócrates
Fonte: www.google.com

Séc. IV a.C. - Aristóteles (384-322 a.C.) terá dito que os surdos eram também mudos. Embora pudessem emitir sons, não podiam falar e era-lhes vedado, por isso, o acesso à razão.

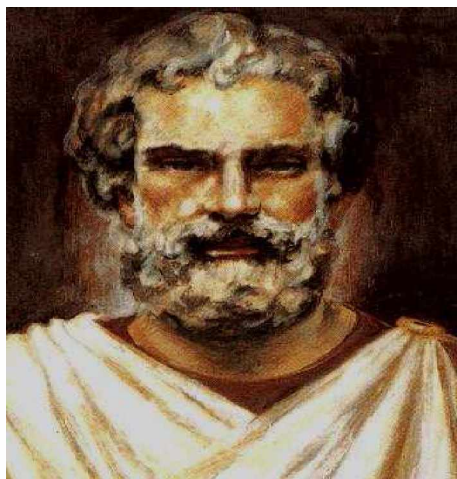


Imagem 11 – Aristóteles
Fonte: www.google.com

Séc. I a.C. - Celsius, médico romano, supunha que a otite era causa de doença mental.

Séc. I - São Paulo (EPÍSTOLA AOS ROMANOS, X: 17), tendo dito que “a fé deriva da pregação e a pregação é o anúncio da palavra”, terá dado justificação para negar o acesso à religião, aos sacramentos e mesmo à salvação da alma dos surdos-mudos. O *Codex Justinianus*, do imperador bizantino Constantino I (527-565), que reúne o Direito Romano e vai influenciar as novas nações latinas, nega aos surdos congênitos os direitos civis, como o casamento e a propriedade.

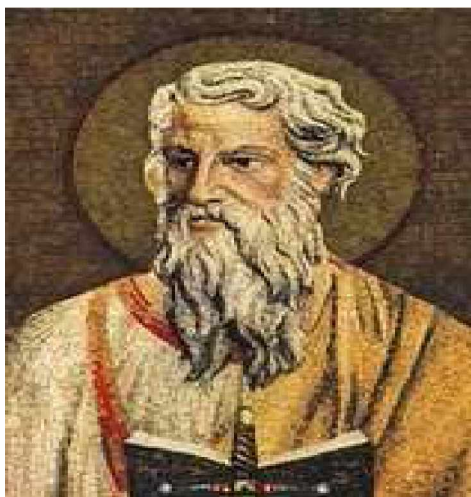


Imagem 12 – São Paulo Apóstolo
Fonte: www.google.com



Imagem 13 – Imperador Bizantino Constantino I
Fonte: www.pt.wikipedia.org

Séc. XIII - Relata-se a cura de uma pessoa surda por Santa Isabel da Hungria.



Imagem 14 – Santa Isabel da Hungria
Fonte: www.google.com

Séc. XV - O holandês Rudolphus Agrícola (1443-1485) escreveu em *De Inventione Dialectica* sobre um surdo que aprendeu a escrever e exprimia assim os seus pensamentos, no que é o primeiro relato que testemunha a educação de uma pessoa surda.



Imagem 15 - Rudolphus Agrícola
Fonte: www.et.wikipedia.org

Séc. XVI - Girolano Cardano (1501-1576), médico, contradiz o sábio Aristóteles e teoriza que a audição e o uso da fala não são indispensáveis à compreensão das ideias e que a surdez é mais uma barreira à aprendizagem do que uma condição mental. Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino, dedicou-se à educação de crianças surdas da nobreza castelhana. O seu método incluía a datilologia, a escrita e a fala. Aos alunos falava-se por meio de gestos e escrita e pedia-se que respondessem de forma oral. Podiam participar na missa e confessar-se, falavam grego, latim e italiano e discutiam física e astronomia. Isto é, estavam aptos a conservar a herança paterna.



Imagem16 – Girolano Cardano
Fonte: www.et.wikipedia.org

1561 - Em Veneza, Gabriele Fallopio faz a primeira descrição clara da membrana timpânica e descobre a cóclea.



Imagem 17 – Gabrielle Fallopio
Fonte: www.google.com

1563 - Bartolomeo Eustachius (1500 or 1514 - August 27, 1574), descobre a trompa que recebe seu nome e a sua ligação ao ouvido interno, que descreve na Epístola de *auditus organis*. Em Vila Real parece ter vivido uma “mestra de poucos”, que também se dedicava à Medicina.



Imagem 18 - Bartolomeo Eustachius
Fonte: www.google.com

1575 – Lasso, jurista espanhol, concluiu que os surdos que aprendem a falar deixam de ser mudos e devem ter direitos hereditários.

1620 - Juan Pablo Bonet (1579-1633), que também se ocupou da Educação de surdos da corte espanhola, publicou *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Reclamando embora a única autoria da sua arte, é possível que o seu trabalho tenha sido inspirado em Ponce de León e também em Ramirez de Carrión (1579-1652). Sendo considerado um dos mais antigos defensores da metodologia oralista, iniciava o processo pela aprendizagem das letras do alfabeto manual, passando ao treino auditivo, à pronúncia dos sons das letras, depois às sílabas sem sentido, às palavras concretas e às abstratas, para terminar com as estruturas gramaticais.



Imagem 19 – Juan Pablo Bonet
Fonte: www.google.com

1644 - Na Inglaterra, o médico John Bulwer (1614-1684) publica *Chironomia, or the Art of Manuall Rhetorique*, onde descreve centenas de gestos e defende que a linguagem da mão é a única que é natural para todos os homens e especialmente os surdos. Quatro anos depois, escreve *Philocophus: or, The Deafe and Dumbe Man's Friend*, onde ressalta a importância de o homem surdo se exprimir por meio de gestos, bem como o porquê de os filhos dos surdos não serem sempre surdos. (LANE, 1997)



Imagem 20 - John Bulwer
Fonte: www.et.wikipedia.org

1680 - No mesmo país, George Dalgarno (1628-1687), filólogo e professor em Oxford, publica *The Deaf and Dumb Man's Tutor*, com muitas teorias para ensinar a linguagem aos surdos. O alfabeto manual parece-lhe o mais prático e aconselha as mães a nomear um objeto apontando-o e soletrando-o com os dedos.



Imagem 21 - George Dalgarno
Fonte: www.google.com

1700 - Johann Konrad Amman (1698-1774) também médico, publica *A Dissertation Speech*. Interessa-se pelo ensino de surdos e, descobrindo que eles podem sentir as vibrações da voz, coloca-lhes as mãos na garganta enquanto ensina. E usa espelhos no treino da fala, que pretende clara e bem controlada.



Imagem 22 - Johann Konrad Amman
Fonte: www.gallaudet.edu

1749 - Buffon²⁰ apresenta um relatório à Academia das Ciências sobre o método de ensino de Jacob Rodrigues Pereira (1715-1790). Este, espanhol de nascimento e de ascendência portuguesa, é geralmente considerado o primeiro professor de surdos na França. Ele fazia os alunos jurar segredo sobre os seus métodos. Introduziu o alfabeto gestual espanhol e o ensino da leitura. Baseava-se numa orientação natural do desenvolvimento da linguagem, treinando o ouvido dos que tinham audição residual e recorrendo a exercícios para melhorar a observação, a leitura labial e o tato. O seu trabalho haveria de inspirar o estudo de Jean-Marc Itard²¹ sobre o selvagem de Aveyron²² (1801) e Seguin²³, no desenvolvimento do método fisiológico para a Educação dos atrasados mentais.

²⁰ Georges-Louis Leclerc, conde de Buffon (Montbard, 7 de Setembro de 1707 - Paris, 16 de Abril de 1788) foi um naturalista, matemático e escritor francês. As suas teorias influenciaram duas gerações de naturalistas, entre os quais se contam Jean-Baptiste de Lamarck e Charles Darwin.

²¹ Jean Marc Gaspard Itard (24 de abril de 1774 – 5 de julho de 1838) foi um médico francês, sendo considerado o fundador da otorrinolaringologia.

²² Victor de Aveyron (cerca de 1788 — 1828) foi uma criança selvagem que foi encontrado na França em 1798, sendo adotado então pelo educador francês Jean Marc Gaspard Itard. O cineasta francês François Truffaut rodou o filme *O Garoto Selvagem* baseando-se nos relatos de Jean Marc Gaspard Itard. Em setembro de 1799 um menino de cerca de 12 anos foi encontrado perto da floresta de Aveyron, sul da França. Estava sozinho, sem roupa, andava de quatro e não falava uma palavra. Aparentemente fora abandonado pelos pais e cresceu sozinho na floresta. O menino, a quem deram o nome de Victor, foi levado para Paris, onde ficou aos cuidados do médico Jean-Marc-Gaspard Itard. Durante cinco anos o Dr. Itard dedicou-se a ensinar Victor a falar, a ler e a se comportar como um ser humano, mas seus esforços foram em vão. Pouco progresso foi conseguido durante esse tempo. Victor nunca falou e aprendeu a ler somente uma palavra (leite). Não era mais o menino selvagem de quando fora encontrado, mas, também, não se tornou humano.

²³ Edward Seguin (20 de janeiro de 1812 nasceu em Clemency na França – faleceu em Nova Iorque no dia 28 de outubro de 1880). Ele foi educado em Paris, antes de dar início aos estudos de medicina e cirurgia. Em 1837, conheceu Jean Marc Gaspard Itard, who became his mentor. Em 1837, ele conheceu e estudou com Jean Marc Gaspard Itard. Foi Jean Itard que convenceu Seguin a dedicar-se ao estudo das causas e da formação do retardo mental. Na época, as pessoas mentalmente retardadas eram consideradas como não tratáveis e eram isoladas da sociedade.



Imagem 23 – Jacob Rodrigues Pereira
Fonte: [www. Picturehistory.com](http://www.picturehistory.com)



Imagem 24 - George Louis Leclerc, Conde de Buffon
Fonte: www.picturehistory.com



Imagem 25 - Victor de Aveyron
Fonte: www.picturehistory.com

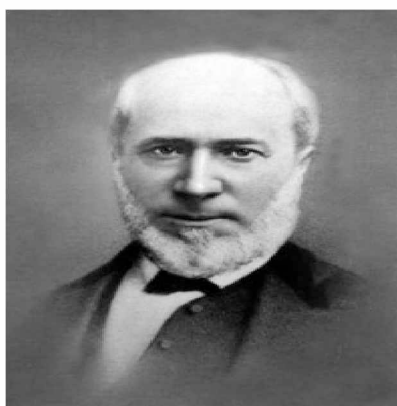


Imagem 26 – Edward Seguin
Fonte: www.picturehistory.com

1760 - Thomas Braidwood (1715-1806) abre uma escola em Edimburgo, baseada numa metodologia de base oral e gestual. Manteve os seus métodos em segredo familiar, mas parece que combinava um alfabeto bimanual com gestos, escrita e leitura.



Imagem 27 - Casa de Thomas Braidwood onde estabeleceu a primeira escola para crianças surdas "Braidwood da Academia para surdos e mudos" em 1760. Foto tirada em 1935.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Braidwood

1776 - Charles Michel de L'Épée (1712-1789), conhecido como Abbé de L'Épée, publica *Instruction de Sourds et Muets par la Voix des Signes Méthodiques*. Já antes tinha aberto a primeira escola pública para surdos, em Paris. Tinha como objetivo que em França todos os surdos aprendessem a ler e a escrever. Considerava insuficiente a linguagem natural dos surdos, que tinha aprendido, e inventou os *signes méthodiques*, para integrar a gramática da língua francesa.



Imagem 28 - Charles Michel de L'Épée

Fonte: www.google.com

1778 - Samuel Heinicke (1729-1790) dirige em Leipzig a primeira escola de ensino exclusivamente oral para surdos na Alemanha, rejeitando todos os outros métodos, que qualificava de inúteis e fraudulentos. Envolveu-se numa polêmica epistolar com L'Épée sobre os respectivos métodos de ensino, que ficaram conhecidos como método francês e método alemão. Na França, Ernaud (1740-1800) manifesta-se contra o uso do alfabeto manual, que impedia a leitura labial, estragava a articulação, paralisava a atividade orgânica necessária à fala e era inútil à sociedade.



Imagem 29 – Samuel Heinicke
Fonte: www.google.com

1784 - Abba Silvestri abre a primeira escola italiana para surdos, em Roma.

1790 - Roch Ambroise Sicard (1742-1822) sucede a L'Épée no novo Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Simplifica o método daquele em benefício do significado no contexto concreto em que a expressão se produzia. No instituto são agora mais os professores surdos do que os ouvintes.

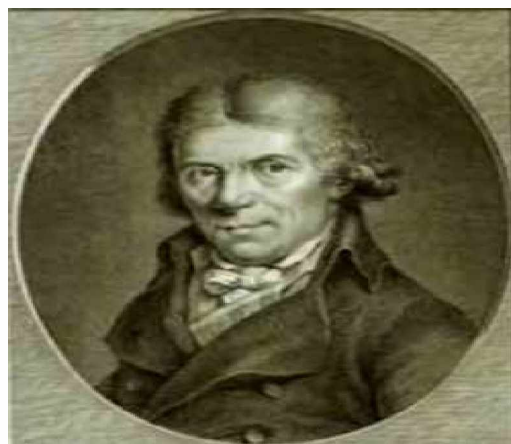


Imagem 30 - Roch Ambroise Sicard
Fonte: www.picturehistory.com

1800 - Alessandro Volta (1745-1827), físico, inventa a pilha eletrolítica neste ano. Num dos seus relatos afirma ter experimentado ligar uma bateria a duas varinhas que introduziu nos ouvidos. Quando ligou o circuito sentiu um “abalo na cabeça” seguido do barulho de uma espessa sopa a ferver”. Foi a primeira estimulação elétrica do ouvido. Experiências realizadas nos 50 anos seguintes nunca ultrapassaram a sensação auditiva momentânea e a falta de qualidade tonal. Por esta data há notícia do estabelecimento, em Londres, de F. C. Rein, a primeira manufatura de próteses auditivas, principalmente trompas e cornetas acústicas produzidas em pequenas quantidades.



Imagem 31 – Alessandro Volta
Fonte: www.google.com

1807 - Peter Atke Castberg (1779-1823) funda a primeira escola para crianças surdas na Dinamarca, onde utiliza o método francês.



Imagem 32 – Peter Atke Castberg
Fonte: www.picturehistory.com

1808 – Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) apresenta na Sociedade da Faculdade de Medicina as memórias *Sur les moyens de rendre la parole aux sourds-muets* e *Sur les moyens de rendre l'ouïe aux sourds-muets*, acompanhado de seis alunos a quem havia ensinado a

compreensão e produção da fala. O seu método parte do treino da detecção e discriminação dos sons, depois vogais e a seguir consoantes. Começa então a segunda parte de programa dedicada ao treino da fala, baseado em sílabas distintas que os alunos deviam aprender a ler e a escrever, ascendendo depois às palavras e às frases simples.



Imagem 33 – Jean Marc Gaspard Itard
Fonte: www.picturehistory.com

1815 - Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), americano, vai à Europa para conhecer os diferentes métodos de educação dos surdos. Chegado a Londres, a família Braidwood recusa transmitir-lhe o seu método, mas assiste a uma conferência de Sicard, que acompanha no regresso a Paris e com quem estuda. No ano seguinte volta aos Estados Unidos acompanhado por Laurent Clerc²⁴, discípulo de Sicard e um dos primeiros professores surdos, para o auxiliar na criação de uma escola.

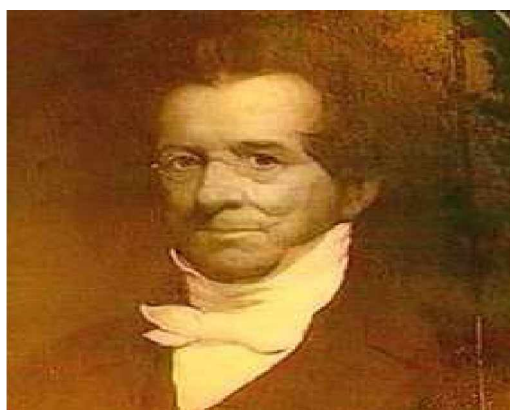


Imagem 34 – Thomas Hopkins Gallaudet
Fonte: www.gallaudet.edu



Imagem 35 – Laurent Clerc
Fonte: www.famousamericans.net/laurenclerc/

²⁴ Laurent Clerc (Nome Nascimento: *Louis Marie Laurent Clerc*) educador, nascido em La Balme, perto de Lyon, França, 26 dez. De 1785, morreu em Hartford, Connecticut, 18 de Julho, 1869. Clerc foi o primeiro professor surdo dos surdos na América e entre os primeiros no mundo. Um escritor prolífico, chamado de "*o apóstolo dos surdos na América*." Co-fundador da primeira escola para surdos, ele foi o primeiro grande defensor da língua de sinais, um defensor dos direitos fundamentais para pessoas surdas, tais como o direito de casar e a propagação a educação aos surdos nos Estados Unidos. .

1817 - Gallaudet e Clerc abrem, em Hartford, o *Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*, primeira escola de surdos permanente nos Estados Unidos. Começam por ensinar uma mescla de LSF (*Langue des Signes Française*), francês gestualizado e de inglês e acabaram por optar pela ASL (*American Sign Language*). Na França, Bébien²⁵, no Instituto de Paris considerando os gestos metódicos pouco satisfatórios para a compreensão das frases, adota a LSF na Educação dos surdos.



Imagem 36 – Auguste Bébien

Fonte: [www. www.disabilitymuseum.org](http://www.disabilitymuseum.org)

1821 - Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), publica um tratado onde reconsidera a sua posição anterior. É agora sua convicção de que a língua gestual é a língua natural dos surdos e pode proporcionar as mesmas vantagens da linguagem falada. E se tal não sucedia, devia-se a que os surdos viviam entre ouvintes e não na comunidade de surdos. Mas mantém que os surdos devem também aprender a expressar-se pela fala e a compreender a linguagem oral. Nesta data, Johann Baptist Graser (1766-1841), na Baviera, abre uma escola experimental em que os surdos estão integrados com ouvintes, mas se beneficiam de apoio pedagógico especial. Mais tarde, em 1854, o sistema deixa de ser permitido por, alegadamente, prejudicar as crianças ouvintes.

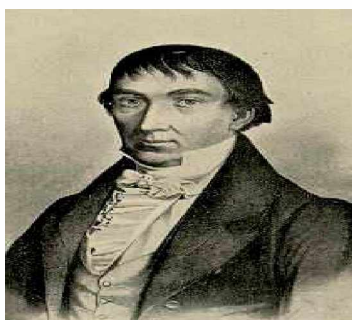


Imagem 37 - Johann Baptist Graser

Fonte: www.erzwiss.uni-hamburg.de/

²⁵ Auguste Bébien (1789-1839), ouvinte e neto do Sicard, que morreu precisamente há 170 anos, no dia 24 de Fevereiro. O pai enviou-o para França para tomar conta do avô e este jovem viu-se de repente no Instituto de Surdos-Mudos de Paris. O seu fascínio por estes jovens e pela sua língua foi tão grande que dedicou o resto da sua vida ao estudo da educação de surdos.

1823 - Em Portugal, é fundado o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, e, por decisão do Rei D. João VI, chamado o especialista sueco Pär Aron Borg²⁶ para o orientar. A abertura oficial da educação para surdos-mudos e cegos na Luz se dá em 1º de março de 1824, após portaria de 18 de fevereiro de 1824 do Intendente Geral de Polícia, mais tarde publicada no Diário do Governo de 16 de dezembro de 1847. Em primeiro lugar receberam-se os alunos vindos da Casa Pia (sendo quatro do sexo masculino e oito do sexo feminino, todos eles pobres), com idades entre os seis e os catorze anos, todos surdos-mudos, com exceção de um menino cego. Pär Aron Borg teve um papel muito importante no ensino dos surdos em Portugal, que com ele aprenderam a comunicar através de um alfabeto manual e também da língua gestual de origem sueca. O método de ensino do Instituto de Estocolmo foi adaptado para o ensino em Portugal. O alfabeto manual inventado por Borg foi adotado pela Suécia, Portugal e Finlândia.



Imagem 38 - Pär Aron Borg
Fonte: <http://sv.wikipedia.org>

1834 - O Instituto da Luz é integrado a Casa Pia, criando-se a secção dos Surdos-Mudos, que, em decadência, encerra-se em 1860.

1836 - O médico Blanchett, diretor do Instituto Nacional de Surdos de Paris, propõe a Educação conjunta de surdos e ouvintes e sugere que os institutos sejam reservados aos órfãos.

1838 - Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), agora médico do Instituto de Paris, retoma os trabalhos de Nicolas Deleau sobre tratamento de cateterismo da trompa e obtém resultados apreciáveis de recuperação de audição com alguns alunos. Marca o início da recuperação cirúrgica da surdez do ouvido médio.

²⁶ Pär Aron Borg (1776-1839), fundador da instituição pública para os cegos e surdos-mudos, em Estocolmo.

1840 - Na Alemanha, Friedrich Moritz Hill (1805-1874)²⁷ descreve uma aplicação dos princípios do método natural de Pestalozzi na educação de crianças surdas, que sintetiza deste modo: “o ensino da língua falada está em tudo”.

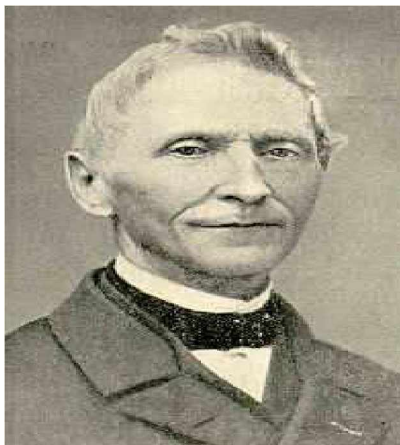


Imagem 39 - Friedrich Moritz Hill
Fonte: www.erzwiss.uni-hamburg.de/

1848 - O Ministério francês da Educação aprova várias escolas integradas, que depois são encerradas por questões econômicas.

1853 - William Wilde (1815-1876) e Joseph Toynbee (1815-1866), britânicos, publicam importantes tratados que vêm conferir respeitabilidade clínica e científica à otologia, o primeiro na área da cirurgia e o segundo sobre a patologia do ouvido médio.



Imagem 40 – William Wilde
Fonte: www.google.com



Imagem 41 – Joseph Toynbee
Fonte: www.google.com

²⁷ Friedrich Moritz Hill (1805-1874), considerado um dos maiores professores de surdos, é devido o que é distintamente chamado de "Sistema Alemão", que tem encontrado uma capacidade crítica em J. Heidsiek, do Breslau Instituição para Surdos, em um trabalho intitulado "Der Taubstumme und seine Sprache".

1854 - Rémi Valade (1809-1890)²⁸, professor ouvinte do Instituto de Paris, escreve *Essai sur la Grammaire du Langage Naturel des Signes*.

1855 - Guillaume-Benjamin Duchenne de Boulogne²⁹ experimenta a estimulação do ouvido com corrente alternada. Os resultados continuam a não ser satisfatórios, já que a sensação obtida se assemelhava “ao bater das asas de uma mosca entre a cortina e os vidros da janela”

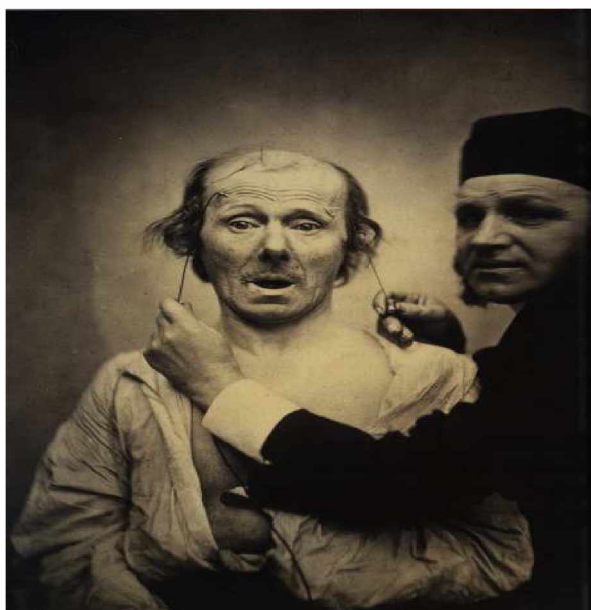


Imagem 42- Duchenne de Boulogne
Fonte: chem.ch.huji.ac.il/history/duchenne.html

1856 - J. S. Brown publica *A Vocabulary of Mute Signs* e marca nos Estados Unidos o início de um estudo da língua gestual que só será retomado mais de 100 anos depois. Na França, Pélisser, professor e poeta surdo, publica a *Iconographie des Signes*.

1857 - É criado no Brasil o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, baseado em método combinado do francês e com o norte-americano. Em meados do século havia mais de 150 escolas europeias e 26 nos EUA que utilizavam a língua gestual nas aulas. Neste país, um terço dos professores de surdos eram deficientes auditivos.

²⁸ Rémi Valade (1809-1890) dedica-se à educação dos surdos como seu irmão, Jean-Jacques VALADE, disse VALADE-Gabel. Com o seu sucesso escolar e práticas pedagógicas inovadoras, especialmente com a invenção de figuras datilológicas, foi nomeado Diretor em Bordeaux e, em seguida, professor em Paris. Atuando entre 1850 a 1854, publicou dois livros sobre lexicologia e gramática da língua natural dos sinais. Nomeado Diretor da Instituição de Paris em 1866, ele se aposentou em 1875.

²⁹ Guillaume Benjamin Amand Duchenne, neurologista francês, o primeiro a descrever várias desordens do sistema nervoso e muscular e, no desenvolvimento de um tratamento médico para elas, criou o eletrodiagnóstico e eletroterapia. Pediu eletrodos para gravar o caminho que conduz eletricidade em um feixe de fibras musculares.

1867 - O abade Lambert, capelão do Instituto de Paris, publica um catecismo bilingue, com uma iconografia gestual.

1868 - Brenner estuda os efeitos da sensação auditiva produzida eletricamente, fazendo variar a polaridade, a tensão e a intensidade do estímulo. Os seus resultados mostram que a audição é melhor com o estímulo que produz uma polaridade negativa no ouvido.

1870 - Notícia de um liceu, em Lisboa, para surdos, dirigido pelo Pe. Pedro de Aguiar, onde o ensino é gratuito.

1872 - Alexander Graham Bell (1847-1922) abre uma escola oralista para professores de surdos, em Boston. No ano seguinte registra a patente do telefone. Torna-se presidente da associação americana para impulsionar o ensino da fala aos surdos. Propõe a eliminação das escolas residenciais, a proibição do magistério aos professores surdos e mesmo a do casamento entre surdos.

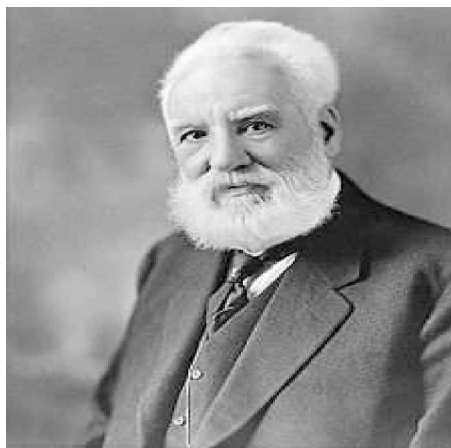


Imagem 43 - Alexander Graham Bell
Fonte: www.et.wikipedia.org

1873 - O Congresso Italiano de Professores de Surdos-Mudos considera que os gestos só são necessários para a comunicação inicial com os alunos, mas devem ser totalmente eliminados assim que a utilização da palavra o permita.

1876 - É fundada a *Rochester School for the Deaf* (Escola Rochester para Surdos), que viria a criar um método próprio, associando a datilologia e a fala, tanto na linguagem compreensiva como expressiva.

1878 - Em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdos-Mudos aprova uma resolução considerando que só a instrução oral pode incorporar o surdo na sociedade e que o método articulatório, que inclui a leitura labial, deve ser preferido a todos os outros.

1880 - Em Milão, o II Congresso Mundial culmina todo este processo aprovando duas resoluções que vão repercutir durante quase um século: 1. O Congresso, considerando a superioridade incontestável da fala para incorporar os surdos-mudos na vida social e para lhes proporcionar uma maior facilidade de linguagem, declara que o método da articulação deve ter preferência sobre os gestos na instrução e na educação dos surdos e dos mudos. 2. Considerando que a utilização simultânea dos gestos e da fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão das ideias, o Congresso declara que o método oral puro deve ser preferido. Estas recomendações são aceitas pelas delegações alemã, italiana, francesa, inglesa, sueca e belga. Só o grupo americano, liderado por Edward Miner Gallaudet (1837-1917), se opõe. Dos 255 participantes, só três são surdos. O método oral torna-se indiscutível (IFSC, 2009).



Imagem 44 - Edward Miner Gallaudet
Fonte: www.gallaudet.edu

1887 - Na França, os professores surdos são aposentados. Eliseu Aguiar fecha a escola do Porto e abre o Instituto Municipal de Lisboa, que recebe alunos (masculino e feminino) em internato e semi-internato. Ensina a fala e a língua gestual.

1890 - William James, no *American Annals of the Deaf*, relata o estudo de duas pessoas surdas que, usando exclusivamente gestos, exprimiam conceitos abstratos e metafísicos.

1893 - No Porto, o Instituto Araújo Porto adota o método oral puro, também dito método intuitivo.

1894 - O *National Deaf-Mute College* (Colégio Nacional Surdo-Mudo), em Washington, passa a chamar-se Gallaudet College.



Imagem 45 – Gallaudet University
Fonte: www.gallaudet.edu

1900 - No Congresso Internacional de Paris, mais conciliador, Edward M. Gallaudet propõe que uma instrução oral inicial, proporcionada a todos, só fosse continuada com os que pudessem beneficiar. A sua proposta é amplamente rejeitada. Os professores surdos têm que se reunir em separado. O Congresso proclama de novo a superioridade da fala sobre os gestos e declara a sua adesão ao Congresso de Milão.

1901 - Na clínica Politzer, em Viena, Dr. Ferdinand Alt (1867-1923), inventa a prótese auditiva elétrica, baseada na tecnologia do telefone.



Imagem 46 – Aparelho de amplificação sonora (prótese auditiva)
Fonte: 2005-2009 por Washington University School of Medicine, St. Louis, Missouri
Publicado por Bernard Becker Medical Library

1905 - O Instituto Municipal de Lisboa volta a ficar na dependência da Casa Pia. O Provedor adota o método intuitivo oral, isto é, o método oral puro.

1910 - Os psicólogos Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon publicam um estudo sobre o valor do método oral em que afirmam que, no caso dos surdos, o pensamento se desenvolve antes da linguagem.

1911 - Exponente da escola alemã, na obra *O método da pureza da oralidade*, Johannes Vatter (1842-1916) não tem dúvidas: só a estreita senda do método oral puro conduz a uma linguagem viável e adequada aos requisitos últimos da vida.



Imagem 47 - Johannes Vatter
Fonte: www.erzwiss.uni-hamburg.de/

1912 - É publicado o primeiro catálogo de aparelhos elétricos para a surdez.

1913 - Aurélio da Costa Ferreira³⁰, diretor da Casa Pia, organiza um curso de formação especializada para professores do ensino de deficientes auditivos, marcando uma tendência médico-pedagógica no ensino especial e oficializando o método oral em Portugal.

1914 - Max A. Goldstein³¹ inicia o *Central Institute for the Deaf* (Instituto Central para Surdos) e cria o método acústico, uma abordagem áudio-oral da educação das crianças surdas. Freiras franciscanas criam em Lisboa o Instituto da Imaculada Conceição, para meninas surdas.

1922 - Em Portugal, a secção dos Surdos-Mudos da Casa Pia passa a chamar-se Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

1923 - Lohlan e Krauz constroem um vibrador de condução óssea.

1925 - Um engenheiro da companhia inglesa de telefones descobre que a transposição das frequências agudas na zona dos graves melhora a inteligibilidade da palavra.

³⁰ António Aurélio da Costa Ferreira (18 de janeiro de 1879-15 de julho de 1922) nasceu em freguesia de Santa Luzia do concelho do Funchal,. Ele era médico, antropólogo, professor e pedagogo de renome, com destaque na História da Educação em Portugal.

³¹ Max A. Goldstein Advogado com forte surdez. Estabeleceu na Escola Joseph para Crianças Surdas, em San Luis uma série de exercícios acústicos. Em 1914, fundou o Instituto Central para o Surdo, uma escola privada e oral com estreita cooperação entre professores e otorrinolaringologistas, fonéticos e acústicos.

1930 - Weaver e Bray demonstram que as respostas elétricas registradas na proximidade do nervo auditivo de um gato são similares em frequência e amplitude aos sons a que o ouvido é exposto.

1932 - Hugo Lieber aperfeiçoa o vibrador, atingindo uma qualidade de reprodução que impõe o seu sistema até ao fim da 2ª Guerra.

1933 - Meister ensaia pela primeira vez aparelhos amplificadores para facilitar a desmutização.

1934 - Um grupo de surdos cria o Grupo Recreativo de Surdos-Mudos do Porto, do Instituto Araújo Porto (Portugal).

1935 - Malberle, Vilenski e Herman, no Instituto Nacional de Surdos de Paris, propõem o uso de aparelhos individuais pelos jovens surdos.

1936 - Os investigadores russos Gersuni e Volokhov experimentam os efeitos da estimulação elétrica da audição. Relatam que a audição pode ser produzida mesmo após a remoção cirúrgica do tímpano e dos ossículos do ouvido médio, pelo que concluem ser a cóclea o lugar da estimulação, embora ignorem os mecanismos envolvidos.

1941 - Pintner e outros fazem a revisão da informação disponível sobre a inteligência das pessoas surdas e concluem que, apesar de alguns resultados contraditórios, as crianças surdas têm uma inteligência inferior.

1945 - Até esta data a amplificação obtida é pouco eficaz nos casos de surdez severa e profunda. As necessidades da guerra trazem amplificadores eletrônicos menores, mais fiéis e seguros. A Beltone desenvolve uma prótese auditiva que pesa 550 gramas.

1947 - O Instituto Araújo Porto passa a ser dirigido pelas freiras franciscanas e se dedica exclusivamente à Educação de meninas.

1950 - Durante uma operação neurocirúrgica, Lundberg estimula diretamente o nervo auditivo de um paciente que, todavia, não escutou senão ruído.

1951 - É fundada a Federação Mundial de Surdos (WFD) em Roma (Itália).

1952 - O professor Tato, da Universidade de Buenos Aires, descobre que deslocando as frequências uma oitava para os graves, alguns surdos ouvem melhor do que com o registro normal da palavra. Diversas companhias colocam no mercado próteses retroauriculares (BTE), possíveis desde a criação do transistor.

1953 - Os estudos de H. Myklbust levam-no a atribuir uma natureza concreta à inteligência das pessoas surdas, considerando que a surdez restringe o aluno surdo ao mundo dos objetos concretos e das coisas. Petar Guberina cria em Zagreb o método verbo-tonal ou

SUVAG, de reabilitação áudio-oral. São fabricadas as primeiras próteses a transístores e feitos para amplificar sistemas de transposição e compensação de frequências.

1954 - É fundado o Grupo Desportivo de Surdos-Mudos de Lisboa.

1955 - Aparecem novos modelos de prótese auditiva, colocados num molde inserido na orelha, ligeiramente salientes (ITE).

1956 - Amílcar Castelo apresenta o primeiro trabalho, em Portugal, de avaliação da inteligência da criança surda. Os resultados do teste do labirinto apresentam 50% dos casos abaixo do limiar normal e as matrizes atribuem deficiência mental a 60%. A causa estaria na perda ou atraso da linguagem, déficit que implica a forma abstrata do pensamento para concluir que a criança surda não é deficiente mental e que os testes de performance foram o meio mais adequado de avaliar a inteligência do surdo.

1957 - Djourno e Eyries são pioneiros da cirurgia corretiva da surdez neurossensorial. A colocação de elétrodos no nervo auditivo durante uma operação permite a um paciente distinguir sons de diferentes tonalidades e palavras como “papa, mamam, allo”, entre outros. Os seus resultados parecem mostrar que o nervo auditivo não pode ser estimulado com frequências superiores a 1 KHz, essenciais para a compreensão do discurso.

1958 - Em Manchester, o Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo da Surdez vem pôr fim ao longo monopólio do método oral puro na maior parte dos países europeus. E consagra o método materno-reflexivo do holandês Van Uden. Em Lisboa, é fundada oficialmente a Associação Portuguesa de Surdos (APS), por despacho do Ministro da Saúde e Assistência.

1959 - As próteses intra-canal (ITE) tornam-se possíveis com o fabrico de pilhas muito pequenas.

1960 - William Stokoe (1920-2000), diretor do laboratório de pesquisas linguísticas do Gallaudet College, publica *Sign Language Structure (Estrutura da Linguagem de Sinal)*. Com este trabalho inicia-se o reconhecimento da ASL como língua genuína com uma estrutura complexa que ultrapassa em muito uma imitação rudimentar do discurso oral, como quase todos pareciam acreditar.

1961 - Nos Estados Unidos, o trabalho de Quigley e Frisina, depois de comparar o rendimento de crianças surdas filhas de pais surdos e de pais ouvintes, encontra resultados superiores em vocabulário e soletrar datílico, bem como em rendimento educativo nos primeiros, enquanto os segundos são superiores na inteligibilidade da fala.

No Brasil, é promulgada a primeira LDB (Nº 4.024/61), publicada em 20 de dezembro, pelo presidente João Goulart, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição

de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, tendo sido necessários treze anos de debate até o texto final.

1964 - O Paget-Gorman Sign System é utilizado pela primeira vez numa experiência de educação de surdos adultos. Trata-se de um sistema gestual artificial que respeita todo o sistema gramatical do inglês. Mais tarde é usado com crianças surdas, deficientes mentais e motoras. A Zenith fabrica e comercializa a primeira prótese com um circuito integrado. Robert Weitbrecht, surdo, cria o telefone de texto, um aparelho que permite aos surdos comunicar por escrito através de uma linha telefônica vulgar. Doyle relata a inserção de um feixe de quatro elétrodos na cóclea de um paciente com surdez neurossensorial total. Os resultados são considerados satisfatórios, o paciente consegue repetir frases. Furth publica *Thinking Without Language (Pensando Sem Linguagem)*, onde afirma que os surdos podem compreender e aplicar conceitos tão logicamente como as pessoas ouvintes. Os resultados inferiores em certas provas cognitivas devem-se tanto à falta de experiência do mundo como das próprias condições dessas provas, que favorecem um background de domínio da linguagem oral. É criado o Instituto de Surdos de Bencanta (Coimbra).

1965 - Surge o *Cued-Speech* ou Palavra Complementada, técnica criada por Orin Cornett, então vice-presidente da Gallaudet University. É um sistema de apoio à leitura lábio-facial que elimina as confusões e pretende tornar totalmente inteligível o discurso falado. Os gestos associados são totalmente desprovidos de significado e destinam-se a esclarecer a informação presente nos lábios, o que faz do CS um sistema oral. Downs, Starrit e Squires, nos EUA, são os primeiros a propor e realizar o teste acústico neonatal para diagnosticar a deficiência auditiva. A Direção-Geral da Assistência integra os Estabelecimentos de Educação Especial e cria dois centros para assegurar o seu funcionamento: o COOMP (Centro de Observação e Acompanhamento Médico-Pedagógico), para seleccionar as crianças e o CFAP (Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal), para a formação especializada do pessoal desses estabelecimentos.

1966 - Struckless e Birch concluem que a comunicação gestual precoce facilita o desenvolvimento linguístico das crianças surdas. Em Portugal, o art.º 138º do Código Civil continua a dispor a interdição do exercício dos seus direitos a todos “aqueles que por motivo de anomalia psíquica, surdo-mudez e cegueira se mostrem incapazes de governar as suas pessoas e bens”, que, todavia, só se exercerá no termo de sentença judicial. O interdito por surdo-mudez mantém plena capacidade matrimonial, testamentária e para perflhar.

1967 - Roy Holcomb introduz a expressão *Total Communication* como filosofia de comunicação, não propriamente um método. A TC envolve diferentes modalidades

comunicativas, oral, gestual, escrita, desenho, mímica, dependendo das diferentes necessidades das crianças e dos seus estádios particulares de desenvolvimento. Portman, Aran e Yoshie identificam o potencial de ação global do nervo coclear, a partir de um elétrico colocado no promontório, técnica que passa a permitir medições objetivas da audição em crianças com poucos meses de idade.

1968 - São criados o Instituto de Surdos de Ponta Delgada e o Instituto de Surdos do Porto (depois Instituto António Cândido).

1969 - A Wilco alemã patenteia e fabrica a primeira prótese com microfone direcional.

1970 - Vernon e Koh concluem que os filhos de pais surdos são significativamente superiores em rendimento acadêmico, leitura, vocabulário e escrita aos surdos filhos de pais ouvintes. Mas, na sua maioria, esses valores são muito inferiores aos estabelecidos para os alunos. Jewett descreve pela primeira vez o exame no homem dos Potenciais Evocados Auditivos do Tronco Cerebral (PEATC), método que veio tornar possível a avaliação objetiva da surdez em qualquer idade e que é ainda o melhor método disponível.

1971 - No Brasil é promulgada a LDB Nº 5.692, no dia 11 de agosto pelo presidente Emílio Médici, a qual fala que: “o ensino tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.”

1972 - Os circuitos integrados permitem a fabricação de próteses com processos de compressão e a redução dos ruídos do ambiente. Em Portugal, são criadas pelo ME as Equipas de Ensino Especial Básico e Secundário.

1973 - Em Portugal, a Divisão do Ensino Especial da DGEB/ME apresenta o Programa de Compensação Educativa. Estima-se que têm atendimento 80% dos surdos em idade escolar. O normal é que o ensino primário seja cumprido nos estabelecimentos especiais, sob a tutela da Divisão, durante oito anos. Depois são majoritariamente encaminhados para oficinas de treino profissional. Há 50 surdos profundos a frequentar o ciclo preparatório (com uma média de idade elevada). O programa propõe-se integrar mil crianças com qualquer grau de deficiência no primário e cem no 2º ciclo num período de seis anos. Para tal propõe-se também especializar um professor por cada 20 alunos (primário) ou por cada dez (ciclo preparatório). É criada em Lisboa a APECDA, Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas, que vai introduzir em Portugal o método verbal, de reabilitação áudio-oral.

1974 - A renovação pedagógica em Portugal leva as Divisões do Ensino Especial da DGEB e da DGES, com apoio do Programa de Cooperação Luso-Sueco a fomentar a

formação de docentes e técnicos, o desenvolvimento tecnológico e a investigação na educação dos surdos. Cria-se a Delegação do Porto da APS.

Criação do *SignWriting* (escrita gestual, ou escrita de sinais), um sistema de escrita das línguas gestuais. *SignWriting* expressa os movimentos, a forma das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação. Até esse momento, as únicas formas de registro das línguas gestuais são em vídeo, registro que continua a ser uma forma valiosa para a comunidade surda. Foi criada por Valerie Sutton, uma dançarina que havia, dois anos antes, desenvolvido a *DanceWriting*. É, então, na Dinamarca, registrada a primeira página de uma longa história: a criação de um sistema de escrita de línguas gestuais.

1975 - Na Suécia, Inger Ahlgren inicia uma experiência, envolvendo famílias de pais surdos e ouvintes de crianças surdas, de utilização da língua gestual como primeira língua dessas crianças.

1976 - São constituídas as Equipas de Ensino Especial Integrado em Portugal.

1977 - Em França, Bernard Mottez chama a atenção para o “direito que os surdos têm de se constituir em minoria linguística”.

No Brasil é promulgada a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

1978 - Na Grã-Bretanha, o Warnock Report chama a atenção para as crianças com necessidades educativas especiais e para a importância de as escolas criarem condições para o seu acolhimento no ambiente menos restritivo possível.

1979 - Ursula Bellugi e Edward Klima publicam *The Signs of Language*. Julia Maestas Moores estuda a comunicação gestual de crianças surdas filhas de pais surdos e encontra as mesmas sequências de desenvolvimento, interação e de estágios linguísticos que se encontram nas crianças ouvintes. Suzanne Borel-Maisonny, ortofonista, promove a primeira experiência pedagógica baseada no Bilinguismo, numa classe com duas professoras, uma ouvinte e outra surda, apesar de tal ser, ao tempo, ilegal na França. Em Varna, Bulgária, o 8º Congresso da WFD reclama ainda a melhoria dos métodos de ensino, melhores meios para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da expressão oral das crianças privadas da audição. É criada a APECDA-Porto.

1980 - Para avaliar a situação da educação oralista 100 anos após o Congresso de Milão, reúne-se o simpósio internacional *Oral Education Today and Tomorrow (Educação Oral Hoje e Amanhã)*. O seu presidente, Van Uden, afirma na introdução das atas que a comunicação oral é a verdadeira opção para a pessoa surda. Bornstein elabora um sistema bimodal chamado *Signed English (Inglês Sinalizado)*, para utilizar simultaneamente com a

palavra falada. Recupera os gestos da ASL e acrescenta catorze marcadores para indicar o tempo, o plural e organiza o discurso de acordo com a sintaxe inglesa. A Divisão do Ensino Especial da DGEB e o Laboratório de Fonética da FLUL editam *Mãos que Falam*, de Maria Isabel Prata, primeira obra destinada a divulgar a Língua Gestual em Portugal.

1982 – Em Paris, Danielle Bouvet, em *La Parole del'Enfant Sourd*, propõe uma metodologia de ensino bilíngue, em que a Língua de Sinais é considerada como língua materna e a língua dos ouvintes como segunda língua. O Secretariado Nacional de Reabilitação organiza o primeiro curso para intérpretes de LGP, orientado pelos monitores José Bettencourt e João Alberto Ferreira.

1983 - O governo sueco reconhece oficialmente a língua gestual como a língua nativa dos surdos suecos. A primeira experiência portuguesa de bilinguismo verbal-gestual é promovida por Sérgio Niza, na escola de A-da-Beja.

1984 - A Universidade do Wisconsin e a Nicolet Corp. constroem a primeira prótese totalmente digital, transportada no corpo. A Equipe do Ensino Especial Integrado da DGES/Aveiro organiza o evento Primeiras Jornadas Científico-Pedagógicas sobre Deficiência Auditiva para reconhecer que “os surdos tendem a ficar prisioneiros dos dados perceptivos, a permanecer numa atitude concreta” e que “porque se não preveniu, há que remediar. E reeducação significa: diagnóstico precoce, aparelhamento adequado, desmutização, informação esclarecida e acompanhamento da família”.

1986 - *A Criança Deficiente Auditiva, Situação Educativa em Portugal*, estudo do Serviço de Educação da FCG, chama a atenção para a necessidade de diversificar as respostas e metodologias educativas, em face dos resultados então recolhidos.

1987 – O Parlamento Europeu apela aos estados membros para que reconheçam as línguas gestuais e para que elas façam parte de educação das crianças surdas. A Nicolet constrói a primeira prótese BTE digital. Só são fabricados três protótipos.

1988 - O protesto estudantil *Deaf President Now (Presidente Surdo Agora)* conduz I. King Jordan à presidência da Gallaudet University. A Widex produz uma prótese digital com comando remoto manejável para conforto do utilizador e para programar o instrumento.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 trata sobre a Educação Especial.

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em Educação.

1989 - A Lei 9/89, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência estabelece que a pessoa surda é uma pessoa com deficiência e, como tal goza do direito à reabilitação. Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Parágrafo Único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I – na área da Educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a Educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

1990 - Nos Estados Unidos, a *Food and Drugs Administration* aprova a realização de implantes cocleares em crianças a partir dos dois anos (posteriormente o limite desceu para os dezoito meses). A Danavox introduz uma potente prótese no mercado com um sistema de supressão digital do feedback. Em Portugal, o Decreto-Lei 35/90 define a obrigatoriedade da escolaridade básica para os alunos com necessidades educativas especiais.

No Brasil, é criada a Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial.

Capítulo IV: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer: Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

1991 - O Ministério da Educação dinamarquês estabelece a possibilidade de todas as crianças surdas poderem estudar a língua gestual nas escolas como primeira língua. Na França, a lei estabelece pela primeira vez como um direito a liberdade de escolha entre uma Educação bilíngue e uma Educação oral. Em Portugal, o Decreto-Lei 319/91 vem instituir o Regime Educativo Especial, definindo uma orientação para todos os deficientes, que conduz à integração generalizada dos surdos nas escolas regulares da sua área de residência. É fundada, em Lisboa, a FEPEDA, Federação Europeia de Pais das Crianças Deficientes Auditivas. É fundada, em Lisboa, a Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa - AILGP.

1992 - Primeira edição do *Gestuírio – Língua Gestual Portuguesa*, do Secretariado Nacional da Reabilitação, por protocolo com a DGEB, trabalho coordenado por Antônio Vieira Ferreira. Na Bélgica, o Ministério da Promoção Social nomeia como peritos os primeiros professores surdos e responsabiliza-os pela organização do primeiro curso em língua gestual reconhecido oficialmente com o nível secundário. Na continuidade, é organizada a formação de professores surdos, com a atribuição de diploma de regentes.

1993 - Nos EUA é aprovado o *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA). O Departamento da Educação estabelece a Política de Inclusão, que garante a todas as crianças com incapacidade o direito a frequentar as escolas regulares locais. As escolas residenciais para surdos são consideradas meios muito restritivos e muitas fecham por falta de alunos. Mas o número de professores surdos aumenta 16%, com maiores oportunidades no ensino público. No 1º Congresso Nacional de Surdos, reunido em Coimbra, é aprovada a Carta Social da Pessoa Surda, que reclama que “seja reconhecido à pessoa surda o verdadeiro direito à igualdade, mantendo o direito de ser diferente, ou diferente, mas igual”.

1994 - A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais adota a Declaração de Salamanca, que afirma que a “importância da língua gestual como meio de comunicação entre os surdos (...) deverá ser reconhecida e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na língua gestual do seu país”. Em Portugal, a profissão de intérprete de LGP passa a constar da tabela nacional de profissões do IEF.

No Brasil, é criada a Lei nº 10.098/94, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. É promulgada a Lei Nº 8.859/94, que modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

1995 - Declaração de Consenso da NIH (Instituto Nacional da Saúde), Órgão oficial do Governo Americano dos Estados Unidos conclui que crianças com implante coclear apresentam progressos graduais e continuados na percepção e na produção do discurso, ainda que ocorra uma substancial e inexplicada variabilidade de desempenhos. O acesso a serviços educativos e da reabilitação de qualidade é considerado crítico. Em Viena, o XII Congresso da WFD não ignora que até agora “o objetivo tem sido mudar o surdo para torná-lo ouvinte. Por essa razão os Direitos Humanos não estão a ser respeitados no caso das pessoas surdas. O respeito pelos Direitos Humanos requer que cada ser humano seja visto como uma possibilidade e não como um problema”.

1996 – A Resolução 48 da ONU acentua a necessidade de prever a utilização da língua gestual na educação, no seio das famílias e das próprias comunidades e garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação. Na norma 6, chama a atenção para a especificidade da Educação das crianças surdas, que pode aconselhar a criação escolas especiais e classes ou unidades especializadas em estabelecimentos regulares. A Widex lança no mercado a primeira prótese ITE (prótese que fica na orelha) totalmente digital e a Oticon apresenta uma BTE (prótese atrás da orelha) capaz de separar os sons em sete bandas tonais e que utiliza dois processadores de fala, um para as vogais e outro para as consoantes.

No Brasil, é promulgada a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN; Lei nº 9394/96 – LDBN - Educação Especial.

Capítulo V: Da Educação Especial: Art. 58 . Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica

para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

1997 - A *Deafness Research Foundation* (Fundação de Pesquisa da Surdez) propõe uma campanha nacional nos Estados Unidos para aniquilar a surdez, implantando o IC (Implante Coclear) precocemente em todas as crianças surdas.

A Declaração de Nápoles - Carta Europeia dos Direitos dos Pais é proclamada pela FEPEDA, que reclama informação completa, apoio de qualidade e participação na tomada de decisões.

Em Portugal, a Lei 1/97 introduz na Constituição a incumbência de o Estado proteger e valorizar a LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à Educação e da igualdade de direitos das pessoas surdas. António Barreto, nos jornais, chama-a a constitucionalização do manguito.

1998 – Em resolução de 17 de junho, o Parlamento Europeu reconhece as línguas gestuais como direito das pessoas surdas, apela ao seu reconhecimento pelos Estados membros e à formação de intérpretes de língua de sinais através dos programas de emprego. Na França, o Congresso da FNS propõe que a sigla LS passe a significar *Langue Sourde* em substituição de *Langue Des Signes*. O Despacho n.º 7520 da Secretaria da Educação e da Inovação reconhece a necessidade de um ambiente escolar bilíngue e define as condições para a criação e funcionamento das unidades de apoio à Educação de crianças e jovens surdos em estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário e da organização da competente resposta educativa.

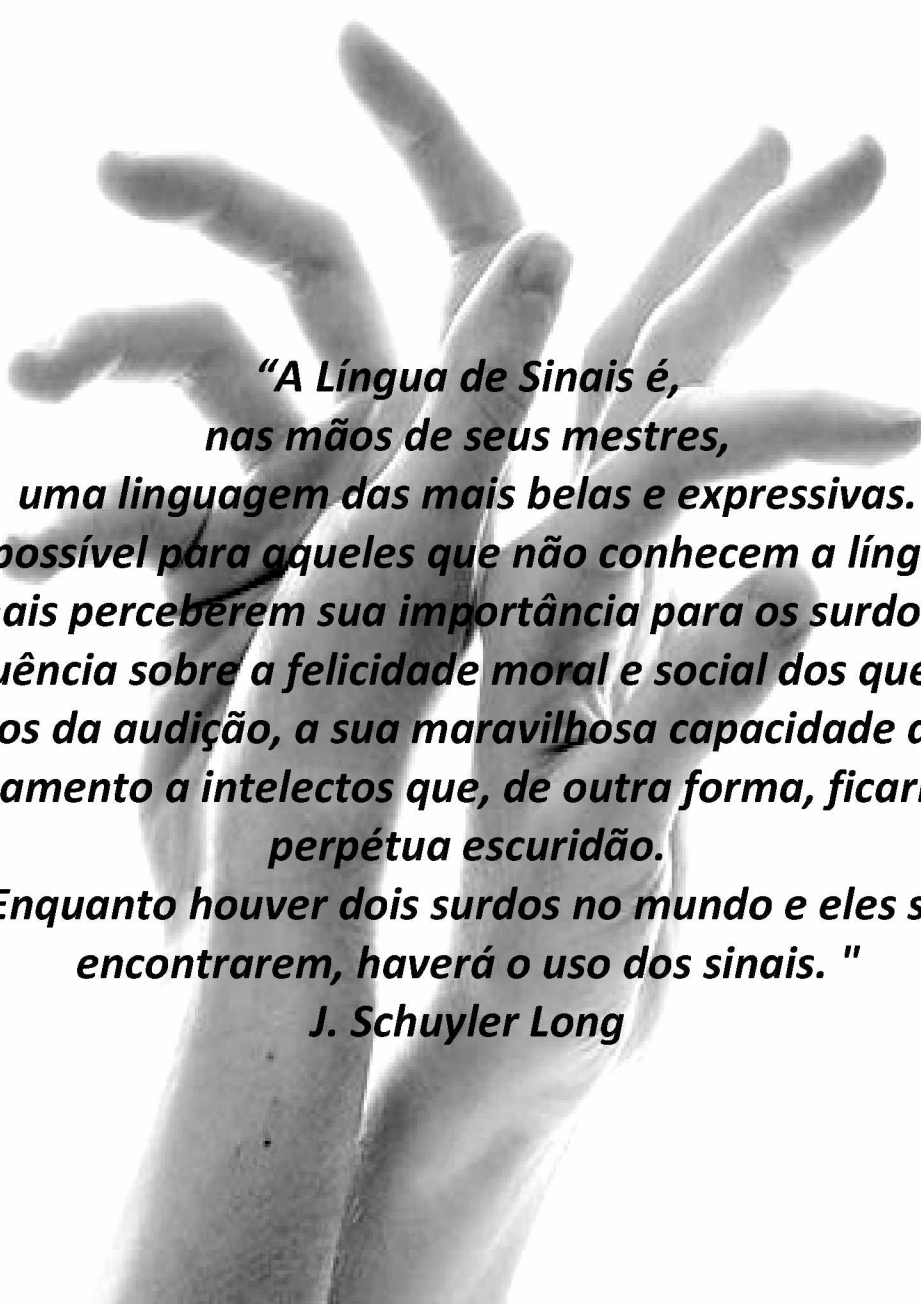
1999 – A Assembleia da República do Brasil aprova a Lei 89, que define as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de língua gestual.

2002 – No Brasil é criada Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

2005 – No Brasil, regulamenta-se a Lei 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

2007 – No Brasil, o decreto Nº 6.094/07, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; decreto Nº 6.215/07, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD; o decreto Nº 6.214/07, regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.

2008 – No Brasil, entra em vigor decreto Nº 186/08, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Vigora, também, o decreto Nº 6.571/08 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

A black and white photograph of two hands in a sign language gesture, with fingers spread and palms facing each other. The hands are positioned behind the text, which is centered on the page.

***“A Língua de Sinais é,
nas mãos de seus mestres,
uma linguagem das mais belas e expressivas.
É impossível para aqueles que não conhecem a língua de
sinais perceberem sua importância para os surdos: a
influência sobre a felicidade moral e social dos que são
privados da audição, a sua maravilhosa capacidade de levar
o pensamento a intelectos que, de outra forma, ficariam em
perpétua escuridão.
Enquanto houver dois surdos no mundo e eles se
encontrarem, haverá o uso dos sinais. ”
J. Schuyler Long***

CAPÍTULO II

MARCAS HISTÓRICAS DA LÍNGUA DE SINAIS

2.1- ORALISTAS E GESTUALISTAS: UMA DISPUTA HISTÓRICA

A história da Língua de Sinais nos aponta que, no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de que esse sujeito aprendesse a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual vivia. Porém, no bojo dessa unanimidade, já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas. Neste capítulo apontarei as diferenças e as discussões referentes ao Gestualismo e Oralismo, além da abordagem da Comunicação Total e do bilinguismo no setor da Educação do surdo.

Para os oralistas, os surdos deveriam se reabilitar de forma que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a Oralização para que fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda possibilidade educativa, de toda perspectiva de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina.

Os gestualistas eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de perceber que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. Com base nessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, configuraram-se duas orientações divergentes na Educação de surdos, que se mantêm em oposição até a atualidade, apesar das mudanças ocorridas no desdobramento de propostas educacionais.

O Oralismo tomou grande força devido ao Congresso Mundial de Professores de Surdos de Milão (1880), quando se chegou à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo Método Oral Puro, isto é, sem outra linguagem que não fosse a oral, na qual qualquer gesticulação deveria ser evitada.

Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gestualista, está o "método francês" de Educação de surdos. O abade L'Épée foi o primeiro a estudar uma

Língua de Sinais, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verificou que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, que considerou muito satisfatória (SACKS, 1990).

Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um projeto educacional apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando métodos didáticos que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de "sinais metódicos". A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita ao grupo (SACKS, 1990).

Diferentemente de seus contemporâneos, L'Épée não teve problemas para romper com a tradição das práticas secretas e não se limitou a trabalhar individualmente com poucos surdos (LANE, 1997).

Em um sentido bem próximo ao que hoje intitulamos como Educação bilíngue, L'Épée considerava a linguagem de sinais como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Segundo ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. O abade tinha clareza quanto à diferença entre linguagem e fala e à necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos (SACKS, 1990). Contemporaneamente a L'Épée, havia renomados pedagogos oralistas que o criticavam e que desenvolviam outro modo de trabalhar com os surdos, como, por exemplo, Heinicke, na Alemanha.

Heinicke é considerado o fundador do Oralismo e de uma metodologia que ficou conhecida como o "método alemão". Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral e depende dela, ou seja, a gesticulação atrapalha a pessoa a pensar. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la. O ensinamento através da linguagem de sinais significava ir em direção contrária ao avanço dos alunos. Os pressupostos de Heinicke têm até hoje adeptos e defensores (MOORES, 1978).

Em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual se fizeram acalorados debates a respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então. Neste congresso alguns grupos defendiam a idéia de que falar era melhor que usar sinais, mas que estes eram importantes para a criança poder se comunicar. Ali, os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-

os da "marginalidade" social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social.

O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendia-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época. As resoluções do Congresso de Milão (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina.

As decisões tomadas no evento levaram a que a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. A única oposição clara realizada ao Oralismo foi apresentada por Gallaudet, que desenvolveu nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade L'Épée, reportando-se aos sucessos obtidos pelos alunos do abade (SACKS, 1990).

Thomas Hopkins Gallaudet³² (LANE, 1997) foi um educador estadunidense pioneiro no ensino a surdos. Muito jovem, em 1805, iniciou os estudos universitários em Yale, onde se formou como predicador. Logo começou os estudos de Direito. Em 1814, Gallaudet estava a ponto de começar sua carreira religiosa, quando, durante umas férias na casa de seus pais, na cidade de Hartford, um encontro casual com uma menina surda o convenceu que sua vocação estava em outra parte.



Imagem 49: Thomas Hopkins Gallaudet
Fonte: www.gallaudet.edu

Alice Cogswell (1805-1830) teve meningite aos dois anos de idade, afetando sua audição para sempre. Quando a escola em Hartford foi inaugurada, a matrícula de Cogswell foi a primeira que receberam. Isso chamou a atenção de Gallaudet, que, aproximando-se dela, tentou, por diversos meios, estabelecer uma comunicação. Desenhou e apontou para coisas

³² Nasceu na Filadélfia (EUA) no dia 10 de dezembro de 1787 e morreu em 10 de dezembro de 1851.

distintas, para fazer com que ela relacionasse a palavra "chapéu" a estes objetos. Logo, ensinou-a a escrever seu próprio nome.

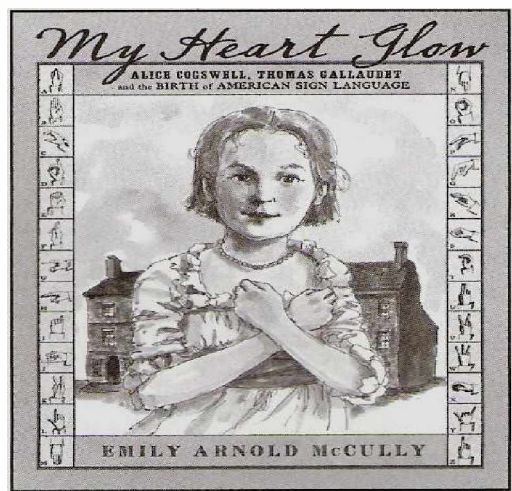


Imagem 50 – Alice Cogswell

Fonte: <http://media.photobucket.com/image/Alice%20Cogswell/sarahelizabethii/blog/myheartglow.jpg>



Imagem 51 – Estátua de Alice Cogswell e Thomas Hopkins Gallaudet, localizada em frente à Capela da Universidade de Gallaudet em 1922, Washington. Estátua de Daniel Chester .

Fonte: www.gallaudet.edu

O resultado desse experimento mudou a vida de Gallaudet, que, a partir de então, decidiu dedicar-se ao ensino dos surdos. Nesse tempo não existia nos Estados Unidos ninguém que se dedicasse a esse trabalho. O pesquisador começou a averiguar acerca dos métodos de ensino para os surdos em outros países. Soube que na França e na Inglaterra havia uma tradição a respeito. A partir daqui surgiu seu projeto de uma viagem à Europa, a fim de

reunir informações detalhadas sobre a metodologia daquelas escolas, com o propósito de fundar uma escola própria em Hartford.

A viagem à Inglaterra aconteceu em 1816. Resultou em um fracasso, pois os educadores daquele país, da escola londrina Braidwood, impuseram demandas muito altas para divulgar seus métodos de trabalho, já que consideravam importante mantê-los em segredo. Gallaudet decidiu então tentar a sorte na França. Contudo, antes de sua partida, o pesquisador entrou em contato com três educadores franceses, o abade Roch Ambroise Sicard, e dois de seus auxiliares surdos, Jean Massieu³³ e Laurent Clerc.



Imagem 52– Jean Massieu (surdo)
Fonte: en.wikipedia.org/wiki/Jean_Massieu

Eles viajavam pela Inglaterra para mostrar seus métodos de ensino de surdos. O método francês se baseava no uso de senhas e na escrita, o que o diferenciava do inglês. Gallaudet concordou em visitar a escola dos mestres franceses em Paris. Lá passou dois meses com eles, aprendendo a língua dos surdos franceses e os métodos de trabalho da escola. Laurent Clerc decidiu viajar aos Estados Unidos com Gallaudet, para ajudá-lo em seu projeto (LANE, 1997).

Em 1817, já de volta a Hartford, Gallaudet e Clerc abriram as portas da primeira escola para surdos dos Estados Unidos, a *American School for the Deaf*. Em 1830, quando Gallaudet decidiu se retirar, já havia escolas para surdos em outras quatro cidades desse país, nos estados de Nova York, Pensilvânia, Kentucky e Ohio. Uma geração de estudantes surdos com uma língua comum, que depois ficou conhecida como *American Sign Language* (ASL), já era capaz de ler e escrever em inglês, o que foi um resultado desse projeto. Depois de se

³³ Jean Massieu (1772 -1846) foi um pioneiro educador surdo, tendo nascido com a surdez. Trabalhou como professor do Instituto Nacional para Surdos em Paris. Fundador e diretor da instituição para surdos-mudos em Lille. Ele foi aluno, amigo e sucessor do ilustre Abbé Sicard.

aposentar, o pesquisador dedicou-se a escrever e a ensinar. Muitos de seus escritos falam da Educação de surdos e da Língua de Sinais. Gallaudet morreu em 1851.

Para muitos surdos norte-americanos, Thomas Hopkins Gallaudet é considerado o pai da ASL. Esta versão não é de aspecto místico. Não é possível saber que sistema de comunicação havia entre os surdos dos Estados Unidos antes da aparição das escolas de surdos. De qualquer maneira, é evidente o papel unificador que tiveram estas, e a marcante influência que a Língua de Sinais Francesa tem sobre a ASL. Depois da morte de Gallaudet, um de seus filhos, Edward Miner, participou da fundação do primeiro colégio universitário para surdos, que em honra a seu pai foi chamado Gallaudet School. Esta instituição, fundada em 1857, deu origem à Universidade Gallaudet, localizada na cidade de Washington DC, que hoje é a única instituição de estudos superiores do mundo para pessoas surdas. A língua oficial da universidade é a ASL. (LANE, 1997)

Em contrapartida a essa revolução, existia ainda a influência das determinações do Congresso de Milão, que acabou com uma época de convivência tolerada entre a linguagem falada e a gestual na Educação dos surdos e, em particular, fez desaparecer a figura do professor surdo que, até então, era frequente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir certo tipo de cultura e de informação através do canal viso-gestual e que, após o evento, foi excluído das escolas.

Desta maneira, Fernandes (1990) conta que a alfabetização dos surdos sofreu uma grande transformação metodológica. O Oralismo passou a ser o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século.

Segundo Fernandes (1990), os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização, subestimando o potencial de aprendizagem dos surdos.

Nessa metodologia de ensino, predominante nos cursos de formação de grande parte dos professores que ensinam em instituições especializadas para surdos, a aprendizagem da fala é ponto central. Para desenvolvê-la, algumas técnicas específicas às orientações orais são utilizadas. Essas técnicas são, basicamente, as relatadas a seguir:

- a. O *treinamento auditivo*: estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala;
- b. O *desenvolvimento da fala*: exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação (lábios, mandíbula, língua, entre outros), e exercícios de respiração e relaxamento (chamado também de mecânica de fala);
- c. A *leitura labial*: treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor (FERNANDES, 1990).

Para o máximo aproveitamento auditivo, o Oralismo tem como princípio a indicação de prótese individual, que amplifica os sons, admitindo a existência de resíduo auditivo em qualquer tipo de surdez, mesmo na profunda. Esse método procura, assim, reeducar auditivamente a criança surda, através da amplificação dos sons juntamente com técnicas específicas de oralidade.

Quanto ao trabalho de linguagem desenvolvido no Oralismo, procura-se “ensinar” linguagem através de atividades estruturais sistemáticas. Segundo Fernandes (1990), existe uma relação muito estreita dessa prática com as ideias desenvolvidas pelo considerado “pai da Linguística”, Ferdinand de Saussure, idealizador do estruturalismo linguístico. Para Saussure (1969), a linguagem é composta de duas partes: a Língua, essencialmente social porque é convencionalizada por determinada comunidade linguística; e a Fala, que é secundária e individual, ou seja, é veículo de transmissão da Língua, usada pelos falantes através da fonação e da articulação vocal. Segundo ele, havia a dicotomia Língua x Fala, Saussure (1969) efetuava, em sua teorização, uma separação entre língua e fala. Para ele, a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma comunidade, possui homogeneidade e por isto é o objeto da Linguística propriamente dita. Diferente da fala, que é um ato individual e está sujeito a fatores externos, muitos desses não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise.

Sincronia x Diacronia: O pesquisador enfatizou uma visão sincrônica, um estudo descritivo da Linguística em contraste à visão diacrônica do estudo da Linguística Histórica, estudo da mudança dos signos no eixo das sucessões históricas, a forma como o estudo das línguas era tradicionalmente realizado no século XIX. Com tal visão sincrônica, Saussure (1969) procurou entender a estrutura da linguagem como um sistema em funcionamento em um dado ponto do tempo (recorte sincrônico).

Sintagma x Paradigma: O sintagma, definido por Saussure como “a combinação de formas mínimas numa unidade linguística superior” (1969, p. 20), surge a partir da

linearidade do signo, ou seja, ele exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo, pois um termo só passa a ter valor a partir do momento em que ele contrasta com outro elemento. Já o paradigma é, como o próprio autor define, um "banco de reservas" da língua, fazendo com que suas unidades se oponham, pois uma exclui a outra.

Significante x Significado: O signo linguístico constitui-se numa combinação de significante e significado, como se fossem dois lados de uma moeda. O significante do signo linguístico é uma "imagem acústica" (cadeia de sons). Consiste no plano da forma. O significado é o conceito, reside no plano do conteúdo (SAUSSURE, 1969).

Nada de realmente importante aconteceu em relação ao Oralismo até o início dos anos 1950, com as novas descobertas técnicas e a possibilidade de se "protetizar" crianças surdas muito pequenas (TRENCHÉ, 1995). Era um novo impulso para a Educação voltada para a vocalização. Foram desenvolvidas novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar sobre aspectos da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, surgindo assim um grande número de métodos, dando ensejo a momentos de nova esperança de que, com o uso de próteses, se pudessem educar crianças com surdez grave e profunda a ouvir e, conseqüentemente, a falar.

Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a sua aprendizagem é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabetos digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial (TRENCHÉ, 1995).

O famoso cientista americano Alexander Graham Bell (1847-1922) lançou-se numa defesa veemente do Oralismo. Considerava a surdez um desvio e, portanto, os surdos deveriam se comportar como os ouvintes.

A invenção do telefone, ironicamente, demonstra o seu empenho em criar artefatos tecnológicos para vencer a surdez. Com o fortalecimento do Oralismo, observa-se o desaparecimento dos professores surdos, a marginalização das línguas de sinais e o isolamento das comunidades surdas. Somente nas décadas de 60 e 70 do século XX, a partir do reconhecimento da Língua de Sinais, dos estudos sobre a importância da aquisição de uma língua o mais cedo possível para o desenvolvimento humano e com a emergência dos movimentos sociais de caráter identitários, as ideias do abade L'Épée foram recuperadas e novos discursos introduzidos na educação de surdos: a Comunicação Total e o Bilinguismo (TRENCHÉ, 1995).

A Educação Especial ainda hoje, segundo Skliar (1999), é tratada como tópico subteorizado e um espaço especializado de Educação. É uma educação marcada pela concepção médico-pedagógica e determinada frequentemente por modelos clínico-terapêuticos, em que as práticas pedagógicas têm a tarefa da correção e da normalização. É uma prática de intervenção terapêutica orientada para o cuidado e o tratamento com a intenção de oferecer uma ortopedia dos corpos e das mentes. Skliar (idem, p. 17) acrescenta que isso é “consequência de uma tradição histórica de controle do (outro) sujeito deficiente por expertos e aficionados na medicina”.

Conforme Skliar e Souza, a Educação Especial preserva “para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos” (2000, p. 269). Ela vale-se de oposições, como “perfeito/imperfeito, normalidade/anormalidade, racionalidade/irracionalidade e completude/incompletude como elementos centrais na produção e práticas pedagógicas”. Os autores acrescentam que, na Educação Especial, “os sujeitos (outros) são homogeneizados e naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem”.

Atualmente a própria definição de “Educação Especial”, “deficientes”, “sujeitos educativos especiais”, entre outros, atravessa profunda crise em sua interpretação política, filosófica e epistemológica. Questionar, como diz Skliar (1997), “em que sentido se justificou uma forma especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos” como surdos, pessoas com deficiências intelectuais, visuais, como sendo sujeitos educativos especiais é objeto de debate.

Lara destaca que é nos primórdios da Educação Especial que há o surgimento do “sujeito humano psicológico, da disciplina psicopedagógica e da psicologização da Educação” (1998, p. 54). O autor salienta ainda que, ao mesmo tempo, surgem “as origens de uma separação entre o saber produzido pela experiência e o saber produzido pelo conhecimento científico”.

A metodologia dos estudos dos surdos rompe com a concepção de surdez como deficiência, com base no discurso hegemônico do ouvintismo, definido por Skliar como

um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é neste olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções de ser deficiente, como não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p. 15).

A representação de surdez apoia-se, portanto, nos quatro níveis diferenciados propostos por Skliar “a surdez como diferença, como experiência visual; caracterizada por múltiplas identidades e localizada no discurso da deficiência” (2003, p. 94). A surdez é então definida como um espaço de produção de diferenças construído histórica e socialmente por meio de práticas de significação e de representação compartilhadas e vivenciadas nos conflitos sociais entre surdos e ouvintes, (idem, 1998).

Definida como uma experiência visual, a surdez é vista como uma diferença política e cultural, entendida como “todo o tipo de significações comunitárias e culturais que se refletem na língua de sinais com implicações não apenas lingüísticas, mas na comunicação e nos processos didáticos, curriculares e intelectuais mais amplos” (SKLIAR, 2003, p.102). Dessa maneira, a surdez é pauta para políticas inclusivistas dos governos em suas diferentes instâncias (Educação, legislatura, entre outros) para garantir os mesmos direitos dos ouvintes.

Bakhtin (1988), ao enfatizar a linguagem como um fenômeno social, um ato dialógico, afirma ser impossível adquiri-la por meio da memorização de regras gramaticais, mas somente através de um trabalho coletivo e contínuo, que instaura conhecimentos e sentidos sobre o mundo em situações historicamente situadas. A aquisição da linguagem por surdos precisa ser garantida por meio de uma língua visual-espacial.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1988, p. 108).

Goldfeld (2001) fala que a linguagem é essencial no desenvolvimento da criança surda. A relação do sujeito com a língua é que vai produzir a diferença, portanto, o vínculo do surdo com a Língua de Sinais é essencial para que ele possa vir a assumir uma posição discursiva que não se reduza à mera reprodução, mas permita inferir, modificar, produzir, criar o novo.

2.2 - A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL (1961-1996)

A Educação Especializada começou no Brasil Colônia com o “deficiente físico” no século XVII. Naquela época, eram considerados “deficientes físicos” aqueles que possuísem qualquer tipo de “deficiência” (JANNUZZI, 1985), sendo a surdez uma delas. A institucionalização da escola pública, obrigatória e gratuita acontece no último terço do século

XIX em países industrializados. Sendo uma escola para todos, obrigatória e gratuita, é possível uma forma econômica e eficaz de controlar os normais e anormais, evitando, assim, prováveis gastos em manicômios e prisões. Álvarez-Uría escreve que “é preferível prevenir que corrigir, já que resulta cada vez mais econômico e mais eficaz” (1996, p. 103). O mesmo autor afirma que, em termos gerais, se poderia dizer que “a denominada Educação Especial seria impensável sem a institucionalização da escola obrigatória para todas as crianças compreendidas em determinados períodos de idades e sem o funcionamento prévio de outras instituições de normalização”, ou seja, “de instituições produtoras de um tipo de normalidade que é apresentada de forma normativa como a única normalidade possível” (idem, 1996, p. 90).

Para Skliar, diante dessas colocações, a palavra “normal” é, incontestavelmente, uma invenção da modernidade. Enfatizando tal afirmação, a expressão “normal” parece-me mais como um discurso discriminatório e é uma forma de exclusão, além de bastante depreciativo, já que transforma um cidadão portador de necessidades especiais numa pessoa dependente, incapaz de interagir de maneira coerente (2002, p. 127).

É necessário perceber que o ser diferente faz parte do ecossistema social e, definitivamente, não é algo merecedor de exclusão e desprezo. Argumento que pode ser complementado com as palavras de Canguilhem (1992, p. 87): “uma classe normativa conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia das normas cujo conteúdo determinava”.

Pelas observações acima, verificamos a concepção discriminatória perpassando a história da humanidade, na qual pessoas não condizentes com certos parâmetros eram desconsideradas como atuantes e participantes na sociedade. Os surdos fazem parte de um grupo de pessoas com limitações específicas que eram considerados pela percepção vigente, sobretudo até a Idade Média, como “anormais”, seres “monstruosos”.

No século XVII, eram tratados como “indivíduos a corrigir”, “interditados” por instituições de adstramento. As interpretações dadas ao pensamento de Aristóteles, que afirma que os símbolos tinham que ser falados para serem compreendidos, somadas à influência bíblica do Cristianismo, contribuíram para que os surdos fossem relegados à marginalidade na vida social. Não deve ser por acaso que “a primeira descrição que podemos encontrar na literatura sobre a norma em relação a um indivíduo de uma população específica se desenvolveu em 1850 durante a disseminação da idéia do corpo anormal” (SKLIAR, 2002, p. 127).

Bank-Mikkelsen (apud TOALDO et al. 1971, p. 16) define o conceito de normalização como o objetivo de oferecer aos deficientes os mesmos direitos e condições de vida que os demais cidadãos recebem. Este objetivo não implica uma negação da deficiência, mas, antes, a sua aceitação como característica normal de qualquer sociedade. A esta sociedade compete fornecer serviços capazes de compensar as deficiências de cada um e, ao mesmo tempo, ajudar o indivíduo a conviver com sua deficiência. No princípio de normalização, subentende-se que o indivíduo aprende a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se ao máximo das diferentes ofertas de serviço da sociedade.

Neste contexto, como diz Souza, “normalizar nada mais é do que trazer o outro para a minha eficiência” (2000, p. 74). A autora acrescenta ainda que, “para nós, ouvintes, a surdez é, em geral, vista como uma anomalia, uma falta biológica. Esse pensamento deu origem às práticas de normalização e de recuperação tão presentes na história da Educação dos surdos ao longo dos séculos” (op. cit. p. 75). Por um longo período, a Educação Especial foi inventada como sendo aquela da normalização, mas, desde a última década até hoje, é inventada como sendo a da inclusão – aquela que tem como paradigma dominante a promessa integradora.

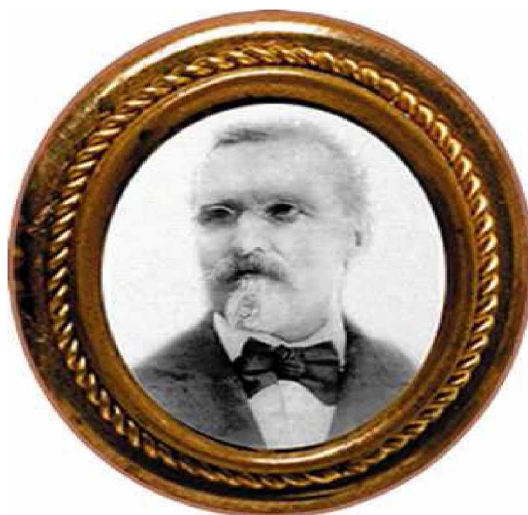


Imagem 48 – Ernest Huet
Fonte: www.ines.gov.br

A primeira escola de surdos no Brasil foi criada pela Lei N° 839, de 26 de setembro de 1857, por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM). Voltado à Educação literária e ensino profissionalizante de meninos com idade entre 7 e 14 anos, teve como primeiro professor surdo o francês Ernest Huet,³⁴ que trouxe consigo a

³⁴ Nasceu em Paris, França, no ano de 1822. Aos doze anos ficou surdo em consequência de sarampo. Embora já falasse francês, alemão e português, após tornar-se surdo, aprendeu espanhol. Pertencia à nobreza, era Conde.

Língua de Sinais Francesa. Em 1873, o aluno surdo Flausino José da Gama criou a Iconografia dos Sinais, ou seja, os símbolos.

Conforme Ramos & Goldfeld (1992), em 1911 o IISM seguiu a tendência mundial e estabeleceu o Oralismo puro como filosofia de Educação. Entretanto, a Língua de Sinais sobreviveu na sala de aula até 1957 quando foi severamente proibida, mas continuou a ser usada, mesmo depois dessa data, nos pátios e corredores da escola fora dos olhares vigilantes.



Imagem 494 – Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Rio de Janeiro/RJ). O arquiteto francês Gustav Lully projetou e construiu o prédio de estilo neoclássico onde, desde 1915, funciona o INES.

Fonte: www.ines.gov.br

No século XX (INES, 2009), surgiram no Brasil escolas e instituições educativas voltadas à Educação do surdo, como o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas, em São Paulo (SP), o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni³⁵ - CEAL/LP, em Brasília (DF), FADERS, em Porto Alegre (RS)³⁶, entre outras.

Casou-se em 1851 com uma dama alemã chamada Catalina Brodeke e emigrou para a Corte Portuguesa no Brasil em 1855. Ele veio à convite do Imperador D. Pedro II, para iniciar um trabalho de educação com as crianças surdas. Brasileiras.

³⁵ Padre Ludovico Pavoni nasceu em Bréscia, no dia 11 de setembro de 1784 e morreu em 1º de abril, em Saiano. Dedicou a vida a educar crianças pobres.

³⁶ Entidade que faz parcerias com escolas públicas e privadas para fornecer professores para crianças surdas.

A primeira escola para surdos fundada em São Paulo foi o Instituto Santa Terezinha, em 15 de abril de 1929, considerado o segundo pólo de concentração de surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Tal como no INES, a Língua de Sinais sofreu influência francesa, uma vez que, sendo uma escola católica, teve como primeiros educadores religiosos franceses (BRITO, 1993). O objetivo inicial do Instituto Santa Terezinha era oferecer Educação para as meninas surdas em regime de internato, pois o IISM só atendia meninos.

Hoje o Instituto Santa Teresinha (IST) oferece Educação específica aos alunos e encontros formativos e celebrativos para jovens e adultos. Em respeito à cultura dos surdos, assumiu a Língua Brasileira dos Sinais, segundo o Instituto, como sua primeira Língua e, através dela, trabalha para que seus alunos descubram e aceitem sua identidade surda e, aceitando-a, deixem desabrochar o potencial existente em cada um de forma harmoniosa e feliz (IST, 2009).



Imagem 50– Instituto Santa Terezinha – Escola Bilingue para Surdos

Fonte: www.institutosantateresinha.org.br

O Instituto atende a crianças e adolescentes surdos, desde a Educação Infantil - início aos 3 anos - até o 3º ano do Ensino Médio. Conta com uma equipe de profissionais especializados e com voluntários, amigos da escola. O Setor de Fonoaudiologia, informatizado, realiza terapias de fala para surdos e pessoas da comunidade necessitadas deste tipo de ajuda; realiza exames audiométricos e orienta pais e crianças quanto à Estimulação Precoce. Preocupada com a inclusão social dos surdos, sua equipe oferece aos seus alunos a partir da 7ª série o Curso de Prótese Dentária (IST, 2009). Em parceria com o Instituto foi fundado, em 1959, no Rio de Janeiro, o Instituto Nossa Senhora de Lourdes (INOSEL), com um trabalho diferenciado, incluindo alunos surdos e ouvintes para uma educação integrada e, em 9 de setembro de 1969, foi inaugurado, em Brasília, o Instituto Nossa Senhora do Brasil (INOSEB), mantendo a mesma proposta pedagógica.

Outra instituição que atua até hoje na educação dos surdos é a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul, a FADERS (antiga FAERS)³⁷, que foi criada em 23 de outubro de 1973. A Instituição participou e participa ativamente da luta pelos direitos dos surdos, quando, por exemplo, foi coordenadora de uma comissão estadual de direitos dos deficientes (na década de 80, do século XX) que se reuniu com órgãos públicos e privados com o objetivo de debater temas como prevenção, conscientização, educação, reabilitação, capacitação profissional e remoção de barreiras arquitetônicas. Ainda nos anos 80, mais especificamente nos anos de 1981 a 1983, a Fundação estabeleceu um trabalho conjunto com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul a fim de realizar cursos adicionais ao ensino do 2º grau nas áreas da deficiência mental, visual e auditiva; e em 1986, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, realizou cursos nas mesmas áreas como extensão universitária (FADERS, 2009).

Esta Instituição passou por diversas transformações, na tentativa de definir o seu verdadeiro papel, destacando-se a alteração feita pela Lei Estadual do Rio Grande do Sul Nº. 8.535 em janeiro de 1988, que mudou sua denominação para o atual nome de Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul – FADERS.

O artigo 1º da Lei Estadual nº. 8.535 apresenta a seguinte definição da Fundação:

Fica criada a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul – FADERS, a qual se define como uma Fundação, com personalidade jurídica de direito privado, autonomia administrativa, financeira e na gestão de seus bens, destinada a dar atendimento no campo da educação, do trabalho, da saúde, da reabilitação, da previdência e da assistência social às pessoas com deficiência, a saber: física e/ou mental, inclusive no campo da profilaxia, e às pessoas superdotadas ou talentosas. Parágrafo único - Para a caracterização de pessoa superdotada ou talentosa e da pessoa com deficiência, segundo os tipos enumerados neste artigo, será adotada a definição que vier a ser dada por Lei Federal ou por órgão federal competente para dispor sobre a matéria, e, na falta desses, de acordo com as normas técnicas a serem aceitas pela Fundação (FADERS, 2009).

A Fundação passou, em dois anos, por duas reformulações de Lei, mantendo-se mais envolvida em estudos para viabilizar a Lei Estadual nº. 9.049/1990, e buscou centralizar suas atividades “somente no campo da Educação”. Nesse sentido, com a nova proposta, a FADERS passou a ter a finalidade de dar atendimento, nessa área, às pessoas com deficiência e às pessoas superdotadas e/ou talentosas (FADERS, 2009).

Em 23 de agosto de 1999, foi instituída a Política Pública Estadual para as pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, mediante o Decreto

³⁷ Fundação Rio Grandense de Atendimento ao Excepcional.

Estadual nº. 39.678. Consta nesse decreto uma introdução ressaltando a “mudança de paradigma” assumida pelo Governo do Estado, dando ênfase a uma “concepção” que tem por base os valores “universais e humanistas da cidadania e dos direitos humanos”, visando a interromper e ultrapassar as ações e os valores “tradicionais” e “assistencialistas” concebidos anteriormente pelo estado, viabilizando e “assegurando” a “inclusão e integração sociais com respeito às diferenças e na equiparação de oportunidades” necessárias à afirmação da “cidadania” das “pessoas portadoras de deficiência e das pessoas portadoras de altas habilidades” (FADERS, 2009).



Imagem 56– FADERS
Fonte: www.faders.rs.gov.br

Com a criação e a implementação da Política Pública Estadual para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, mediante o Decreto Estadual nº. 39.678, em agosto de 1999, a FADERS tornou-se o órgão público responsável pela articulação do Estado como gestor das políticas para esse setor social, e já atendeu cerca de 20 mil pessoas. A FADERS tem, em sua proposta de trabalho e à disposição para atendimento do surdo, mais de 400 salas de aula em escolas, organizadas de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos da Educação Especial. Oferece livros, DVDs e apostilas para implementar o processo educacional do surdo (FADERS, 2009).



Imagem 51 - Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL-LP)
Fonte: www.ceallp.org.br/

Já o Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL-LP), com sede em Brasília (DF), deu início às suas atividades socioeducativas em 2 de outubro de 1973, enquanto a sua inauguração oficial aconteceu aos 3 de abril de 1974. É mantido pela Associação das Obras Pavonianas de Assistência, uma entidade particular, religiosa, de origem italiana, fundada pelo Pe. Ludovico Pavoni. Nestes 36 anos dedicados ao trabalho de integração do surdo à família, comunidade e mercado de trabalho, o CEAL-LP já modificou muito a forma de atendimento, segundo a Instituição. Mas sempre mantendo a filosofia de trabalho baseada no Oralismo. Em seu passado, ofereceu atendimento sob forma de internato, semi-internato e externato. Hoje oferece o semi-internato e o externato, pois o internato não oferecia a família do surdo a convivência necessária para que os laços familiares se estreitassem (CEAL-LP, 2009).

É tarefa de alguns dos professores o trabalho de apoio à inclusão/integração, através de visitas de rotina às escolas públicas em que se encontram os adolescentes surdos. No início do ano letivo, todos os professores do setor do Reforço visitam as escolas que pela primeira vez recebem um aluno surdo; conversam com a direção e com o corpo docente; apresentam, quando possível, também aos alunos ouvintes as atitudes mais condizentes a respeito do colega surdo, para que não haja rejeição, nem tampouco superproteção ou pena. Nestas visitas são distribuídas apostilas aos professores do Ensino Regular, a fim de orientá-los no momento em que recebem o aluno surdo e de conscientizá-los a respeito de capacidades e dificuldades que este apresenta na aprendizagem e na integração social (CEAL-LP, 2009).

A Instituição possui uma área de 15.000 m², sendo 8.000 m² de área construída, dividida em três setores: Assistência Social: Profissionalização, apoio a família e encaminhamento para o mercado de trabalho; Educacional: Crianças, adolescentes e jovens surdos; Saúde: Alimentação e Lazer.

Estes setores estão subdivididos em vários blocos de atendimento, contendo em sua estrutura física: salas de aula, salas de atividades complementares, auditórios para reuniões de professores e pais, boxes para reabilitação individual, laboratório de informática, pátios de recreação, ludoteca e lazer, piscinas, play ground, cozinhas – copas e refeitórios com refeições cotidianas, dormitórios para o descanso dos pequenos e salões multiuso de profissionalização.

Em consonância que o trabalho desenvolvido por estas instituições, a preocupação com a Educação de surdos e, principalmente, com a qualificação dos professores foi externada em Portaria do INES datada de 4 de abril de 1960, que determinava a instalação (nesse educandário) de um Curso de Extensão de Metodologia da Linguagem visando ao aperfeiçoamento de professores primários para os surdos. Em 3 de abril de 1963, instituiu-se o Curso de

Aperfeiçoamento para Professores do Pré-Fundamental. Nesse mesmo ano, o Plano Nacional de Educação criou recursos, através do Fundo Nacional de Ensino Primário, para a Educação de “excepcionais” e bolsas de estudos, preferencialmente para assistir crianças deficientes de qualquer natureza (CEAL-LP, 2009).

A Constituição Federal de 1988 (PLANALTO, 2009) traz, como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. A Declaração de Salamanca, de 1994 (UNESCO³⁸, 2009), passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca³⁹ (UNESCO, 2009) fala dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Faz parte da tendência mundial que vem consolidando a Educação inclusiva. Sua origem é normalmente atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos e contra instituições segregacionistas, movimentos iniciados a partir das décadas de 60 e 70 do século XX.

Na Declaração (UNESCO, 2009), a ideia de incluir o outro deficiente na escola regular torna-se uma prática recomendada e frequente. No mesmo ano da promulgação de Salamanca, em 1994, é publicada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e

³⁸ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945. Para esta agência especializada das Nações Unidas, não é suficiente construir salas de aula em países desfavorecidos ou publicar descobertas científicas.

³⁹ Trata-se de uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) adotada em Assembleia Geral, a qual apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências.

aprendizagem, a Política Nacional não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

O discurso da escola inclusiva passa pelo compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação a todas as crianças, jovens e adultos com deficiência. Deste modo, o próprio texto declara (UNESCO, 2009) que a Conferência de Salamanca propiciou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “Educação para Todos” firmada em 1990. Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59 (MEC, 2009), preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também define, entre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (MEC, 2009).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (MEC, 2009), ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a sua atuação complementar ao ensino regular.

A Convenção da Guatemala, de 1999 (MEC, 2009), assumida no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos aprendizes com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC, 2009).

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (MEC, 2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (MEC, 2009).

Visando a transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (MEC, 2009).

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil

Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (MEC, 2009).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 (MEC, 2009), da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Unesco lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior (MEC, 2009).

Já em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e Educação Especial de forma que possibilite manter ações afirmativas de inclusão (MEC, 2009).

Quanto ao uso do termo “inclusão”, utilizado posteriormente ao termo “integração”, o MEC (2009) esclarece que:

o termo integração passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia

um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio de Educação Especial (idem).

Compreender a proposta de inclusão do surdo no sistema comum de ensino é compreender um problema de significados políticos e de representação. É discutir a questão do outro estabelecendo uma relação com as imagens produzidas sobre a alteridade. Skliar (1999) questiona a respeito da teoria que justifica essa prática. E como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua e uma vida comunitária entre pares? Qual seria a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas, já que a metodologia de ensino deve-se adequar a ela? E qual seria a formação de professores que domina a Língua de Sinais e onde estão os intérpretes da Língua de Sinais que possam garantir o fluxo da informação?

Entre muitas outras questões que poderiam ser mencionadas, é possível deduzir como a prática e o discurso da inclusão se transformam, para o outro surdo, em uma experiência de exclusão. O paradigma da inclusão tem que revisar qual é o “sujeito” que está sendo incluído. É preciso entender o significado dos conceitos de inclusão e exclusão; entender as múltiplas formas de relação que existem entre inclusão e exclusão; entender que a forma moderna de exclusão não é assassinar os outros, senão fazer ficção de que os outros estão dentro; revisar questões epistemológicas, questões políticas antes de dar respostas aos problemas das didáticas, da formação dos professores, entre outros.

Neste contexto destaca-se que o primeiro livro sobre a Educação de surdos, publicado em 1871, uma tradução da obra *Methode pour enseigner aux surds-muets*, do francês J.J. Vallade Gabel, intitulado “Compêndio para o ensino dos surdos-mudos”, sob a forma de perguntas e respostas, traz questionamentos ainda atuais na Educação de surdos: o uso da Língua de Sinais e a aquisição da Língua Portuguesa oral e escrita (CARVALHO, 1992). Em virtude da dependência histórica aos modelos externos, a Educação de surdos no Brasil, desde a sua criação até os dias atuais, segue, embora com certo atraso, as mesmas orientações das diretrizes internacionais.

No Brasil, existem pelo menos duas situações em que a lei confere ao surdo a função de intérprete de Libras:

- nos depoimentos e julgamentos de surdos (área penal);
- e no processo de inclusão de educando surdo em classe de ensino regular (área educacional) (WEERNECK, 1992).

Devido às constantes modificações e progresso neste campo, nas concepções de ensino de Língua de Sinais, atualmente, tem-se dado ênfase ao mecanismo de aprendizado visual do surdo e

a sua condição bilíngue-bicultural. Contudo, o surdo é bilíngue-bicultural no sentido de que convive diariamente com duas línguas e culturas: sua língua materna de sinais (cultura surda) e língua oral (cultura ouvinte).

2.3- A COMUNICAÇÃO TOTAL

Os sinais, como uma língua (gestual-visual) propriamente dita, são associados, pela maioria das pessoas, à comunidade surda. Essa língua é fluente entre os surdos, mas, entre surdos e ouvintes, aparecem muitas dificuldades de compreensão. Isso ocorre no processo educacional, em que a maioria dos professores de surdos é ouvinte. Por isso, uma comunicação eficiente é perseguida, uma vez que ambas as partes possuem limitações (sejam orgânicas, de conhecimento ou de habilidade) para apropriação plena do código da outra. Esse aspecto tem sido relevante para a opção pela prática da Comunicação Total nas escolas de surdos.

A Comunicação Total, criada em 1968, por Roy Holcon, é uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. Com a sua expansão, a proposta inicial é transformada e se consolida, não como método, mas como uma filosofia educacional. Ciccone (1990) diz que essa filosofia possui uma maneira própria de entender o surdo, ou seja, longe de considerá-lo como portador de uma patologia de ordem “médica”, entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, características de um fenômeno com significações sociais.

Por não explicitar claramente procedimentos de ensino, a Comunicação Total é incorporada, em diferentes lugares, em versões muito variadas, caracterizando-se basicamente pela aceitação de vários recursos comunicativos, com a finalidade de ensinar a língua majoritária e promover a comunicação (GOLDFELD, 2001).

Segundo Goldfeld (2001), *A filosofia da Comunicação Total* tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. “Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação” (idem, p. 35).

Apesar da ideia generalizada de oposição entre Comunicação Total e Oralismo, devido à inclusão de sinais na prática daquela, Marchesi (1987) afirma que a Comunicação Total não

está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar. Os adeptos da Comunicação Total consideram a língua oral um código imprescindível para que se possa incorporar à vida social e cultural, receber informações, intensificar relações sociais e ampliar o conhecimento geral de mundo, mesmo admitindo as dificuldades de aquisição, pelos surdos, dessa língua.

Entretanto, a lentidão e limitações que as crianças surdas apresentam na aprendizagem da língua oral, quando utilizam o Oralismo puro, são fatores decisivos para a introdução, no ensino, de um código linguístico estruturado que possa contribuir também para realizar as funções que são da língua oral, ou seja, a comunicação entre as pessoas e a elaboração de processos cognitivos mais refinados (GOLDFELD, 2001).

Nessa perspectiva, essa filosofia educacional propõe como procedimento de ensino, de acordo com Moura (2000), a utilização simultânea de sinais e fala, uso de aparelhos de amplificação sonora, trabalho de desenvolvimento das pistas auditivas e trabalho com fala tanto em leitura orofacial como em produção. Dessa proposta resulta a criação de diferentes métodos e sistemas de comunicação, visando a favorecer a aprendizagem da língua majoritária.

De acordo com Marchesi (1987), existe uma variedade desses sistemas: língua falada de sinais (codificada em sinais); línguas faladas sinalizadas exatas (variante do sistema anterior, distinguindo-se pela busca da reprodução precisa da estrutura da língua); associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação de sons (configuração de mão perto do rosto, dando apoio à emissão de cada fonema); e combinação diversa de sinais, fala, datilologia⁴⁰, gesto, pantomima⁴¹, entre outros.

A abordagem educacional bimodalista destaca-se nesses sistemas. As práticas são qualificadas como bimodais ou simultâneas porque envolvem combinações de uso concomitante de duas modalidades, isto é, os sinais e a fala. Para Soares (2001), entretanto, a utilização da fala codificada em sinais caracteriza-se como duas modalidades da mesma língua, porque baseia-se apenas na língua majoritária.

Góes (1996) diz que essa ideia é variável entre pesquisadores e educadores, porque existe também a noção de um instrumento de comunicação em que se inserem parâmetros de uma língua de sinais para acompanhar a fala. Assim, não se subentende o envolvimento de

⁴⁰ É a maneira de soletrar palavras com as mãos (alfabeto manual).

⁴¹ É um teatro gestual que faz o menor uso possível de palavras e o maior uso de gestos. É a arte de narrar com o corpo.

uma só língua, já que os recursos comunicativos se compõem a partir de uma língua falada e de uma língua de sinais.

As experiências mais recentes de práticas educacionais sob a denominação de Comunicação Total são restritas aos recursos do bimodalismo. No Brasil, a característica dessa filosofia, complementando os recursos utilizados por métodos exclusivamente orais, é a utilização dos sinais extraídos da Libras, inseridos à estrutura da Língua Portuguesa, a língua majoritária. Além disso, utilizam-se marcadores de tempo, número e gênero para descrever a Língua Portuguesa através de sinais. A isto se chama de Português Sinalizado. Outra estratégia utilizada pela Comunicação Total é o uso de sinais na ordem do português sem, no entanto, utilizar marcadores, como no português sinalizado. O que existe em ambos os casos é um ajuste da Língua de Sinais à estrutura da Língua Portuguesa.

Para Brito (1993), com a prática da Comunicação Total, a intenção de reconhecimento das línguas de sinais é eliminada tanto em termos de filosofia, como de implementação, porque, além de artificializar a comunicação, perdem-se de vista as implicações sociais da surdez, reduzindo o uso de sinais ao papel de um recurso de ensino que apoia a fala.

Sánchez (1990) considera que os sinais ajustados não têm, para os surdos, a mesma funcionalidade que a fala tem para os ouvintes. Segundo ele, a maneira de as pessoas se comunicarem (a língua) é determinada pela comunidade onde elas estão inseridas. Entre as línguas, ele cita o francês, o inglês, o chinês e o russo. Todas elas são línguas orais porque empregam palavras faladas-ouvidas. Estas línguas são utilizadas por pessoas ouvintes. As pessoas surdas, impossibilitadas de utilizar a fala devido à complexidade que é sua apropriação sem o auxílio da audição, usam os sinais, caracterizados como uma língua gestual. Assim como os ouvintes, os surdos possuem diferentes línguas.

Nos Estados Unidos existe a *American Sign Language* (ASL), na França a *Langue Française des Signes* (LSF), no Uruguai *A Lengua de Señas Uruguiaia* (LSU), na Venezuela a *Língua de Señas Venezolana* (LSV) e no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A opinião de Marchesi (1987) sobre a prática da Comunicação Total é a de que seus procedimentos comunicativos serviram mais aos pais e professores ouvintes que aos alunos surdos. Com certeza, essa modalidade pedagógica não satisfaz as expectativas dos surdos, pois, afinal, não privilegia a Libras e, sim, é somente uma máscara do Oralismo.

Além disso, Behares (1993) afirma que, do ponto de vista psicofisiológico, as formas gestuais e orais de comunicação se diferenciam substancialmente, ou seja, assumem uma base material diferente. Além de assumirem base material diferente, uma visual e outra auditiva, os

circuitos neuropsicológicos de ambas as formas de atividade são diferentes e mostram etapas de evolução diferentes no adulto.

Para Carvalho (1992), o esforço para a pessoa ouvinte, que trata de falar e sinalizar ao mesmo tempo, parece ser psicológica e fisicamente excessivo. Nessas condições de esforço, segundo esses autores, uma das partes dos sinais se deteriora, porque o ouvinte se centra na parte falada e descuida da parte sinalizada. Esse descuido pode dar-se de diferentes formas: ou omitindo sinais ao azar, ou omitindo sinais que não se encaixam nos padrões rítmicos da fala. Ao mesmo tempo, a fala, usada simultaneamente com os sinais, altera-se fonologicamente e se caracteriza por ter excesso de pausas, dúvidas, repetições. Desse modo, os sinais utilizados simultaneamente com a fala são só parcialmente compreensíveis, inclusive por usuários nativos da Língua de Sinais.

Skliar afirma que:

A Comunicação Total veio significar a mistura da fala e Língua de Sinais mais conveniente a cada professor (...). O uso da Língua de Sinais nesses ambientes mostrou-se ser, na melhor das hipóteses, apenas ‘fala apoiada pelos sinais’, que é inadequada para ser compreendida por uma criança surda como uma mensagem completa (...). A ‘Comunicação Total’ é qualquer coisa, menos total, e raramente comunica (2003, p. 15).

Essa metodologia, obviamente, não atinge as expectativas dos surdos em relação ao processo educacional que realmente irá contribuir para a sua alfabetização.

O termo:

Comunicação Total é usada com diferentes entendimentos: a) pode referir-se a um posicionamento “filosófico-emocional” de aceitação do surdo e de exaltação da comunicação efetiva pela utilização de quaisquer recursos disponíveis; b) pode referir-se à abordagem educacional bimodal que objetiva o aprendizado da língua da comunidade majoritária através da utilização de todos os recursos possíveis além da fala, quais sejam: leitura dos movimentos dos lábios, escrita, pistas auditivas, e, até mesmo de elementos da língua de sinais; c) pode referir-se a um tipo de bimodalismo exato, que faz uso simultâneo ou combinado de sinais extraídos da língua de sinais, ou de outros sinais gramaticais não presentes nela, mas que são enxertados para traduzir a linearidade da língua na modalidade oral e para auxiliar visualmente o aprendizado da língua-alvo, que é a oral (SÁ, 1999, p. 99-102).

E, desta forma, a Comunicação Total é mais um método oralista para “ensinar” o surdo, já que tais entendimentos se conectam a um só objetivo: educar através do uso da Língua Portuguesa.

De acordo com Botelho (2002), a utilização da fala codificada em sinais caracteriza-se como duas modalidades da mesma língua, porque baseia-se apenas na língua majoritária. A Libras é que tem capacidade para alfabetizar de maneira coerente o surdo.

A Comunicação Total ainda é oferecida na educação dos surdos, segundo Botelho (2002), como opção antagônica ao Oralismo, embora muitos autores discordem. Seu conjunto ideológico faz várias proposições e, em todas elas, subjaz, obviamente, um modo de pensar a surdez e os surdos. Para ela, erroneamente se toma o bimodalismo como o somatório de língua oral e de Língua de Sinais, o que não é possível por razões linguísticas. A diversidade lexical e sintática da língua de sinais, em comparação à língua oral, tem dado margem a afirmações sobre a inadequação de sua estrutura linguística e legitimado supostos acréscimos e consertos, tendo sido considerada língua deficitária.

A prática bimodal omite partes dos enunciados, porque muitos sinais não são conhecidos pela pessoa que enuncia bimodalmente. Também porque não há isomorfismo⁴² de características linguísticas, isto é, a cada sinal não corresponde exatamente um signo verbal ou escrito, exceto em algumas ocasiões, quando certos sinais podem ser traduzidos em palavras que existem nas línguas orais. Os modos encontrados pelos professores e demais educadores de surdos para manter essa ordem, e que gostaria de discutir em relação à prática da Comunicação Total, são (BOTELHO, 2002):

Afirmar a radicalidade das oposições – significa chamar de autoritário o oponente das práticas bimodais. Para esta estratégia, justapõe-se ao conceito de radicalismo o de autoritarismo, como se fossem um só;

Salientar o ritmo lento inerente aos processos de mudança e destacar a provisoriedade das atitudes, ao mesmo tempo em que a mudança é prometida, e para logo, é uma forma de manter baixos desempenhos sem se culpar ou se autoavaliar negativamente, sem se expor à crítica externa e sem de fato mudar.

A Comunicação Total tem o mérito de deslocar a língua oral da posição de principal objetivo na Educação do surdo e considerar prioritária a comunicação destes aprendizes, além de reverter a noção de pessoa surda imposta pelo Oralismo, considerando o surdo um sujeito capaz e a surdez, uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desta pessoa.

Quando mudamos nosso foco de atenção de uma língua, entendida como um conjunto de regras, para a comunicação, todo o referencial teórico é modificado, já que percebemos que

⁴² Um isomorfismo, no contexto de Teoria das Categorias, é uma seta que possui uma propriedade distintiva.

o indivíduo não se desenvolve quando domina um conjunto de regras gramaticais e sim quando está envolvido em um contexto comunicativo.

A noção de contexto comunicativo é primordial para a compreensão do desenvolvimento infantil, já que a linguagem, tendo como função a comunicação e a constituição do pensamento, só pode ser transmitida em um contexto comunicativo, ou seja, através do diálogo contextualizado e espontâneo (BOTELHO, 2002, p. 23).

A partir da compreensão da importância do diálogo contextualizado, a Comunicação Total leva em consideração os aspectos sociais, emocionais e cognitivos, antes desprezados, essenciais para o desenvolvimento infantil globalizado e a nova concepção de pessoa surda.

A solução encontrada pela Comunicação Total para transmitir a linguagem às crianças surdas de forma contextualizada, fugindo ao ensino formal de língua, foi a criação de códigos visuais que acompanham a fala oral do adulto ouvinte, possibilitando uma melhor compreensão pela criança. Estes códigos podem ser uma língua artificial, o Português Sinalizado, os sinais que representam fonemas (cued-speech), letras (alfabeto manual) ou ainda gestos espontâneos que não caracterizam uma relação dialógica entre a criança surda, sua família ouvinte e a sociedade em geral (BOTELHO, 2002).

No caso das línguas sinalizadas, que são línguas artificiais criadas a partir do léxico da Língua de Sinais e das estruturas sintáticas da língua oral, a situação é diferente. A Comunicação Total valoriza a criação desta língua, já que, ao contrário das línguas de sinais, esta pode acompanhar a fala oral. As línguas sinalizadas podem possuir a maioria dos elementos constitutivos das línguas, mas não possuem o elemento “produto cultural”, já que não são criadas a partir de uma comunidade de falantes (BOTELHO, 2002).

Impor ao surdo uma língua artificial, criada por profissionais para aproximar a Libras da língua oral, não é a melhor solução para o desenvolvimento da criança surda e muito menos para a preservação de uma cultura que surgiu espontaneamente e que deve, portanto, ser respeitada e valorizada como todas as outras. Conclui-se, então, que a Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, mas não as características históricas e culturais das línguas de sinais que estão presentes de forma subliminar em todas as situações de comunicação de que os falantes participam (BOTELHO, 2002).

O Português Sinalizado, por ser uma língua diferente da Libras, rompe com dados histórico-culturais importantes desta língua. As próprias comunidades surdas parecem não aceitar esta língua artificial, que em muitos casos é motivo de deboche e desvalorização da pessoa que a utiliza, estando sempre relacionada aos ouvintes e não aos integrantes da

comunidade. Percebe-se também um preconceito contra surdos que misturam o Português com a Língua de Sinais no sentido de que estes não deveriam aceitar a imposição de contaminar a sua língua materna (INES, 2009).

Nos Estados Unidos, por exemplo, a Língua Americana de Sinais é bastante conhecida, sendo talvez, segundo Moura (2000), a língua de sinais mais bem estudada até hoje. Entretanto, as práticas de Comunicação Total são prevalentes, indicando que o desenvolvimento do conhecimento acadêmico sobre as Línguas de Sinais não é suficiente para sua efetiva inserção no atendimento educacional. Em outros países tais estudos são ainda iniciais, auxiliando poucos aqueles que desenvolvem práticas de Educação Bilíngue. Tais práticas remetem a um universo amplo de questões ainda pouco explorado, que parece apresentar vários problemas, ao mesmo tempo em que aponta para formas de atendimento mais adequadas às pessoas surdas.

Apesar de não haver dados oficiais do Brasil, pode-se afirmar, por observações assistemáticas, que a Comunicação Total encontra-se em desenvolvimento, enquanto as práticas oralistas tendem a diminuir. Com o surgimento da Comunicação Total, a grande mudança pedagógica foi a entrada dos sinais em sala de aula. O uso dos sinais pode ser muito variado, dependendo da opção feita no trabalho de comunicação total. Pode-se encontrar a língua de sinais sendo usada separadamente da fala, uso do português sinalizado acompanhando a fala numa prática bimodal, fala acompanhada de sinais retirados da Língua de Sinais, tentativas de representar todos os aspectos do Português (falado em sinais), entre outros.

2.4 - BILINGUISMO

A Educação bilíngue, segundo a definição da Unesco, é “o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (1954, apud SKLIAR, 1998, p. 17). Inovando as práticas de ensino e a maneira de conceber a surdez, a Educação Bilíngue para surdos propõe a instrução e o uso em separado da Língua de Sinais e o idioma do país, de modo a evitar deformações por uso simultâneo.

De acordo com Botelho (2002), muitas propostas, embora denominadas bilíngues, são ainda repetições de programas oralistas e de Comunicação Total. É possível identificá-las através do discurso ambíguo que apresentam, valorizando e reconhecendo a Língua de Sinais ao mesmo tempo em que advogam a inserção de surdos em escolas regulares, entre outras

atitudes. A Educação bilíngue propõe que os processos escolares aconteçam nas escolas de surdos, obviamente não segundo o modelo clínico-terapêutico, ainda oferecido. Reconhece as intensas dificuldades e problemas do surdo em classes com estudantes ouvintes, e não há adesão às propostas de integração e de inclusão escolar.

Em relação ao contexto linguístico dos surdos, ocorreram algumas políticas linguísticas importantes no Brasil que empoderaram a Libras. O bilinguismo introduz o modelo socioantropológico (SKLIAR, 1997), em que o surdo passa a ser visto como um indivíduo diferente, que tem um idioma, a Língua de Sinais, considerada a sua primeira língua, pois é adquirida de forma natural no convívio com a comunidade surda.

O estudante surdo deixou de ser um paciente e passou a ser considerado um sujeito histórico e cultural. Com o Bilinguismo, a urgência em prover o surdo da expressão oral e/ou gestos artificiais (Português Sinalizado), como critério básico para seu desenvolvimento cognitivo, não tinha mais razão de ser. Isso não significava que a linguagem passava a ter menos importância. Pelo contrário, foi-lhe dada a devida importância, na medida em que ela deixou de ser vista como articulação oral e/ou gestual mecânica, para ser considerada meio de apreensão e expressão, através do qual as pessoas apropriam-se do mundo tal qual ele se lhes apresenta.

Opõe-se à Comunicação Total, pois defende o uso em separado de cada uma das línguas. Torna-se relevante mencionar Ciccone, que abordou a filosofia da Comunicação Total enfatizando que “línguas de sinais e português são idiomas autênticos, e que equivalem em níveis de qualidade e importância (...)” (1990, p. 70). Tais aspectos mencionados pela autora são inquestionáveis e poder-se-ia tomá-los como base filosófica de uma proposta bilíngue. A Língua de Sinais deve ser ensinada prioritariamente. A língua majoritária da comunidade em que a pessoa surda está inserida, como a segunda língua, deve ser ensinada secundariamente, após o indivíduo ter adquirido competência linguística no idioma que lhe permite interagir mais livremente e que, além da função comunicativa, serve de base para o aprendizado de outra língua e estruturação do pensamento, como ocorre com as pessoas ouvintes.

As realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já

adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS (QUADROS, 1997, p. 20).

Na realidade, o que deve ser entendido é que a língua natural do surdo é a Libras. Ela oferece meios de o surdo se relacionar com mais facilidades no meio em que está inserido. Convém lembrar, no entanto, que

o termo natural não se refere a uma espontaneidade biológica e sim a uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração e que muda tanto estruturalmente como funcionalmente com o passar do tempo (SKLIAR, 1998, p. 27).

A primeira língua não é determinada pelo momento de sua aquisição, mas pela sua utilização “para a socialização, para expressar e entender sentimentos, para dar e receber informação, de maneira criativa” (LOUREIRO apud ANDERSON, 1989, p. 36).

O primeiro país a implantar a Educação bilíngue para surdos foi a Suécia, no início dos anos 1980. A partir de então, expandiu-se para os EUA, Alemanha, Rússia, Bélgica, Finlândia, Noruega, Islândia, Dinamarca, Inglaterra, Uruguai, Venezuela, Colômbia.

Em 1988, o Parlamento Europeu aprovou uma resolução em que doze países se comprometeram a reconhecer a Língua de Sinais em seus territórios e a incentivar o desenvolvimento de pesquisas, do ensino, da interpretação e do uso dessas línguas na televisão e em outras tecnologias (BERGMAN apud LOUREIRO, 2004).

Introduzida, recentemente, na década de 1990, no Brasil, a Educação bilíngue para surdos, de acordo com Quadros e Perlin (2007), vem se desenvolvendo de forma incipiente, a partir da introdução, na escola, de intérpretes de Libras e/ou educadores surdos, responsáveis pela mediação nas relações entre surdos e ouvintes. Embora o bilinguismo seja a abordagem educacional que mais se aproxime da tentativa de articular o direito à diferença ao direito de todo indivíduo de adquirir uma língua que lhe permita constituir-se como sujeito e participar do mundo social, devemos considerar, no contexto do multiculturalismo e da globalização, que as propostas educacionais relacionadas às questões culturais e identitárias atingem tanto os interesses dos grupos marginalizados, como os do grupo hegemônico.

Nesse sentido, a compreensão do alcance e da natureza dos modelos Educação bilíngue deve levar em conta as condições educativas e os fatores políticos e ideológicos presentes em cada um deles. Loureiro (2004), com base em Wolfson (1989), Hornberger (1991) e Cavalcanti (1999), aponta três modelos de Educação bilíngue:

1- Transição – que numa visão assimilacionista e compensatória vê a língua do aluno como um problema a ser resolvido, utilizando-a apenas como um recurso nos primeiros anos da escolaridade. O objetivo é atingir o monolinguismo, ou seja, a proficiência na língua dominante, como o modelo utilizado junto aos imigrantes latinos e vietnamitas nos EUA e nas ex-colônias européias na África.

2- Manutenção – defende o pluralismo linguístico, a preservação da língua e da cultura e o respeito à identidade da minoria linguística. Tem como metas o bilinguismo e o biletamento⁴³, mantendo a divisão social entre os grupos.

3- Enriquecimento – ocorre quando as duas línguas têm o mesmo status social e são trabalhadas em programas bilíngues de mão dupla, que objetivam o biletamento e o bilinguismo, como nas situações em que há uma certa simetria na divisão dos falantes das línguas, o que acontece, por exemplo, no Canadá.

A educação bilíngue constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência de surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas, etc (SKLIAR, 2000, p. 18).

Assumir a perspectiva de uma Educação bilíngue-bicultural não se limita a considerar aspectos linguísticos, psicológicos e pedagógicos, mas também questões sociais, políticas e culturais na metodologia de ensino (WOODWARD, apud FELIPE, 1995, SKLIAR, 1997). Dessa forma, o uso da linguagem não se dá em um vácuo social, uma vez que as interações e interlocuções situam-se em tempos e espaços determinados pelo projeto educacional.

É a perspectiva sociointeracionista que entende o conhecimento como uma construção social produzida na interação entre todas as partes envolvidas, considerando que o processo de interação na sala de aula tem que ser entendido em toda sua complexidade, “envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, negociações das diferentes perspectivas dos participantes e o controle da interação por parte dos mesmos até que o conhecimento seja compartilhado” (WOODWARD apud FELIPE, 1995, p. 47).

Nos dias atuais, apesar da polêmica e das tensões entre oralistas e gestualistas ainda ocorrerem direta ou indiretamente, considero que a Educação de surdos, em sintonia com os movimentos sociais destes e com as contribuições da Linguística e da Educação, deve ultrapassar essa controvérsia e enfrentar os desafios.

⁴³ Fluência oral e escrita nas duas línguas.

O reconhecimento dos surdos como pessoas surdas e da sua comunidade lingüística está inserido dentro de um conceito mais geral de bilinguismo. Tal designação mais geral de bilinguismo é determinada pela situação sociocultural da comunidade surda como parte do processo educacional.

O fato de serem pressupostas duas línguas no processo educacional da pessoa surda, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, busca atender a inclusão dos alunos na perspectiva socioantropológica. A Educação de surdos deve ser pensada em termos educacionais e não mais em termos de línguas. Dentro desse contexto, o Bilinguismo está sendo apresentado como um caminho de reflexão e análise da Educação de surdos.

Segundo Quadros e Perlin, o bilinguismo é “uma filosofia educacional que implica profundas mudanças em todo o processo educacional para surdos” (2007, p. 245). A Língua de Sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilita o processo de aprendizagem, serve de apoio para a leitura e compreensão.

Reconhecer a Educação bilíngue, com base na equidade entre as duas línguas e na afirmação do grupo minoritário, segundo uma perspectiva política e cultural que supere a preocupação restrita à escolha da modalidade linguística a ser implementada, nos leva a considerar as formas como as alteridades deficientes são representadas, os conceitos de surdez como diferença, de identidades e de culturas surdas. A alteridade permanece como que absorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais:

torna-se, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão: a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade (QUADROS e PERLIN, 2007, p. 242).

Tendo esse trabalho o objetivo central de problematizar a relação dos surdos numa escola inclusiva, consideramos relevante apresentar, inicialmente, no contexto mais amplo do multiculturalismo, as formas como as alteridades, em geral, são representadas socialmente. O conceito de representação é entendido como “as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, apud SILVA, 1991, p. 17).

Nesse sentido, Skliar & Duschatzky (2001) identificaram três formas de narrar a alteridade ou nomear a diversidade que denunciam os estereótipos presentes nas sociedades contemporâneas.

1) “O outro como fonte de todo o mal” - a alteridade precisa ser despida de suas marcas identitárias para ser como os demais e assim aceita cultural e socialmente. O outro existe apenas para garantir o que somos e funciona como depositário de todos os males e falhas sociais, de tal modo que a pobreza é do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno e a deficiência do deficiente. As diferenças sociais são essencializadas, ou seja, consideradas como traços constitutivos da natureza humana.

2) “O outro como sujeito pleno de um grupo cultural” – nesta perspectiva as culturas são comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida. As diferenças são absolutas e as identidades construídas por marcas únicas de gênero, etnia, religião, entre outros, independentemente das relações de poder. Vista dessa maneira, a diversidade é uma “norma transparente”, construída e administrada pela sociedade como um falso consenso, numa convivência que mascara o etnocentrismo. O outro tem a permissão de existir como “esse outro” num espaço oficial, mas numa convivência que impossibilita o diálogo cultural e as identidades plurais.

3) “O outro como alguém a tolerar” - insere-se no discurso da tolerância, em que o indivíduo é reconhecido por sua condição de igualdade e não por sua condição de sujeito diferente. Ao propor uma reconciliação com o passado, o discurso da tolerância provoca a desmemorização dos mecanismos de desigualdade e a naturalização das diferenças. Assim, os sujeitos e o Estado deixam de ser responsabilizados pelos direitos sociais, que passam a depender muito mais de iniciativas ou atitudes individuais e voluntaristas.

Sacks acredita que nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem “espontaneamente”; dependem da exposição à linguagem. Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à boa linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de “transferência” hemisférica (SACKS, 1990).

Elliot, ao referir-se à aquisição da língua, afirma que a linguagem pode ou não ter raízes identificáveis na experiência não linguística,

porém, uma vez que a criança começa a aprender a falar, é ainda possível que isto modifique o restante de suas aptidões intelectuais e sociais, de modo a aproximar muito mais a linguagem e o pensamento num período posterior (1982, p. 11).

Uma proposta de Educação com bilinguismo exige aceitação, em princípio, de que o surdo possui características culturais próprias. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam

garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da Educação bilíngue no ensino regular.

Em sintonia com essa configuração geral aliada ao conjunto de crenças e significados das diversas práticas sociais, é possível identificar quatro formas como as alteridades deficientes, categorias nas quais os surdos estão inseridos, são representadas socialmente: como “anormalidade”, “diversidade”, “diferença” ou “normalidade”. A Educação em escolas especiais e regulares, quando os obriga a obedecer a um suposto padrão de normalidade, mediante a “docilização” e a “disciplinarização” de seus corpos, também reforça a concepção de alteridade (FOUCAULT, 2001).

Já a representação da alteridade deficiente como diversidade, prática discursiva frequente nos dias atuais, é considerada como uma forma de o discurso liberal hegemônico valorizar as sociedades democráticas e plurais, e construir um falso consenso. Assim, a sociedade “hospedeira” cria uma “norma transparente”, que localiza a diversidade e contém a diferença cultural: “O universalismo, que permite paradoxalmente a diversidade, mascara normas etnocêntricas” (BHABHA apud MCLAREN, 1997, p. 76).

Scott confirma essa concepção, quando diz que “a diversidade se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana e não como efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder” (apud SKLIAR, 2003, p. 97). O respeito à diferença e à diversidade fundamentado nesse consenso pluralista induz à ideia de uma suposta igualdade ou à utopia de que todos podemos conviver harmonicamente.

Essa concepção encontra ressonância no discurso dominante de que a escola trata todos igualmente apesar das diferenças, sem considerar as contradições existentes. Dessa maneira, a referência de que “todas as diferenças humanas são normais”, presente na Declaração de Salamanca, usual no discurso da sociedade inclusiva, tornou-se um eufemismo que não considera as relações de poder entre os considerados normais e iguais.

No tocante às mudanças discursivas em relação ao grupo dos surdos, a troca do termo impedimento por desvantagem, no final da década de 1980, assim como os diversos

eufemismos criados recentemente, tais como “pessoas portadoras de deficiências”, de “necessidades especiais” ou de “necessidades educativas especiais”, não acarretam mudanças significativas na forma como essas pessoas são representadas e reconhecidas se não “desconstruirmos a suposta naturalização dos significados nos discursos e práticas de poder e produzirmos rupturas nas lógicas binárias específicas da educação especial” (SKLIAR, 1999, p. 22), centradas na dicotomia normalidade/deficiência, que serão abordadas na discussão sobre vantagens e desvantagens do bilinguismo no próximo capítulo.

Bilinguismo na Educação requer mais do que linhas de atuação de surdos “intérpretes” em salas de aula, os quais não são incluídos nas atividades de planejamento pedagógico nem participam do processo educativo como um todo, pois seu papel é apenas o de traduzir o conteúdo pedagógico, sob a responsabilidade do professor ouvinte. De acordo com Fernandes (2003), o papel dos educadores e das famílias, nas questões que envolvem o bilinguismo na Educação, ainda pertence a uma linha fronteira entre um pensamento mais abrangente,

uma filosofia educacional com bases bastante sólidas e objetivas, pautadas no respeito a uma visão que englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural, e uma outra visão, a de apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo (FERNANDES, 2003, p. 54).

O bilinguismo da criança surda implica o uso da Língua de Sinais e a língua oral usada pela maioria ouvinte. Em cada criança as duas línguas jogarão papéis diferentes: em algumas crianças predominará a língua de sinais, em outras predominará a língua oral e noutras haverá certo equilíbrio entre ambas as línguas. Ainda, devido aos diferentes níveis de surdez possíveis e à complexa situação de contato entre ambas (quatro modalidades linguísticas, dois sistemas de produção e dois de recepção), pode-se encontrar diferentes tipos de bilinguismo (GROSJEAN, 1982), isto é, a maioria das crianças surdas adquirirá níveis distintos de bilinguismo e biculturalismo⁴⁴.

Góes (1996) refere que o aprendizado de uma língua implica, de certa forma, considerar um modo de atribuir significações ao mundo por intermédio da linguagem, percebendo assim as peculiaridades culturais. Com isso, por meio da língua passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e o subjetivo, criando pelas nossas experiências e concepções próprias.

Dessa forma, a criança surda necessita de uma língua que ele possibilite a integração ao seu meio, pela qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas

⁴⁴ Vivenciar duas culturas distintas.

experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para o aprendiz não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico. O trabalho bilíngue educacional precisa respeitar as particularidades da criança surda, estabelecendo suas capacidades como meio para essa criança realizar seu aprendizado.

Lacerda & Mantelatto (2000) afirmam que o bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral. Um dos grandes benefícios do bilinguismo para o surdo é a oportunidade de utilizar concomitantemente os recursos das duas línguas adquiridas.

As realidades psicossocial, cultural e linguística precisam ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) necessita ser preparada para se adequar à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e de sua família. Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, a proposta bilíngue para surdos o concebe baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas em suas experiências naturais com a Libras.

Quanto às formas de bilinguismo existentes em termos de Educação de surdos, pode-se citar duas básicas: uma delas envolve o ensino da segunda língua quase de forma concomitante à aquisição da primeira língua e outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua.

Considerando a primeira forma, a aquisição da Língua de Sinais e o desenvolvimento da língua oral ocorrem paralelamente. Entretanto, esse processo é bastante questionável. Segundo Skutnabb-Kangas, afirmar que “a aquisição de duas línguas ocorre dessa forma depende da definição de Bilinguismo” (1994, p. 143-144).

Quadros (1997) diz que as variações nas definições ocorrem de acordo com a ênfase dada a cada critério utilizado para definir o bilinguismo. Os critérios são:

Origem – aprendizagem de duas línguas dentro da própria família com falantes nativos e/ou aprendizagem de duas línguas paralelamente como necessidade de comunicação;

Identificação – interna (a própria pessoa identifica-se como falante bilíngue com duas línguas e duas culturas) e externa (a pessoa é identificada pelos outros como falante bilíngue/falante nativo de duas línguas);

Competência – domínio de duas línguas, controle das duas línguas nativas, produção de enunciados com significados completos na outra língua, conhecimento e controle da estrutura gramatical da outra língua);

Função – a pessoa usa (ou pode usar) duas línguas em variadas situações de acordo com a demanda da comunidade.

A segunda forma de bilinguismo apresenta duas alternativas: o ensino da língua oral-auditiva é feito somente através da leitura e escrita, ou a oralização. Da mesma forma, aqui, deve-se avaliar os critérios mencionados por Skutnabb-Kangas (1994).

Existe também a diferença entre bilinguismo e diglossia. O bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas, podendo ser individual ou grupal. Diglossia envolve uma situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, isto é, uma língua é usada em determinadas ocasiões em que a outra não é usada.

Ora, uma educação bilíngue é muito mais que o domínio ou uso, em algum nível, de duas línguas. É necessário ver a educação de surdos tanto como uma educação bilíngue quanto como uma educação multicultural. Esta não é uma mera decisão de natureza técnica, é uma decisão politicamente construída e sociolinguisticamente justificada (SKLIAR, 1999, p. 10). Uma educação bilíngue que não seja embasada em uma perspectiva multicultural corre o risco de valorizar a questão linguística e esquecer todos os demais aspectos interrelacionados.

Uma educação bilíngue-multicultural não envolve apenas considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas significa, além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixo fundamental a identidade e a cultura. O multiculturalismo pressupõe um intercâmbio cultural no qual não apenas ouvintes e surdos interajam e mutuamente se enriqueçam, mas outras culturas sejam ressaltadas, pois a relação ouvinte-surdo não é a única categoria da análise a ser considerada (até mesmo porque em todas as culturas certamente haverá surdos). É necessário decifrar o conceito de “multiculturalismo”, pois este vem sendo utilizado sob perspectivas diferentes e até antagônicas. Usa-se o termo “multicultural” para se referir à necessidade de consideração das culturas raciais, de gênero, de classes, entre outras, que mesclam qualquer situação cultural.

As políticas educativas criam modalidades de escolarização para o surdo: ou são integrados às classes regulares ou são encaminhados às escolas específicas/especiais para surdos. Em qualquer destas situações, melhores resultados alcançam os filhos surdos de pais surdos, que têm a oportunidade de adquirir de forma natural e em idade precoce a Língua de Sinais utilizada por seus pais e de assimilar informações sociais e ambientais em tempo e

volume semelhante ao de uma criança que ouve. Além disso, têm oportunidade de compartilhar desde cedo da cultura da comunidade surda. Ora, tal condição possibilita a inserção social e modelos identificatórios presentes e confortáveis, os quais geram sentimentos de pertença, autoestima e auto-valorização.

Não existe uma proposta de educação bilíngue que possa ser implantada universalmente, o que existe são processos históricos e culturais que produzem diferentes propostas de educação bilíngue. O bilinguismo apresenta ao surdo como se fosse uma via de acesso importante para o seu desenvolvimento em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando ainda a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social (SKLIAR, 1999).

O bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, incluindo-se o aprendizado da língua oral.

Considerando o que foi apresentado até aqui sobre a surdez em geral, as filosofias educacionais seguidas ao longo da história, sob o ponto de vista de diversos autores, e observando o contexto atual no Brasil, podemos dizer que estamos passando por um período de transição entre as práticas educacionais de tendência oralista e aquelas baseadas na utilização da Libras. Ainda não existe no País, portanto, um projeto ou padrão metodológico de ensino bilíngue.

Definindo a educação bilíngue para surdos como uma grande narrativa, é possível delimitar quatro vertentes principais, nem sempre integradas ou relacionadas em suas respectivas interfases e habitualmente definidas de forma estática. Existem, neste sentido, narrativas bilíngues que acentuam o metodológico e/ou o linguístico, e/ou o psicolinguístico, e/ou, em menor medida, o pedagógico. Cada uma delas, separadamente, parece aludir a um tipo diferente de educação bilíngue para surdos.

No primeiro caso, a educação bilíngue está sendo narrada e posta em ação como um sistema escolar que, simplesmente, vem substituir seu antecessor - a Comunicação Total - e opor-se ao Oralismo. As ideias pedagógicas do século XX relativas aos surdos atravessaram várias fases diferenciadas (SKLIAR, 1999).

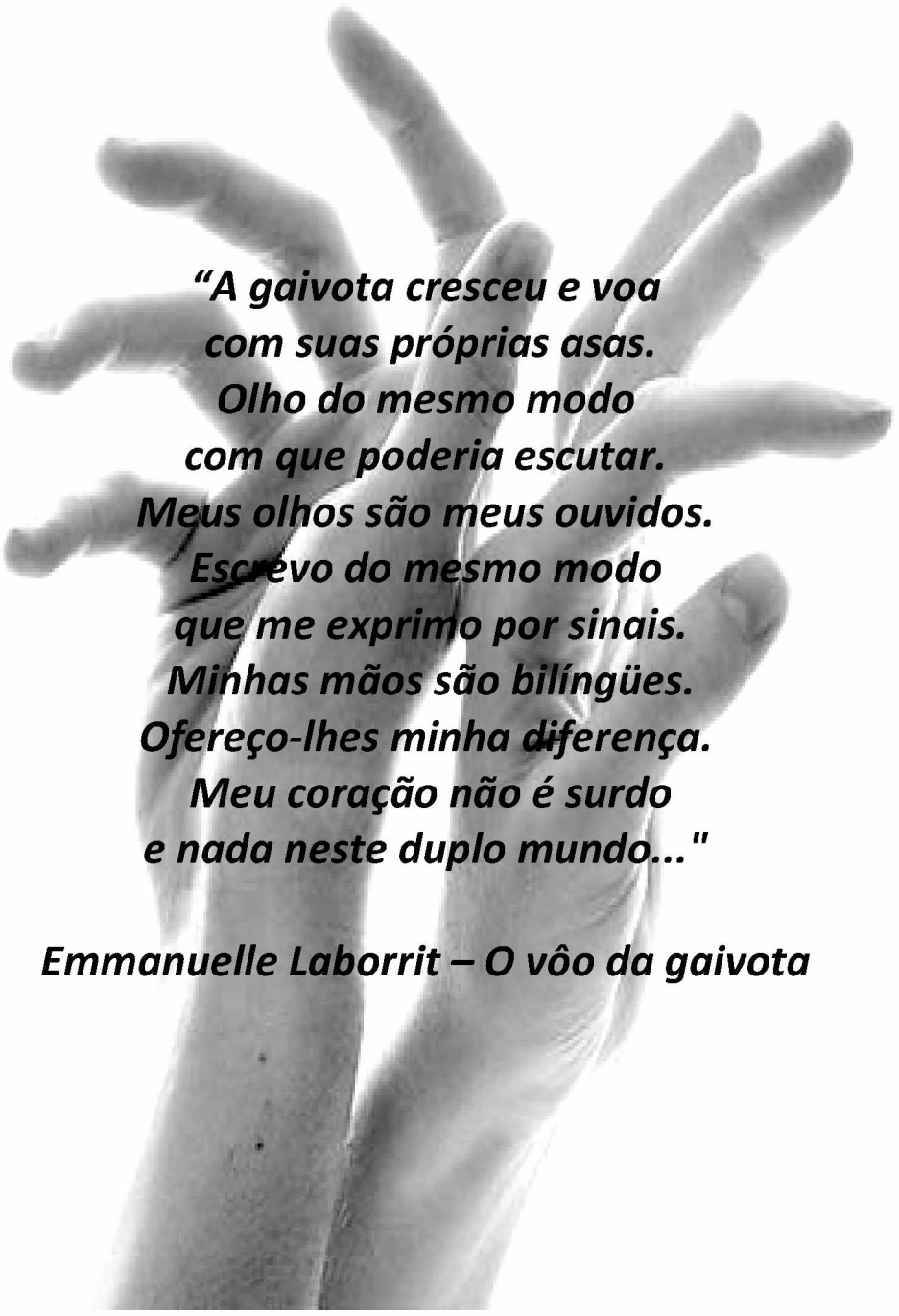
O bilinguismo e biculturalismo de uma filosofia, mas não de um método, estabeleceram uma nova ordem nas escolas, deteriorando as férreas barreiras do

logocentrismo na Educação dos Surdos e privilegiando a comunicação, qualquer forma desta, acima de qualquer outro objetivo. A educação bilíngue introduziu a questão da aquisição da linguagem de sinais na Educação dos surdos e os vínculos léxicos, semânticos e sintáticos dessa linguagem com as demais modalidades linguísticas. Os primeiros modelos revelaram uma hierarquização nos objetivos e nos níveis linguísticos, oferecendo aos surdos - pelo menos teoricamente - completo acesso à linguagem de sinais e à linguagem escrita e um acesso parcial à linguagem oral ou um acesso completo à linguagem de sinais e à linguagem oral (KOZLOWSKI, 1995).

Os motivos da diversidade e diferenciação nos projetos de educação bilíngue levam à questão da narrativa pedagógica do bilinguismo: será possível adotar a terminologia clássica da Linguística para todos os surdos? Mesmo com as indefinições de um método único e eficaz, a educação bilíngue é um reflexo coerente - talvez o primeiro na história da Educação dos surdos - de uma situação e de uma condição sociolinguística dos próprios surdos (KOZLOWSKI, 1995).

No último Congresso Latino-americano de Bilinguismo para os Surdos, realizado em Mérida, Venezuela (em 2004), retirou-se dos anúncios e dos programas aquele esclarecimento típico que rezava, como um estereótipo, um verdadeiro lugar-comum: Bilinguismo (linguagem de sinais-linguagem oral).

Por todas as razões expostas, a Educação de surdos atualmente já não pode ser descrita apenas através de métodos - Oralismo, Comunicação Total e bilinguismo -, nem como um produto de antagonismos fragmentários e oposições binárias - maioria/minoria, oralidade/gestualidade, ouvintes/surdos, entre outros. A Educação para surdos deve transcender tais metodologias para abarcar toda a comunidade e suas necessidades de comunicação e inclusão no contexto social do Brasil.



***"A gaivota cresceu e voa
com suas próprias asas.
Olho do mesmo modo
com que poderia escutar.
Meus olhos são meus ouvidos.
Escrevo do mesmo modo
que me exprimo por sinais.
Minhas mãos são bilíngües.
Ofereço-lhes minha diferença.
Meu coração não é surdo
e nada neste duplo mundo..."***

Emmanuelle Laborrit – O vôo da gaivota

CAPÍTULO III

O CRUZAMENTO DA APRENDIZAGEM DE DUAS LÍNGUAS: A LÍNGUA DE SINAIS E A LÍNGUA ORAL E/OU ESCRITA

A Libras (Língua Brasileira de Sinais), assim como as demais, é uma língua que expressa níveis lingüísticos em diferentes graus, apresenta uma gramática com uma estrutura própria e é usada por um grupo social específico (QUADROS e KARNOPP, 2004). Neste capítulo apresento uma análise sobre o processo de aprendizagem de duas línguas e defendo o bilinguismo para o processo de escolarização e educação de surdos.

A Libras é uma língua natural usada pela maioria dos surdos do Brasil. Diferente de todos os idiomas já conhecidos, que são orais e auditivos, esta é visual-gestual, é uma língua pronunciada pelo corpo.

Assim como na Europa, as primeiras instituições brasileiras criadas especialmente para as pessoas com deficiência (CARMO, 2009) se voltaram para o atendimento das pessoas surdas. O primeiro instituto para surdos no Brasil foi fundado em 1857, no Rio de Janeiro, por meio de decreto imperial. A partir desta data, foram criados alguns institutos para o atendimento de pessoas deficientes, reproduzindo os modelos europeus.

No início, esses institutos ofereciam abrigo e proteção no sistema de internato. De 1905 a 1950, muitas das instituições que foram criadas para o atendimento das pessoas deficientes eram particulares, com acentuado caráter assistencialista. Iniciativas oficiais também aconteceram nesse período, porém tanto as instituições particulares quanto as oficiais não foram suficientes para atender o número de pessoas que delas necessitavam (CARMO, 2009).

A geração dos surdos da década de 1930 e 1940 não teve muitas oportunidades de estudar, uma vez que quase não havia opções de escolas direcionadas a esse público no país. Eram apenas duas escolas de surdos no Brasil: Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, e Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro. Por isso, dessa geração, apenas alguns surdos tinham frequentado essas instituições. Muitos não tiveram qualquer tipo de contato com o processo educacional (Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio), e isso também dependia da situação econômica da própria família (SKLIAR, 1997).

No Brasil, a geração da década de 1950 começou a ir para as instituições de ensino para surdos - que faziam parte da Educação Especial, local que reunia os que se denominavam deficientes de várias ordens. Acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas redes públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos.

O número de estabelecimentos de Educação Especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares. A Educação Especial no Brasil foi se ampliando lentamente e foram criados mais institutos particulares (CARMO, 2009). Os serviços públicos eram prestados pelas escolas regulares, que ofereciam classes especiais para o atendimento dos deficientes. Em 1957, a Educação do deficiente foi assumida em nível nacional pelo governo federal. A primeira campanha foi realizada em 1957, voltada para os portadores de deficiência auditiva – “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”. Esta campanha tinha por objetivo promover medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o Brasil.

Paralelamente a isso, os institutos de ensino de São Paulo e Rio de Janeiro adotaram a Educação oral. Então, essa geração de surdos, se recebeu algum tipo de instrução de um lado, sofreu o impacto da negação da língua de sinais, por outro (CARMO, 2009). No ano de 1961, já estava vigorando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴⁵. Um ponto importante desta lei é que, no artigo 89, o governo se compromete em ajudar as organizações não governamentais a prestarem serviços educacionais às pessoas deficientes.

Nos anos 1960 a 70, o governo acabou por transferir sua responsabilidade, no que se refere à Educação dos deficientes, para as ONGs, visto que foi crescente o número de instituições filantrópicas criadas (CARMO, 2009), só no ano de 1973 se deu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), ligado ao Ministério de Educação e Cultura.

A Constituição do Brasil de 1967 também incluiu artigos assegurando aos deficientes o direito de receber Educação para a integração na comunidade. Neste mesmo ano, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições para deficientes por todo o país. Nesta época, houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino (CARMO, 2009).

Ressalta-se que na década de 70 do século XX a normalização passou a significar o processo de normalizar serviços, ambientes e condições de vida - naturais ou feitas pelo ser

⁴⁵ LDB (Nº 4.024/61), publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart.

humano –, ou ainda oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.

Segundo Mantoan, a normalização visa a tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade. Porém, a normalização era exclusivista (MANTOAN, 2003).

Já o *mainstreaming* consistia em colocar estudantes (com deficiência) em classes comuns, principalmente classes acadêmicas, para finalidades instrucionais. Com frequência, o mesmo estudante era colocado em várias classes. “E sabemos que a prática do *mainstreaming* correspondia ao que hoje consideramos integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva. Porém, na época não deu certo devido ao despreparo dos professores para ministrarem aulas aos surdos (SKLIAR, 1999).

A LDB de 11 de agosto de 1971⁴⁶, para os ensinos de 1º e 2º graus, faz referência à Educação Especial em apenas um artigo (artigo 9), deixando claro, segundo Carmo (2009), que os conselhos estaduais de Educação garantiriam aos deficientes o recebimento de tratamento especial nas escolas.

O processo educacional, por muito tempo, privilegiou o uso da Língua Portuguesa, conferindo um status aos falantes, política que continua a trazer consequências para a vida dos surdos até os dias de hoje. Em discursos de sala de aula, em políticas educacionais, em conversas entre os próprios surdos, podemos ver a reprodução dessa história de tentativa de desqualificação da Língua de Sinais e do próprio grupo cultural dos surdos, baseada na falsa premissa de superioridade das línguas orais. Pressuposição equivocada já contestada por muitas correntes que não seguem a lógica fonologocêntrica e que impera no ocidente como paradigma de verdade (DERRIDA, 2009). Naturalmente, os CODAs⁴⁷ sentem o impacto desses dilemas em suas vidas.

Entre 1980 e 1990, a Associação de Surdos passou a ser cada vez mais empoderada e algumas escolas de surdos começaram a usar a Língua de Sinais. O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à Educação, pública e gratuita, das pessoas com

⁴⁶ Promulgada a LDB Nº 5.692, pelo presidente Emílio Médici.

⁴⁷ A abreviatura CODA que identifica filhos de pais surdos tem origem nas iniciais das palavras em inglês – *Children of Deaf Adults* – que pode ser traduzida como *filhos de pais surdos*, ou *filhos de surdos adultos*.

deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década.

Constam, na Constituição Brasileira de 1988, vários capítulos, artigos e incisos sobre Educação, habilitação e reabilitação da pessoa deficiente, além da sua integração à vida comunitária. Antes de surgirem estas discussões sobre a Educação, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e, posteriormente, eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter qualquer tipo de educação em função da sua ‘anormalidade’, ou seja, numa conduta marcada pela intolerância obscura e visão negativa sobre os surdos, viam-nos como ‘anormais’ ou ‘doentes’ (SKLIAR, 1998).

Muitos anos depois os sujeitos surdos passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão de assistencial, ainda em caráter de exclusão. Em relação aos direitos linguísticos dos surdos, a própria Declaração de Salamanca (UNESCO, 2009), documento internacional indutor da Educação inclusiva, no seu artigo 21 recomenda que:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (UNESCO, 2009).

A Declaração de Salamanca resgata os princípios, a política e a prática da educação para portadores de necessidades especiais. A partir daí, torna-se indispensável a busca da transformação educacional, fazendo-se necessário reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente (SKLIAR, 1997).

Mas foi somente no ano de 1996 que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴⁸, dotou a nação de uma lei condizente com a Constituição Brasileira. A nova LDB traz algumas inovações, não só para a Educação em geral, como também para a Educação Especial, no Capítulo V – Da Educação Especial.

⁴⁸ Lei nº 9394/96 – LDBN, promulgada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (MEC, 2009).

Em consonância com esse artigo da LDB/96, a Resolução nº 02/2001, documento que norteia a implementação da Educação inclusiva, reconhece a especificidade da condição linguística dos surdos, quando em seu artigo 12 afirma:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (MEC, 2009).

Em 2002, foi promulgada uma lei que reconhecia a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação objetiva e de utilização das comunidades surdas no Brasil. E três anos depois foi promulgado um decreto que tornou obrigatória a inserção da disciplina nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio (curso Normal) e superior (Pedagogia, Educação Especial, Fonoaudiologia e Letras).

Sem a intenção de analisar os encaminhamentos oficiais para a implementação da inclusão escolar de surdos no Brasil, registro apenas o apoio dado pelo Ministério da Educação à FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) para a implementação do Programa Nacional de Apoio ao Surdo, com o compromisso de divulgar o uso da Libras e capacitar profissionais na área da surdez, e a divulgação do documento “Saberes e práticas da inclusão; desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos”, em 2003, pela SEESP/MEC, que menciona o papel da Língua de Sinais para as pessoas surdas (MEC, 2009).

3.1. IMPLICAÇÕES NO CRUZAMENTO DE APRENDIZAGEM DE DUAS LÍNGUAS

Segundo KOZLOWSKI (1995), sobre as gramáticas das línguas os livros geralmente trazem uma parte sobre os processos de formação de palavras. Na Libras, os sinais são formados a partir da configuração de mãos, movimento, orientação e ponto de articulação. Estes quatro parâmetros podem ser comparados a “pedacinhos” de um sinal porque às vezes eles têm significados e, através de alterações em suas combinações, eles formam os sinais.

Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seu vocabulário com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta a mudanças culturais e tecnológicas. As línguas de sinais não são universais, cada uma delas tem sua própria estrutura gramatical. Assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridas em “Culturas Surdas”, possuem suas próprias línguas existindo, portanto, muitas línguas de sinais diferentes: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Argentina, Venezuelana, Peruana, Portuguesa, Inglesa, Italiana, Japonesa, Chinesa, Uruguaia, Russa, Urubus-Kaapor, citando apenas algumas (KOZLOWSKI, 1995).

Estas línguas são diferentes uma das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas nesses e em outros países. Por exemplo, o Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o Português, mas as línguas de sinais destes países são diferentes. O mesmo acontece com os Estados Unidos e a Inglaterra, entre outros. Também pode acontecer que uma mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais americana, que é usada pelos surdos dos Estados Unidos e do Canadá (KOZLOWSKI, 1995).

Surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se mais rapidamente uns com os outros do que ouvintes falantes de línguas orais diferentes, que necessitam de um tempo bem maior para haver entendimento. Isso se deve à capacidade que as pessoas surdas têm de desenvolver e aproveitar gestos e pantomimas para a comunicação e estar atentos às expressões faciais e corporais das pessoas.

A Libras é a língua de sinais utilizada pelos surdos que vivem em cidades do Brasil onde existem comunidades surdas, mas, além dela, há registros de uma outra língua de sinais que é utilizada pelos índios Urubus-Kaapor na Floresta Amazônica (KOZLOWSKI, 1995).

Este idioma, como toda língua de sinais, conforme QUADROS e KARNOPP (2004), é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza como canal ou meio de comunicação

movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Portanto, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua.

Embora com as diferenças peculiares a cada língua, todas elas possuem algumas semelhanças que as identificam como língua e não linguagem, como, por exemplo, a linguagem das abelhas, dos golfinhos, dos macacos, enfim, a comunicação dos animais. Uma semelhança entre as línguas é que todas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, ou seja, todas possuem os seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático (QUADROS e KARNOPP, 2004).

No nível fonológico, as línguas são formadas de fonemas. Os fonemas só têm valor contrastivo, não têm significado, mas, a partir das regras de cada língua, se combinam para formar os morfemas e estes, as palavras. Na Língua Portuguesa, os fonemas (m); (n); (s); (a); (e); (i) podem se combinar e formar a palavra meninas. No nível morfológico, esta palavra é formada pelos morfemas {menin-} {-a} {-s}. Diferentemente dos fonemas, cada um destes morfemas tem um significado: {menin-} é o radical desta palavra e significa “criança”, o morfema {-a} significa “gênero feminino” e o morfema {-s} significa “plural” (QUADROS e KARNOPP, 2004).

No nível sintático, esta palavra pode se combinar com outras para formar a frase, que precisa ter um sentido em coerência com o significado das palavras em um contexto, o que corresponde aos níveis semântico (significado) e pragmático (sentido no contexto: onde está sendo usada) respectivamente. Outra semelhança entre as línguas é que os usuários de qualquer língua podem expressar seus pensamentos diferentemente, por isso uma pessoa que fala uma determinada língua a utiliza de acordo com o contexto: o modo de se falar com um amigo não é igual ao de se falar com uma pessoa estranha. Isso é o que se chama de registro. Quando se aprende uma língua está-se aprendendo também a utilizá-la a partir do contexto (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Outro fato importante é que todas as línguas possuem diferenças quanto ao seu uso em relação à região, ao grupo social, à faixa etária e ao sexo. O ensino oficial de uma língua sempre trabalha com a norma culta, a norma padrão, que é utilizada na forma escrita e falada e sempre toma alguma região e um grupo social como padrão.

Ao se atribuir às línguas de sinais o *status* de língua é porque elas, embora sendo de modalidade diferente, possuem também estas características em relação às diferenças regionais, socioculturais, entre outras, e em relação às suas estruturas que também são compostas pelos níveis descritos acima.

É certo que o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concede às pessoas com necessidades especiais - ao menos aquelas denominadas deficientes - em nossas políticas sociais. Daí se entende manifestações, comuns na área, dos que postulam que a legislação fundamental já está dada e se trata de fazer cumpri-la (SKLIAR, 2003).

Desta forma, o bilinguismo já entrava nas práticas educacionais de forma atuante, apesar de que a Libras só foi oficializada pelas instâncias governamentais em 2002, quando foi aprovada a Lei 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como o idioma dos surdos brasileiros:

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades e pessoas surdas do Brasil (MEC, 2009).

Essa lei foi regulamentada pelo do Decreto 5626 em 2005, que apresenta ações para aplicar às políticas linguísticas e educacionais com intenção de preservar e disseminar a Língua Brasileira de Sinais. Ele determina, por exemplo, a realização, em um período de até dez anos, de exames de Proficiência em Língua de Sinais e de interpretação, bem como firma o compromisso para que sejam desenvolvidos programas de formação de professores de Libras e de intérpretes em diferentes níveis de escolaridade. Além disso, propõe cursos de nível superior bilíngues voltados à educação infantil, e determina a inclusão a língua de sinais em todos os cursos que formam educadores no Brasil.

Skliar (1997) & Quadros (1995) defendem que o reconhecimento dos surdos como pessoas surdas e da sua comunidade linguística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo. A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda.

Com relação ao cruzamento das línguas oral majoritária e de sinais, Skliar (1997) & Quadros (1995) abordam a questão do processo de aquisição da língua natural e salientam a sua necessidade psicolinguística citando, além de vários estudos, a declaração da Unesco (2009) transcrita a seguir:

(...) é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar a uma criança (...). Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional (...) (UNESCO, 2009).

Se a Língua de Sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e sendo a língua oral adquirida trabalhosamente de forma sistematizada, como segunda língua, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. Para Vygotsky (1989), a aprendizagem é um processo de apropriação que ocorre na relação indivíduo-meio, sendo essa relação que impulsionará o desenvolvimento humano. Desse modo, a mediação entre o universo social e o universo cultural tem fundamental contribuição no sucesso/fracasso do aprendiz. Identificando-se com essa visão de aprendizagem, é válido afirmar que o modelo socioantropológico da surdez e a educação bilíngue refletem os pressupostos da teoria sócio-histórica do psiquismo humano.

Isto porque, nesse modelo, o déficit auditivo não cumpre papel relevante, antes se justifica nas interações normais e habituais dos surdos entre si, nas quais a língua de sinais é o traço fundamental de identificação sociocultural, e o modelo pedagógico não se restringe a uma insistente busca de “correção” do déficit, como se verifica no modelo tradicional; trata-se do reconhecimento linguístico e cultural legitimando sua diferença como sujeito surdo e não um desvio da normalidade (VYGOTSKY, 1989).

Diante disso, os estudos mais recentes na área da surdez apontam para a importância da identidade cultural no desenvolvimento da criança surda, tendo o modelo de educação bilíngue possibilidade de garantir o mesmo desenvolvimento psicolinguístico das crianças ouvintes. Para Skliar (1997, p. 144) o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que têm as ouvintes. Só desta maneira poderão as crianças surdas atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Já Vygotsky (1989) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo das crianças é, inicialmente, determinado por processos biológicos e, subsequentemente, guiado por

interações sociais cujas mediações contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Com isso, SKLIAR (1999) concorda com as duas línguas serem ministradas juntas e de maneira equilibrada, de forma a respeitar a língua materna do surdo (Libras) e a majoritária (Língua Portuguesa), o que permite, por exemplo, que o surdo, sendo alfabetizado e passando pelos estágios da educação, tenha as mesmas oportunidades de emprego ou de passar num processo seletivo, entre outros.

Skliar (1999) alerta sobre uma situação que ocorre frequentemente nas escolas, a de que, para muitas crianças surdas que estudaram em escolas regulares, a prática e o discurso da inclusão se transformarem numa experiência sistemática de exclusão, ou, nos termos dele, de “inclusão exclusiva”. O papel dos educadores (e da família) nas questões que envolvem o bilinguismo na Educação ainda pertence a uma linha fronteira entre um pensamento mais abrangente, uma filosofia educacional com bases sólidas e objetivas, pautadas no respeito a uma visão que englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural, e outra visão, a de apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo.

Santos (1998) afirma que um dos grandes desafios dos educadores é que o tipo de oferta educativa deve ser baseada no respeito à cidadania, ao efetivo exercício da pluralidade cultural, à constituição de conhecimento e à formação do sujeito crítico e participativo.

Alcançar esta meta significa compor uma discussão através da concepção de homem que o compreende como sujeito histórico que transforma e é transformado pelo próprio contexto, faz e refaz a sua história e a história do outro. O processo pedagógico, longe de ser um capítulo à parte ou mesmo passaporte para a cidadania, é o seu próprio exercício. Este processo se determina a partir da rede complexa de relações de subjetividade, cultura e conhecimento (SANTOS, 1998, p. 42).

Modelo a ser seguido em todo o país, em 2006 foi criado o primeiro programa de Língua de Sinais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a meta de formar professores de Libras. Este curso está sendo oferecido em nove estados do Brasil: Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Pesquisas têm mostrado que a proposta bilíngue (INES, 2009) é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como primeira língua e, a partir daí, se passa para o ensino da segunda língua, a Língua Portuguesa, que pode ser na modalidade escrita ou oral, contribuindo para que os surdos sejam socializados não

somente com outros surdos, mas, também, com os ouvintes, e sejam inseridos no mercado de trabalho.

Para os bilinguistas, “o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez” (GOLDFELD, 2001, p. 38). Como já havia mencionado, na ideologia de bilinguismo as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam elas seus pais, professores ou outras.

Para discutir essa questão, Skliar (1998) apresentou quatro diferentes projetos políticos que subjazem à educação bilíngue para surdos e a sustentam:

O bilinguismo com aspecto tradicional - apresenta uma visão colonialista sobre a surdez. Impera o ouvintismo e a identidade incompleta dos surdos. Os professores continuam com sua formação nos modelos da educação com ideias clínicas. Esse tipo de bilinguismo tende à globalização da cultura;

O bilinguismo com aspecto humanista e liberal - considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos. A desigualdade, no entanto, mostra a existência de uma limitação de oportunidade social aos surdos. Isso se constitui numa pressão para aqueles que vivem a situação de desigualdade histórica e são forçados a alcançar uma certa igualdade;

O bilinguismo progressista - tende a aproximar-se e a enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, porém essencializa e ignora a história e a cultura. Assim, seriam Surdos (com S maiúsculo), porém não comprometidos com seus aspectos políticos;

O bilinguismo crítico na educação dos surdos – avalia a língua oral e materna e suas representações na construção de significados e identidades surdas. Na realidade esta modalidade tem seus pontos positivos e negativos. Há escolas que usam língua de sinais como mediação para chegar à oral e não somente como meio de alfabetizar os surdos.

Embora os discursos e as políticas reconheçam a importância da Língua de Sinais teórica e textualmente, na prática a escola inclusiva não consegue aliar as duas línguas de maneira a respeitar suas distinções. Esse é, sem dúvida, um paradoxo da escola inclusiva, mesmo daquelas que utilizam intérpretes de Libras na sala de aula, uma vez que a presença desse profissional não garante a aquisição da Língua de Sinais e muito menos o coerente aprendizado da Língua Portuguesa.

Vantagens, segundo Saunders, do bilinguismo são:

1. Quando adquirido na infância faz com que a criança tenha um sotaque como o de um nativo. Naturalmente deve-se ter em conta que a criança imitará seu padrão linguístico, ou seja, seu pai ou sua mãe;
2. Bilinguismo desde a infância faz com que a criança desenvolva superioridade em habilidades em geral;

3. Saunders observou diversas vezes que o Q.I. de seus filhos ou o grau de aprendizado era superior àquele de crianças monolíngues;
4. A criança vai adquirir, desde a infância, proficiência nas duas línguas, não sendo necessário processo formal de aprendizado (1988, p. 13-14).

Desvantagens, segundo Saunders, do bilinguismo são:

1. Pode retardar a inteligência verbal por até dois anos, ou seja, a criança pode demorar mais para falar, pois aprenderá dois sinônimos para cada palavra: um numa língua e outro na outra;
2. Uma língua sempre, de uma forma ou de outra, influencia a outra. Isso não necessariamente é ruim. Entretanto, é comum a criança associar algumas regras gramaticais e contextos de uma língua à outra, criando situações de desentendimento. Isso, segundo o autor, se corrige automaticamente com o tempo.
3. Pode ocorrer *triggering*, ou seja, mudança de idioma caso não se saiba uma palavra em uma das línguas (1988, p.15-89).

A educação bilíngue propõe que os processos escolares aconteçam nas escolas de surdos, obviamente não segundo o modelo clínico-terapêutico, ainda oferecido. Reconhece as intensas dificuldades e problemas do surdo em classes com estudantes ouvintes e não adota propostas de integração e de inclusão escolar. A Língua de Sinais é concebida como a língua materna de pessoas surdas, e a educação bilíngue propõe a exposição a ela o mais cedo possível, de modo a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem, através e programas de atenção linguística precoce, como enfatiza Ramirez, e “que diferem radicalmente de modelos clínicos, oferecidos sob as mais diversas denominações” (1999, p. 52).

De acordo com Botelho (2002), um dos principais fundamentos da educação bilíngue é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto, é necessária a mudança de pressupostos em relação aos surdos e à surdez. Tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização da Língua de Sinais para o ensino de todas as disciplinas.

Proporcionada como primeira língua, o aprendizado da Língua de Sinais é oferecido aos surdos em situações significativas, como jogos, brincadeiras e narrativas de histórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em Língua de Sinais. Faz também parte do projeto bilíngue que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais aprendam e utilizem a Língua de Sinais.

A Língua de Sinais, como assinala Botelho (2002), também existe como disciplina curricular nos vários níveis escolares. Os surdos aprendem também sobre as línguas de sinais de outros países, sobre as organizações de surdos, sobre a Cultura Surda e demais temas de relevância. A língua escrita e a oral são ensinadas como línguas estrangeiras no bilinguismo,

sendo dependentes da aquisição de língua de sinais. A competência nesse campo possibilita aprender outras línguas, o que em geral se faz por metodologia de contraste entre os sistemas linguísticos – instrução comparativa – por meio da qual o surdo desenvolve habilidades linguísticas e metalinguísticas e aprende a respeitar as diversidades existentes na língua oral, escrita e de sinais.

Concordo com o autor quando ele menciona que a proposta bilíngue depende, assim, da “mudança dos estereótipos e das representações sociais sobre os surdos e a surdez, da alteração da relação de poder e de saber entre surdos e ouvintes e do reconhecimento do fracasso escolar dos surdos em todos os níveis” (SKLIAR, 1997, p. 57). Implica, ainda, “reconhecimento do direito do surdo à Língua de Sinais para que possa participar do debate cultural de sua época” (idem, 1996, p. 5).

Existem vários tipos de bilinguismo. Carrol, citado por Goldfeld (2001), divide o bilinguismo em dois tipos: o composto, que seria a aprendizagem da segunda língua em situação formal e no qual prevaleceria o sistema de significados da língua materna, e o bilinguismo paralelo, em que as línguas seriam adquiridas em situações informais diferentes, produzindo assim dois sistemas conceituais paralelos e independentes. O indivíduo, então, pode tanto desenvolver seu sistema conceitual na segunda língua, a partir dos conceitos da primeira língua, quanto de forma independente. Nas crianças surdas, isto ocorrerá de acordo com o grau de estimulação que a criança receber na língua oral e na de sinais e da facilidade que apresentar para adquirir estas línguas.

Também concordo com Goldfeld (2001) quando ela destaca que o ideal é que a criança construa dois sistemas conceituais independentes, pois, assim, ela adquire os conceitos e valores das palavras em oposição às outras da mesma língua, baseados nas características culturais do idioma, e não criando sinônimos entre as duas línguas. O bilinguismo precoce é de vital importância, pois permite ao surdo desenvolver-se cognitivamente (memória, capacidade de observação e de abstração), adquirir conhecimentos acerca do mundo que o rodeia e aculturar-se quer ao mundo dos surdos, quer ao mundo dos ouvintes. A linguagem gestual será a primeira a ser adquirida. A sua riqueza incontestável permite que logo se estabeleça uma comunicação entre os pais e o bebê surdo, o que fortalece os laços afetivos.

Saussure (1987) refere que a língua não se confunde com a linguagem, pois aquela é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente, sendo, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias,

adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade pelos indivíduos. Assim, poderemos interagir com o surdo de nível equivalente.

A linguagem, por sua vez, é tida como tudo que envolve significação, que tem valor semiótico, não se restringindo apenas a uma forma de comunicação, e é nela que o pensamento do indivíduo é constituído (GOLDFELD, 2001). A autora refere, ainda, que a linguagem está sempre presente no sujeito, até quando este não está se comunicando com outras pessoas. Assim, ela constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

Para Vygotsky (1989), a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é uma trajetória de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal. Assim sendo, a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social. Ela se desenvolve no plano das interações sociais, nas relações interpessoais. No decorrer do desenvolvimento da criança, seu discurso social subdivide-se em discurso comunicativo e discurso egocêntrico.

Este último, conforme Vygotsky (1989), surge quando a criança transfere as formas sociais cooperativas de comportamento para as funções psíquicas pessoais internas. Com o tempo, esse discurso se transforma em discurso interior, distinguindo-se tanto estruturalmente como funcionalmente da fala social. As estruturas do discurso, quando dominadas pela criança, transformam-se nas estruturas básicas do pensamento.

Para a criança surda deveria ser dada a oportunidade de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem. A nossa sociedade ainda não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhe oferecendo condições para que se desenvolva e consolide sua linguagem. Sendo assim, podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito surdo.

Góes (1996) refere que vem sendo associadas ao surdo caracterizações estereotipadas, como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional, entre outros. A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para inserir-se no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

No caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, esse processo não irá acontecer naturalmente, já que as modalidades linguísticas utilizadas nas interações mãe-criança não são facilmente adquiridas por essas crianças. O processo de aquisição da língua não será natural,

como é para as crianças ouvintes. Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em Libras, o que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar-lhe aquisição da língua.

Harrison (2000) afirma que a Libras fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma. Essa língua, como qualquer outra, deve ser inserida na vida da criança nos três primeiros anos de idade, para que seja adquirida naturalmente. É essencial esclarecer e, como sugere o autor (idem, 2000), propiciar linguagem no tempo específico, pois assim a Libras poderá trazer benefícios para a criança e para a dinâmica familiar.

Sacks ressalta que “(...) um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno” (1990, p. 52). Quando o autor diz que o indivíduo desprovido de língua está confinado a um mundo mediato e pequeno, faz-nos lembrar das crianças surdas que não tiveram acesso à aquisição da Língua de Sinais e que não tiveram êxito na língua oral: cresceram e se tornaram adultos sem perspectiva de vida, dependentes da família e com possibilidades mínimas de elaboração de pensamento.

A Língua de Sinais é adquirida de forma fácil e rápida pelo surdo, propiciando-lhe a oportunidade de se comunicar, pensar e expressar sentimentos. E, apesar de tantas imposições contrárias a ela, a Língua de Sinais continua presente entre os surdos, resistindo, em razão da necessidade que eles têm, como todo ser humano, de se expressar. Góes (1996) refere que o aprendizado de uma língua implica de certa forma considerar um modo de atribuir significações ao mundo por intermédio da linguagem, percebendo assim as peculiaridades culturais.

Dessa forma, a criança surda necessita de uma língua que lhe possibilite a integração ao seu meio, pela qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico.

O trabalho bilíngue educacional respeita as particularidades da criança surda, estabelecendo e estimulando suas capacidades como meio para que ela aprenda. Esta proposta também oferece o acesso à língua oral e aos conhecimentos sistematizados, priorizando que a educação deve ser construída a partir de uma primeira língua, a de sinais, para em seguida ocorrer a aquisição da segunda língua, o Português (oral e/ou escrito).

De acordo com Rossi (2000), a criança irá construir sua realidade social e descobrir a si própria pela comunicação, ou seja, por meio das interações ela passa a se perceber e se identificar com seus pares, estabelecendo, assim, as diferenças entre os indivíduos inseridos em seu meio. É importante que o surdo se mantenha integrado em sua comunidade, se relacione com seus pares, sem, entretanto, se isolar da comunidade majoritária.

O objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, que há tanto tempo foi reprimida, e a aceitação de si próprio como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda. Para que o surdo possa reconhecer sua identidade surda, é importante que ele estabeleça contato com a comunidade surda, de modo que realize sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença de sua condição. Por intermédio das relações sociais, o sujeito tem possibilidade de aceitação e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento.

Para Souza (1998), a partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e se constituíram em grupo por meio de uma língua, passaram a ter a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, e com isso conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade.

De acordo com as minhas concepções, a proposta bilíngue não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas. Portanto, não se trata de negação, mas de respeito. O indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar (KOZLOWSKI, 1998). Esta proposta leva em consideração as características dos próprios surdos, incluindo a opinião dos surdos adultos com relação ao processo educacional da criança surda.

Falar em bilinguismo no campo da educação dos surdos é fazer referência a algo muito concreto, e algo sem controvérsias à luz dos conhecimentos atuais da linguística: a existência de duas línguas ao redor dos surdos. Dito de outra forma, o bilinguismo reconhece que o surdo vive numa situação bilíngue (SANCHEZ, 1990).

A Educação e o desenvolvimento cognitivo são direitos de qualquer cidadão, independentemente de suas limitações físicas. A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade.

Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à Educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas "regulares", promovendo a integração social.

As pesquisas recentes no campo da Educação do surdo (DRASGOW, 1993) mostram a tendência para a educação bilíngue/bicultural da criança surda, na qual a Língua de Sinais é considerada a primeira língua. A participação ativa de adultos surdos na Educação da criança surda é fundamental. Eles terão a função de transmitir a língua da comunidade surda, a Língua de Sinais. Desta forma, através do aprendizado da língua natural, que deve ser também a língua materna, a criança surda terá acesso aos processos que permitirão todo seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. O surdo adulto, no momento que estabelece contato com a criança surda, estará transmitindo toda a base linguística necessária para a aquisição de outras línguas.

A linguagem estará, desta forma, garantida. A linguagem é aprendida, mas não pode ser ensinada. Portanto, este contato precoce entre adulto surdo e criança surda através de uma Língua de Sinais é que proporcionará o acesso à linguagem. Desta forma, estará também assegurada a identidade e cultura surda, que serão transmitidas naturalmente à criança surda pelo adulto surdo em questão (KOZLOWSKI, 1995).

Muitas vezes a criança surda adquire a língua oral em função da sociedade em que vive e isso pode ocorrer de diversas maneiras (Educação oral, bimodalidade, etc). Muitos só adquirem uma forma imperfeita desta língua, mas podem ser considerados bilíngues mesmo não possuindo o domínio das duas línguas que praticam. Por razões pedagógicas e culturais se justifica que, dentro de contextos educativos para crianças surdas, seja reconhecida esta situação bilíngue (GROSJEAN, 1982, citado por LEPOT-FROMENT, 1996).

Cuxac (1994, cit. p. LEPOT-FROMENT, 1996) relata a característica atípica da situação de bilinguismo, experiência da grande maioria das crianças surdas. Em realidade, 90% são filhos de pais ouvintes e, na maioria dos casos, encontram a Língua de Sinais como segunda língua. A Libras também será para a criança sempre a língua minoritária e é desprovida de um sistema próprio de escrita. Para poder ler e se exprimir pela escrita, os indivíduos surdos devem, portanto, inevitavelmente, se apropriar da forma escrita da língua oral dominante. Esta exigência gera uma forma particular de bilinguismo.

O objetivo de uma educação bilíngue para a criança surda é dar-lhe uma situação de desenvolvimento da linguagem dentro de um clima de comunicação efetiva. A Língua de Sinais permite o estabelecimento desta comunicação efetiva, que é a base para todo o desenvolvimento da linguagem da criança. Em verdade, com a Língua de Sinais, partimos

daquilo que é positivo na criança: sua capacidade de “falar” de um modo visual, capacidade que lhe possibilitará a fala vocal. Porém, esta fala vocal é a princípio ausente, não será nosso ponto de partida para a ação educativa. Vemos a criança surda dentro daquilo que ela é: um ser linguístico inteiramente e que pode satisfazer todos os seus desejos de sujeito falante de um modo visual (KOZLOWSKI, 2000).

Por meio desse método, é restaurada a situação normal de desenvolvimento de linguagem, segundo a qual é comunicando-se e falando que a criança aprende a se comunicar e a falar. Tendo a chance de compreender e de se fazer compreender de uma maneira eficaz através da Língua de Sinais, a criança surda descobre o que fazemos e quando falamos. Ela torna-se, então, apesar das dificuldades que isto representa para ela, capaz de realizar trocas verbais na língua oral, a qual não pode perceber nem produzir se não de uma maneira deficiente, mas cujo uso compreende. Trata-se claramente da “entrada” em duas línguas que são igualmente valorizadas dentro da educação bilíngue e da realidade familiar da criança surda (BOUVET, 1989).

Porém, uma visão realista é também necessária, já que atualmente a implantação de um modelo bilíngue no Brasil não é tarefa fácil. Uma tradição oralista na educação dos surdos em nosso país deu origem a indivíduos surdos sub-educados, muitas vezes sem conhecimento da Libras e sem condições de atuar na educação de crianças surdas. A necessidade do oralismo ainda é uma realidade para o surdo brasileiro quando pensamos em Educação de Nível Superior, inserção social e colocação profissional. Modelos bilíngues são urgentes com uma aplicação prática realista (KOZLOWSKI, 2000).

Pesquisas sobre esse tema (TAESCHNER, 1985) apontam para a conveniência de não haver sobreposição das duas línguas envolvidas. A aprendizagem da Língua de Sinais deve acontecer em família, quando possível, ou num outro contexto, com um membro da comunidade surda, por exemplo, e a língua falada deve ser ensinada por outra pessoa, caracterizando outro contexto comunicativo.

A educação bilíngue necessita promover, para a criança surda, um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte e a possibilidade de uma relação harmoniosa também com ouvintes, o que contribuirá para a sua inclusão social. A proposta de filosofia bilíngue possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes.

A Língua de Sinais poderia ser internalizada pela criança surda como uma língua valorizada, coisa que até hoje tem sido bastante difícil, apesar de esta ocupar um lugar central

na configuração das comunidades surdas. O fato é que tais línguas foram sistematicamente rejeitadas e só recentemente têm sido valorizadas pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos (MOURA, 2000).

A Língua de Sinais Brasileira é visual-espacial, representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas, ou seja, as experiências visuais. Os surdos vêem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro (SKLIAR, 2003).

As línguas de sinais de vários países foram preservadas e passadas de geração em geração por meio das associações de surdos e famílias de surdos. No Brasil, as associações de surdos sempre mantiveram intercâmbio por meio de redes, possibilitando contatos entre surdos do país inteiro. As festas, os jogos, os campeonatos, as sedes organizadas por surdos são formas de interação social e linguística que não aparecem nas escolas de surdos (muito menos nas escolas regulares) por representarem movimentos de resistência a um sistema que poda, que determina, que lesa a formação da comunidade surda brasileira (SKLIAR, 2003).

A Língua de Sinais é motivo de orgulho para a comunidade de surdos, refletindo-se na educação das novas gerações, mas isso somente passa a ser possível ao ser desconstruído o “centrismo” da fala. Nestes movimentos, observa-se a ameaça “real” de que alguns surdos procuram se proteger: a ameaça do português sobre a Língua de Sinais. Por anos e anos, a língua de sinais ficou submetida ao centrismo do Português. A língua de sinais brasileira não era considerada língua, mas sim gestos, menos válidos, menos língua, menos tudo ou absolutamente nada diante da primazia do Português (SKLIAR, 2003).

As políticas linguísticas ainda acreditam no caráter instrumental da Língua de Sinais Brasileira na educação de surdos. As línguas que fazem parte da vida dos surdos na sociedade apresentam papéis e representações diferenciadas, caracterizando uma forma bilíngue de ser (QUADROS, 2005). Diante disso, abre-se um leque de oportunidades de aprendizado ao surdo, que vê em ações desenvolvidas pelo governo o início da inclusão social dentro do cenário sociopolítico cultural brasileiro.

Se o sujeito surdo fosse inserido numa comunidade surda e sua língua e cultura fossem respeitadas, sua identificação se daria em uma comunidade diferente, íntegra, em vez de desenvolver uma identidade criada a partir da imperfeição em relação ao que seria normal para a sociedade (QUADROS, 2005). Mas, com o bilinguismo, a participação do surdo no contexto social seria facilitada porque, afinal, mesmo com as leis e decretos vigentes, percebe-se que em relação à educação dos surdos, muito tem que ser feito, seja na implementação de espaços físicos adequados, seja pela presença de professores preparados

para interagir com o surdo e colegas de sala que se proponham a se envolver no seu desenvolvimento (com o respaldo do professor).

Quando a sociedade ouvinte marginaliza o surdo e não o respeita como cidadão, com deveres e direitos diante da sociedade, isso cria um estigma de deficiente que o impede de se desenvolver plenamente. Revertendo esta situação, permitindo que o surdo possa ter contato com outros surdos, conhecer sua cultura, usar a língua que é própria do surdo, ele terá consciência do significado de sua cultura e percepção de si próprio.

O que atrai o surdo a integrar-se em uma comunidade surda são as possibilidades comunicativas e a sua identificação com o grupo, que lhe proporcionam uma participação confortável de convívio. Góes (2000) afirma em diversas obras que a comunidade dos surdos possibilita à criança significar-se como surdo, assim como faz com que ela se veja como sujeito pertencente a uma língua efetiva, que apresenta características próprias e que se configura como fonte de identidade. Infelizmente, na maioria das vezes, o surdo só é visto pela sua incapacidade, sendo depreciada sua diversidade cultural e linguística.

Pensando no indivíduo surdo, acredito que seja importante para este como sujeito: crescer, desenvolver-se, amadurecer, construir e constituir-se inserido numa língua própria e natural (QUADROS, 2005). Para isso devem ser facilitadas e implementadas políticas públicas de ensino que sejam verdadeiramente postas em prática.

Os cidadãos do século XXI vivem sob o princípio universal e constitucional de “Educação para Todos”, presente nos discursos e nos documentos oficiais. No entanto, a escola, com seu currículo estabelecido pela ideologia dominante na sociedade capitalista, ainda, segundo Machado (2008), se configura no princípio da “Educação para alguns”. Porém, a discussão acerca das políticas educacionais e suas reestruturações destacam o valor do currículo como relevante nas transformações da Educação brasileira. O autor destaca que o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas sobre o social e sobre o política é justamente o do currículo, este concebido como elemento discursivo da política educacional, pelo qual os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

Por mais antagônico que possa parecer, devido às propostas do INES que destaquei anteriormente, concordo com Machado (2008) já que ele se refere a uma realidade irrefutável na busca da padronização e homogeneidade para atender a essa ideologia, a escola, que tem pautado suas práticas pedagógicas em modelos teórico-pedagógicos que sustentam uma visão linear e estática sobre o processo de ensino.

A integração cultural, segundo Machado (2008), perpassa a transmissão de valores e criações humanas que se estabelecem através dos tempos e que necessitam manterem-se vivas para a continuidade e evolução cultural. No aspecto da relação entre a Libras e a Língua Portuguesa, deve-se entender que o surdo irá adequar-se a uma modalidade oralista para que seja realizado o programa de aprendizagem bilíngue.

A questão não está em recusar, a priori, tentativa de inserção dos excluídos (entre eles, o surdo) na escola. Parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular quando se limita o que seja integrá-los/incluí-los ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais – um modelo clínico, oralista e assistencialista na Educação de surdos. Esse modelo, ainda hegemônico, em síntese pauta-se por uma atitude normalizadora pela qual as diversas formas de Educação de surdos têm a intenção de “ouvintizar”, ou seja, de fazê-los parecer o máximo possível com os ouvintes (MACHADO, 2008).

O que tira todo o crédito do bilinguismo é sua proposta de desenvolver um trabalho educacional sem vertentes do Oralismo e da Comunicação Social. Na atualidade, podemos observar que os deficientes auditivos conseguiram galgar seu espaço em algumas escolas regulares brasileiras, com salas especializadas possuindo recursos didáticos, como em escolas especiais. Segundo Strobel, o bilinguismo “resistindo às pressões da concepção etnocêntrica dos ouvintes, organizou-se em todo o mundo e levantou bandeiras em defesa de uma língua e cultura próprias, voltando a protagonizar sua história” (2009, p. 248).

A princípio, as mudanças iniciais vêm sendo percebidas no espaço educacional, através de alternativas metodológicas que transformam em realidade o direito do surdo a ser educado em sua língua natural (STROBEL apud FERNANDES, 2003). Com a inserção do aluno com deficiência auditiva no ensino regular, seja em classes comuns, seja em classes especiais, deve-se levar em consideração aspectos físicos e pedagógicos. Quanto aos aspectos físicos, o ideal é que, além das salas de aula, a escola disponha de outros ambientes específicos para o atendimento, tais como: sala de ritmo, sala de estimulação auditiva em campo livre, sala para atendimento individual, com equipamentos e recursos didáticos adequados.

Ao professor que atua em “escola ou classe especial” ou “classe comum” do ensino regular, compete desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com o aluno adotando a mesma proposta curricular do ensino regular, com adaptações que possibilitem: a utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação compatíveis com as necessidades do

aluno sem alterar os objetivos da avaliação e o seu conteúdo; a supressão de atividades que não possam ser alcançadas pelo aluno em razão de sua deficiência, substituindo-as por outras mais acessíveis, significativas e básicas (MACHADO, 2008).

O MEC (2009) orienta que, para o processo avaliativo, as adaptações curriculares sejam individuais dentro da programação regular, considerando os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada aluno. Algumas considerações são indispensáveis: é imprescindível que se analise o contexto escolar e familiar, a fim de que possa haver mudanças adaptativas necessárias à Educação do aluno; as avaliações relativas às condições do aluno e do seu contexto escolar e familiar devem ser realizadas pela equipe docente e técnica da unidade escolar, com a orientação do corpo dirigente, contando com o apoio da DRE/Secretaria de Educação Especial.

As adaptações curriculares admitem as seguintes modalidades de apoio à educação dos surdos, a serem prestadas pelas unidades escolares: sala de recursos; atendimento itinerante; atendimento psicopedagógico; atendimentos na área de saúde oferecidos pela rede pública ou particular. O currículo e as adaptações curriculares na educação infantil seguem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 2009), devendo o professor desenvolver com as crianças a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo.

O fato de os surdos adquirirem a Língua de Sinais como uma língua nativa fora do berço familiar com a comunidade surda demanda da escola um papel outrora desconhecido. Já se reconhece que a Língua de Sinais é a primeira língua, que a Língua Portuguesa é uma segunda língua, já se sabe da riqueza cultural que essa comunidade traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Neste momento, a situação bilíngue dos surdos está posta, no entanto os espaços de negociação ainda precisam ser instaurados. As políticas linguísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o português e as demais línguas no Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das “diversidades” linguísticas do país (MACHADO, 2008).

Tal visão linear e estática sobre o processo de ensino, como também sobre a aprendizagem do aluno manifesta uma visível dificuldade em lidar com diferentes formas e ritmos de aprender. Não são considerados, nas práticas escolares, os sujeitos reais com suas histórias, seus valores, suas crenças, ritmos, comportamentos, origem social e econômica, experiência e vivências. Isto é, as singularidades deixam de fazer parte dos discursos e práticas escolares em nome de uma pretensa igualdade entre os indivíduos, subsidiada pela política integracionista/inclusivista (MACHADO, 2008).

A busca de um modelo educacional que englobe “todos” na mesma escola, enfatizando o convívio e a troca interativa entre os múltiplos grupos que ali se encontram, sem que haja qualquer forma de exclusão, qualquer forma de segregação, é uma pauta que provoca o reconhecimento de um novo olhar: o sistema inclusivo. Um olhar direcionado ao sistema inclusivo, segundo Carvalho (1997), é aquele que enxerga para todas as minorias de raças, linguísticas, de condição econômica, PNEs⁴⁹, a oportunidade de frequentar o mesmo ambiente escolar, ou seja, a classe regular de ensino, e o direito à Educação e participação ativa, tanto cultural como socialmente.

A inclusão também é conhecida como uma forma de inserção pelo sistema de caleidoscópio. Werneck assim o caracteriza:

No sistema de caleidoscópio não existe uma diversificação de atendimento. A criança entrará na escola, na turma comum do ensino regular, e lá ficará. Caberá à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão não admite diversificação pela segregação. Busca soluções sem segregar os alunos em atendimentos especializados ou modalidades especiais de ensino. Tende para uma especialização do ensino para todos (1992, p. 53).

O documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica menciona uma escola integradora, inclusiva, que implica a participação da comunidade. Destaca que “a política de inclusão reorienta as escolas especiais para prestarem apoio aos programas de integração e registra como medida importante a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiências” (MEC, 2009). Portanto, identifica escola integradora com escola inclusiva e considera que a política de inclusão objetiva, também, a integração de alunos com quaisquer deficiências.

Como tendências recentes dos sistemas de ensino, são apontadas nas diretrizes: integração/inclusão, quando possível; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do específico; melhoria da qualificação dos professores do Ensino Fundamental; expansão dos cursos de formação/especialização.

Alunos e escolas são assim identificados por seus papéis sociais e não, propriamente, por sua configuração individual separada ou isolada de uma contextualização social e cultural. Enquanto papéis sociais e atores culturais, em suas relações recíprocas surgem necessidades e respostas condicionadas pelo contorno dinâmico e atuante de seu meio ambiente (MAZZOTTA, 1990). Esta faceta, que parece óbvia, tem sido reiteradamente ignorada nas

⁴⁹ Portadores de Necessidades Especiais.

discussões e encaminhamentos desse tema, particularmente no que se refere a educandos com deficiências e que apresentem necessidades especiais.

Alunos e escolas são adjetivados de comuns ou especiais e em referência a uns e outras são definidas necessidades comuns ou especiais a partir de critérios arbitrariamente construídos por abstração, atendendo, muitas vezes, a deleites pessoais de “experts” ou até mesmo de espertos. Alertemo-nos, também, para os grandes equívocos que cometemos quando generalizamos nosso entendimento sobre uma situação particular (MAZZOTTA, 1990, p. 31).

Todo este “ideal inclusivo” encontra-se aliado a suportes legais, que priorizam em âmbito mundial uma escola para todos. No caso do Brasil, o Cap. V da LDB Nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) explicita em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Assegura também atendimento educacional especializado, na classe regular, sempre que necessário, ou seja, que as especificidades dos alunos demonstrarem ser isso relevante.

Diante deste prisma de escola inclusiva, várias discussões surgiram e inúmeros apontamentos (re) definiram posturas e práticas com os surdos. Segundo Mantoan (2003), são escassos os textos que retratam a inclusão do surdo na classe regular e, baseados neles, as expectativas de que esta seja realmente uma política educacional capaz de propiciar um ensino eficaz a todos não condiz com os resultados denunciados nas práticas educacionais.

O princípio da “Escola para todos” traz para a escola do terceiro milênio os desafios de viabilizar a democratização do ensino pressupondo a aceitação da diferença e o reconhecimento da singularidade humana. Expressos através da política educacional de integração/inclusão, esses desafios abriram a escola regular aos chamados portadores de necessidades especiais, suscitando debates, reflexões e pesquisas quanto à adequação desta para a aprendizagem desses alunos (MACHADO, 2008).

Porém, a contextualização de duas línguas em cruzamento não é uma abordagem oralista? O bilinguismo, tal qual é proposto, não é mais um meio de ensinar e abarcar a comunidade surda através do oralismo mascarado?

Segundo Skliar (1998), existem várias narrativas dos sofrimentos subjetivos dos surdos quando foram ignoradas as suas diferenças e desvalorizada a sua cultura. Essas narrativas tendem a exaltar a Língua de Sinais e a necessidade de comunicação plena com o

outro de forma que exista a possibilidade de construção da subjetividade e de inserção numa cultura condizente com as necessidades da pessoa surda.

O fato de não serem valorizadas as histórias de vida dos aprendizes surdos e, portanto, de não serem resgatadas pela escola as experiências dos alunos surdos pode inibir as suas iniciativas afastando-os, na maioria das vezes, da instituição escola. Contudo, apesar do estado do ensino e apesar da função da escola de “mantenedora da ordem e dos bons costumes”, ainda é possível encontrar nestas alternativas para rever sua visão linear e estática acerca do processo de ensino.

Ademais, o cruzamento de aprendizagem de duas línguas é benéfico, mas exige muito do aprendiz, já que são línguas distintas em sua execução. Existem escolas no Brasil que não trabalham com a proposta bilíngue, que não utilizam a Libras, muito menos desenvolvem projetos para concretizar a real inclusão ou integração assertiva. Machado foi extremamente específico no tratar desse assunto e concordo com ele quando afirma que a escola ainda não está interagindo, não “está havendo pesquisa sobre a visão dos surdos, tem que acabar com essa abordagem oralista” (2008, p. 30).

De acordo com o autor, os surdos perdem muito de si, sem se desenvolverem devido à abordagem oralista do bilinguismo. É preciso criar formas para o surdo se aprimorar e não ser um robô automatizado de uma abordagem educacional que não o respeita. Será necessário avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na aprendizagem por meio da cooperação (o que é muito importante). Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções, sem imposições (como a política oficial de integração/inclusão, mal trabalhada e imposta de cima para baixo), mas sim como resultado de transformação do ensino.

Como ressalta Sá, “é preciso que se diga que a escola inclusiva não é sinônimo de escola regular (...). Devemos lutar pela escola inclusiva, caso esta inclusão interesse ao grupo ao qual a proposta se dirija” (1999, p. 188). Ou seja, a escola deve se adequar à realidade e às necessidades do surdo e não ao contrário.



***Sem linguagem
não somos seres humanos completos
e, por isso, é preciso aceitar
a natureza e não ir contra ela.
Obrigados a falar,
algo que não lhes é natural,
os surdos não são expostos
suficientemente à linguagem e
estão condenados ao isolamento e
à incapacidade de formar
sua identidade cultural."***

Oliver Sacks

CAPÍTULO IV

DESAFIOS DA INCLUSÃO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE O CONVENCIONAL E O NECESSÁRIO

Este capítulo apresenta os desafios da inclusão dos surdos na Educação Básica e analisa o convencional e o necessário para que essa educação aconteça de verdade. Dando prosseguimento à discussão sobre o que acontece nas escolas e o que deveria ser feito com vista ao desenvolvimento do surdo, vê-se que, mesmo com as leis, normas e decretos, elas praticam a Educação Oral agregada à Libras, deixando de lado questões extremamente relevantes para a alfabetização e inclusão do surdo na sociedade ouvinte.

A abordagem oralista defende a intervenção de profissionais que estimulem qualquer tipo de audição residual, preconizando as experiências linguísticas orais. A abordagem da Comunicação Total enfatiza a comunicação por sinais concomitantes à fala, fazendo uso de uma comunicação bimodal, que utiliza a Língua de Sinais ou datilologia simultaneamente à fala.

No bilinguismo é defendido o ensinamento de duas línguas ao surdo: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (a da sociedade em que nós vivemos), priorizando, em consequência, a língua utilizada pela família da criança surda. E a estimulação dos órgãos de audição e fala deve ser feita, independente de a família ser surda ou não.

Para Sassaki (1999), a postura dos familiares é fundamental para o progresso da fala oral das crianças surdas. Muitos filhos de pais surdos não sentem, a princípio, necessidade de se comunicar com pessoas ouvintes porque estabelecem comunicação com a família apenas com sinais, ao passo que as crianças surdas filhas de pais ouvintes têm esta necessidade comunicativa antecipada.

Nesse contexto, percebe-se que há uma busca pela compreensão integral do portador de deficiência auditiva, e a tentativa de estruturar uma lei que seja, ao mesmo tempo, abrangente o suficiente para comportar os vários modelos e tipos de deficiência, no que se refere à busca pela capacitação e integração do ser humano. Weerneck apresenta um aforismo que diz: "esquecemos o que ouvimos, decoramos o que lemos e aprendemos o que fazemos" (1992, p. 45). Ou seja, a escolha da metodologia a ser aplicada vai estar na dependência do perfil das pessoas envolvidas e dos objetivos da prática pedagógica assumida.

Os surdos são utilizadores de uma comunicação espaço-visual, como principal meio de conhecer o mundo em substituição à audição e à fala, tendo ainda uma cultura característica. Ao longo dos anos, as pesquisas interdisciplinares sobre surdez e sobre as línguas de sinais, realizadas no Brasil e em outros países, têm contribuído para a modificação gradual do modo de ver os surdos, compartilhado pela sociedade ouvinte em geral.

O fato de integrarem um grupo linguístico-cultural distinto da maioria linguística do seu país de origem equipara-os a imigrantes estrangeiros, segundo Machado (2008). Porém, o fato de não disporem do meio de recepção da língua oral, pela audição, coloca-os em desvantagem em relação ao aprendizado e desenvolvimento da participação sociopolítico cultural.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a Educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

O Decreto nº 6.094/2007 (MEC, 2009) estabelece, entre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela Educação Especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da Educação. Segundo o MEC (2009), o Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de Educação Básica, acompanha, na Educação Especial, indicadores de acesso à Educação Básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com deficiência.

Os dados do Censo Escolar de 2006, na Educação Especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento foi de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 aprendizes incluídos em 2006. Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registram-se 157.962 (46,8%) alunos com deficiência nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva,

evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006 (MEC, 2009).

Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na Educação Infantil, 466.155 (66,5%) no Ensino Fundamental, 14.150 (2%) no Ensino Médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico). No âmbito da Educação Infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento (MEC, 2009).

O Censo das matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de Educação Superior (MEC, 2009).

A evolução das ações da Educação Especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006, alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular (MEC, 2009).

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta (MEC, 2009) que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com deficiência possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na Educação Especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental, 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuavam na educação especial, 0,62% tinham concluído somente o ensino fundamental, 24%, o ensino médio e 75,2%, o ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (MEC, 2009).

Essa pesquisa reforçou a metodologia de trabalho do Ministério da Educação e garantiu a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta feita pelo MEC (2009), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. No entanto, a política educacional vigente não respeita o surdo em seu estado natural e suas necessidades vindas dessa condição.

Com isso, o desenvolvimento de estudos no campo da Educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do Ensino Regular e Especial. O conceito de necessidades educacionais especiais, que passou ser amplamente disseminado a partir dessa Política Nacional, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos, garantido por lei (MACHADO, 2008).

Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.

Na Educação Superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2009).

O reconhecimento do direito linguístico dos surdos, fundamentado no direito de todo e qualquer indivíduo adquirir uma língua que lhe permita interagir socialmente e se constituir como

sujeito, ajudou a aceitação da Libras, que culmina com as discussões sobre a inclusão escolar de surdos. Nesse sentido, Perlin e Quadros (2007) e Quadros (2006) apontam as seguintes implicações no processo de inclusão escolar de surdos:

a) Implicações linguísticas:

- A aquisição da Língua de Sinais – Considerando-se a importância da aquisição de uma língua o mais cedo possível para o desenvolvimento humano e que 95% dos surdos nascem em famílias que não dominam a Libras, a escola de surdos constitui-se num espaço fundamental para a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda e para aprendizagem de sua língua enquanto instrumento formal do ensino da língua a seus familiares e profissionais;

- A Língua de Sinais como língua de instrução – Se a escola inclusiva, na maioria das vezes, transmite os conhecimentos por meio da Língua Portuguesa oral e escrita e tendo nesta um desempenho inferior aos ouvintes, os surdos acabam por ter acesso a uma quantidade limitada e fragmentada dos conhecimentos;

- Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua – Nas salas de aula inclusivas, a Língua Portuguesa será ensinada, simultaneamente, como segunda língua para os surdos.

b) Implicações sociopolíticas

- Constituição das identidades sociais e culturais – como visto anteriormente, a maioria das crianças surdas cresce na fronteira surdo-ouvinte, sem referências de adultos surdos, sentindo-se como estrangeiras e muitas vezes discriminadas. Não é rara a incidência de problemas psicossociais provenientes da incomunicabilidade nas relações afetivas e sociais e da ausência do encontro surdo-surdo;

- Desarticulação da comunidade surda – Se a inclusão escolar implica dispersão dos surdos em escolas regulares, como as escolas inclusivas se organizam para incluir a participação da comunidade surda nas atividades escolares, de forma não episódica e folclórica, como tradicionalmente tem sido tratada a diversidade cultural nas escolas e na sociedade;

- Desigualdade de oportunidades – Em decorrência das questões anteriores, as atividades nas escolas regulares são voltadas majoritariamente para os ouvintes.

c) Implicações culturais:

A falta de produção cultural da comunidade surda – Diante da tendência à homogeneização da produção cultural, como a escola inclusiva pode garantir o desenvolvimento de diferentes manifestações culturais e, em particular, como os surdos podem desenvolver suas manifestações culturais, caracterizadas, predominantemente, por expressões visuais, corporais e espaciais. Muitas vezes, as expressões culturais dos surdos são silenciadas ou, então, são

obrigados a se manifestarem de forma não significativa, em representações que dependem do som e da audição. Os sentimentos de incapacidade e de inferioridade por não conseguirem se expressar acentuam a existência de uma cultura do silêncio, como nos aponta Freire (1977).

d) Implicações educacionais:

- Não participação da comunidade surda no processo educacional, o que contraria as diversas convenções dos Direitos Humanos, que prevêm a participação direta de todas as pessoas nas decisões de questões sociais, culturais, econômicas e políticas de assuntos que lhe dizem respeito;

- Fracasso escolar – Na medida em que as escolas inclusivas direcionam todo o processo educacional ao desenvolvimento do Português (oral e escrito) que, pelas as razões já mencionadas, é a disciplina em que os surdos têm mais dificuldade, esta passa a ser o fator que justifica todo o fracasso escolar, sem que se pense em outros fatores e em novas propostas de trabalho;

- Desigualdade no acesso aos conhecimentos - Sem resolver a questão da transmissão dos conhecimentos em Língua de Sinais e sem abordar no currículo aspectos diretamente relacionados aos interesses dos surdos, a escola inclusiva, de modo geral, oferece aos alunos surdos conhecimentos, em termos qualitativos e quantitativos, de forma restrita e fragmentada.

Acreditando na pedagogia da indignação, quando Freire nos diz que “no mundo da história, da cultura e da política ‘constato’ não para me ‘adaptar’ mas para mudar” (2002, p. 79), devemos considerar a forma excludente que tem caracterizado o atual modelo de inclusão escolar de surdos.

Os movimentos sociais alavancados nos últimos 15 anos pelos surdos estabeleceram como uma de suas prioridades o reconhecimento da Língua de Sinais. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Entre elas, estão os projetos-lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais e a formação de instrutores de Língua de Sinais em vários estados brasileiros.

Esses movimentos foram bastante eficientes, pois geraram 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 (SKLIAR, 2003), a sua repercussão e significado fundam um processo de estabilização 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 por “dentro da rede regular de ensino” que o aluno surdo deverá ter condições de acesso à escola. No entanto, ao mesmo tempo, a legislação

vigente garantir ao surdo o direito linguístico de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos utilizando a Libras passa a ser um problema.

Afinal, o governo deve garantir aulas em Libras, 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 chegaram à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações em que a garantia por lei não seria concretizada. O poder público criou, então, algumas estratégias para burlar este custo, mantendo a ideia de que a Educação de surdos deva ser disponibilizada no ensino regular. Uma delas seria a de oferecer o intérprete de Libras 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 acionem judicialmente o Estado exigindo o ensino em Libras (MACHADO, 2008).

Segundo Lacerda (2000), assim está 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 linguística que tem ainda como foco o ensino da Língua Portuguesa, que pode ser mediada pelos sinais.

Nas propostas de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino, 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. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que há 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 (UFSC, 2009).

Diante dessa realidade, a FCCE, juntamente com a Secretaria de Educação e Inovação de Santa Catarina (SEI), e a Universidade Federal de Santa Catarina (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 acesso e 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.

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 pela presença deste profissional (LACERDA, 2000).

No documento foram 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. Houve contratos emergenciais de professores bilíngues, de professores intérpretes de língua de sinais e de alguns professores surdos. A análise do processo e resultado da formação dos profissionais que estavam 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, são feitas para que se possam acompanhar de fato os problemas surgidos ao longo do processo de implantação da proposta, apresentando formas alternativas de resolver e/ou encaminhar os impasses aos órgãos competentes.

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, segundo relata Lacerda (2000), ainda não sabem muito bem como resolver impasses na sala de aula decorrentes da pouca experiência.

A política linguística aditiva vai se tornando uma realidade ao longo do processo resultante de ações de inclusão. 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 de surdos. Como diz Perlin, “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” (1998, p. 54). Após a citação dessa iniciativa louvável em Santa Catarina, afirmo que cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Os surdos pertencentes ao convívio da comunidade surda consideram-se pessoas que utilizam uma forma linguística diferente, de acordo com Góes (2000), sendo que desejam ser

vistos como pessoas capazes, que possuem suas particularidades, o que não os impede de crescerem e se desenvolverem da mesma forma que os ouvintes.

Conforme Solé (1998), quando um surdo, diante da comunidade ouvinte, questiona-se: Se não sou igual a eles, o que sou? Respondem-lhe, se não fazem parte da comunidade surda: “deficiente auditivo”, diferenciando-o dos que fazem parte de uma comunidade e usam a Língua de Sinais.

A educação de surdos, frente ao que é proposto pelo governo federal e demais instâncias e o que seria ideal, torna-se um assunto inquietante, principalmente, devido às diferentes práticas pedagógicas envolvendo os alunos surdos que, concomitantemente, apresentam perante tais ações uma série de limitações, geralmente chegando ao final da escolarização básica sem serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na Língua Portuguesa e sem terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (LACERDA, 2000).

Essas constatações têm sido abordadas por uma série de autores que pesquisam a realidade escolar do surdo no Brasil, através de diferentes enfoques. Para citar alguns exemplos, destacam-se: as questões linguísticas e cognitivas do surdo (FERNANDES, 1990, BRITO, 1993, e QUADROS, 1997); alguns caminhos possíveis para a prática pedagógica no processo de alfabetização da criança surda e suas relações com os ouvintes, (GÓES, 1996, SOUZA, 1998); a avaliação das políticas públicas na educação de surdos, (SKLIAR, 1997, 1999, 2001, 2002).

A escola integracionista/inclusivista, com a intenção de respeitar as condições dos surdos, é entendida como espaço de consenso e de tolerância para com os diferentes. A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado dos colegas ouvintes, seria assim vista como elemento integrador. É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas “normais” do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social (SOUZA & GÓES, 1999).

Dessa maneira, percebeu-se que a sua vivência da escola no processo de escolarização do surdo deveria mudar, deixar os dogmas oralistas de lado e impor uma educação bilíngue de qualidade. A Educação dos “alunos com necessidades educativas especiais”, segundo Brito (1993), tem sido discutida, na atualidade, com base na perspectiva da integração/inclusão. A política de integração/inclusão recomenda a Educação dos “alunos com deficiência” dentro dos contextos regulares de ensino. Entretanto, essa mesma política reconhece que as necessidades particulares de comunicação dos alunos surdos dificultam a Educação em tais contextos de ensino. A especificidade linguística do surdo faz de sua inserção nos meios comuns de ensino, onde ele irá partilhar da língua utilizada, uma situação muito complexa e diferente daquela que

poderá ser vivenciada pelos alunos com outras “necessidades especiais”, como os cegos, os deficientes mentais, os deficientes físicos, entre outros.

Os que defendem a integração/inclusão dos surdos baseiam-se nas ideias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos. Já os que não concordam com a postura fundamentam-se no reconhecimento político da surdez como característica cultural específica de um grupo social.

Botelho discute que uma das premissas da Educação oralista é a “abordagem natural” (1998, p. 10), que propõe reproduzir para o surdo as mesmas condições em que o ouvinte adquire a linguagem. É indicação comum da “abordagem natural” que o surdo frequente uma escola regular, onde estará em contato com os falantes da língua oral, e onde irá aprendê-la por meio das interações com seus pares ouvintes. É evidente que o único modo de uma criança interagir naturalmente em situações de intercâmbio linguístico significativo é com falantes em torno de si.

Na escola regular, que geralmente não reconhece a diferença cultural, o surdo não tem espaço para manifestar-se culturalmente, nas suas formas particulares de expressão. Concomitantemente, o surdo é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes (MARCHESI, 1987), sem qualquer participação de surdos e, portanto, sem considerar o seu modo de viver: sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses.

Perlin & Quadros (2007) advertem sobre as condições desiguais oferecidas aos alunos surdos, em relação à apropriação do saber, quando comparadas àquelas oferecidas aos ouvintes. As necessidades do aluno surdo, frente ao processo educacional, não são observadas e, conseqüentemente, tampouco supridas. Assim sendo, não lhes são viabilizadas condições capazes de possibilitar o seu pleno desenvolvimento, como acontece com os alunos em geral.

Os conhecimentos e informações trabalhados nas escolas são vinculados, exclusivamente, à Língua Portuguesa. Considerando que os surdos mostram muita dificuldade no uso adequado dessa língua, nas escolas acabam ficando muito prejudicados em relação à quantidade e qualidade das informações. O aluno surdo não pode apreender um conteúdo transmitido em uma língua que ele não domina, fato que restringe a sua aprendizagem a uma quantidade muito reduzida de conhecimento com qualidade questionável (PERLIN & QUADROS, 2007).

Há uma resistência surda ao oralismo educacional: os próprios surdos não querem para os outros essa abordagem de ensino, que não lhes garante seus direitos; vislumbram um futuro em que a escola supere essa imposição aos surdos que estão inseridos no sistema regular de ensino; lamentam a ausência de uma abordagem educacional comprometida com a formação bilíngue do surdo em seu tempo escolar. Menciona-se, inclusive, o desejo de uma escola para surdos e da

presença do professor surdo reivindicando uma realidade escolar que ele não experimentou, que ainda não existe nos dias de hoje.

Mesmo com o bilinguismo, Skliar (1997) afirma que essa proposta nasce em oposição à concepção clínico-terapêutica da surdez e como um reconhecimento político da surdez como diferença. Essa visão sobre a surdez e o surdo tem sido apoiada pela comunidade de surdos.

Góes (1996) informa que essas abordagens – a oralista e a bilíngue, nelas incluídas as decorrentes, como as versões de Comunicação Total, que se vincula à primeira – sintetizam as duas ideologias que subjazem à educação de surdos: a primeira, sob diferentes formas, privilegia apenas uma língua (a majoritária), em contraste com a segunda, que estabelece um espaço efetivo também para a Língua de Sinais. Adicionalmente, constata-se no bilinguismo um propósito de vincular o trabalho educacional a uma preocupação com a experiência cultural do surdo.

A iniciativa de inserir o aluno surdo na escola regular é justificada, por vezes, em termos de uma visão de integração/inclusão como oferta de oportunidades educacionais uniformes. Supostamente em virtude das diferenças entre os alunos, buscam-se ações voltadas ao atendimento dessas diferenças para a efetividade da aprendizagem. Cabe salientar que, segundo a perspectiva de integração/inclusão, os serviços especializados, salas de recursos, classes especiais não são espaços reconhecidos para aquisição dos níveis de escolaridade, porque não são organizados por séries correspondentes às do ensino regular (FADERS, 2009).

Nota-se, segundo Machado (2008), nos depoimentos coletados por ele, que os alunos surdos, ao encontrarem dificuldades nas atividades de aprendizagem na escola regular, recorriam a um sistema paralelo de ensino em escolas específicas (focadas no atendimento somente de surdos), reforçando a visão de que o aluno surdo não acompanha a turma. Essa forma de ver a Educação de surdos acaba caracterizando dois modelos educacionais, um representado pela escola regular e o outro, pela escola especial.

Dessa forma, os professores do ensino regular tendem a transferir a responsabilidade pelo ato de ensinar aos professores da Educação Especial. Essa situação sobrecarrega o aluno surdo, que fica com uma excessiva carga horária em seu processo educativo, tornando-se um segregado na escola regular, por não ter uma modalidade de ensino que reconheça a sua forma de aprendizagem. Essa condição de desrespeito a sua forma de aprender lhe impõe como conduta apenas copiar os conteúdos apresentados em sala de aula.

A inserção do aluno surdo nas classes de ensino regular como hipótese de uma oferta de oportunidades educacionais é algo que não se confirma no presente, o que reforçam os autores Sánchez (1990) e Brito (1993): ambos argumentam que essa solução é ilusória, e que são necessárias condições educacionais diferenciadas. Daí a relevância de privilegiar o uso da língua

de sinais tanto para preservar a identidade cultural das comunidades surdas como para favorecer o acesso ao conhecimento sistematizado.

Dentro desse contexto, o integrar/incluir não é “alocar” o surdo na escola regular. No dizer de Góes: “A inserção na escola regular, pelo menos tal como organizada neste momento, leva a acentuar discrepâncias de oportunidades e, portanto, a segregar (...)” (1999, p. 48). Entretanto, a busca de soluções é bastante complexa.

É preciso tornar possível uma proposta curricular que contemple as diferenças dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Isso pressupõe um olhar atualizado nas discussões de currículo, que não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ao contrário, o currículo é um espaço político em que se enfrentam as diferentes e conflitantes concepções de homem, de Educação e de sociedade (LUNARDI, 2001).

Com relação à formação dos professores, é importante destacar que “um bom conhecimento de Língua de Sinais pelo professor [...] é condição necessária, e mínima, para quem possa, de fato, dizer-se professor de surdo” (SOUZA, 1998, p. 86).

O que Machado (2008) pode observar em sua pesquisa foram as inadequações no processo pedagógico dos alunos surdos e a dificuldade de comunicação, principalmente, entre o aluno e os professores. Os relatos do autor indicam como esses fatores geram dificuldade de aprendizagem e comportamentos inadequados, os quais contribuíram para dificultar e até mesmo mascarar a efetiva aprendizagem dos alunos surdos participantes desse estudo.

Skliar destaca que o fracasso escolar não é fracasso do surdo, é

fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado (...) A educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais... (1997, p. 56).

Esses dados reforçam o alerta de Perlin ao referir-se à escrita do surdo: “não há que se exigir uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte”. Diz a autora: “é preciso romper o velho *status* social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte” (1998, p. 56-57).

Enfatiza: “Para o surdo a informação não chega pela audição, o surdo é visual” (p. 57). A cultura ouvinte é constituída de signos essencialmente orais-auditivos, segundo Perlin, que esclarece “um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a etimologia de uma palavra (...) o mesmo acontece com a pronúncia do som de palavras” (1998, p. 57).

A Língua Portuguesa tem uma função importante na vida do surdo, em especial em seu processo de aprendizagem. Os surdos evidenciam esforços demasiados em ler e escrever, o que

gera um fator complexo de ser administrado na realidade da escola regular. Nessa linha de raciocínio, Perlin aponta o legado do Oralismo como enfraquecimento da comunidade surda porque “a manifestação da identidade do surdo no currículo oralista é falha e contém a representação da identidade ouvinte como exclusiva. Uma segregação da identidade surda, uma negação da mesma!” (2000, p. 24).

A proposta de coexistência entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, sugerindo comparação entre os sistemas linguísticos, porém, traz subjacente a necessidade da alternativa bilíngue, em que a língua escrita e a oral são ensinadas como línguas estrangeiras, ou seja, segunda língua, dependente da aquisição de Libras, o que pressupõe o respeito às diferenças existentes na língua oral, escrita e de sinais.

Quadros (1997) menciona que, em países como Dinamarca (1981) e Venezuela (1993), a educação bilíngue tem formado sujeitos surdos competentes em Línguas de Sinais e leitura e escrita da língua dominante nesses países. No Brasil esta é uma ideia ainda pouco conhecida, embora algumas tentativas em algumas partes do país tenham sido iniciadas.

Perlin destaca que o próprio MEC, nas novas diretrizes curriculares para a educação do surdo brasileiro, passa a absorver algumas bandeiras de lutas dos movimentos surdos, dentre elas:

Presença do professor surdo, na sala de aula, para contato com a representação de identidade surda, o que gerará uma atitude positiva para com essa identidade.
- Professor ouvinte com domínio de Língua de Sinais e capacitado para ensino de português como segunda língua, participante do movimento da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, a experiência cultural presente.
- Contato do surdo com a cultura surda, movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes (2000, p. 27-28).

No entanto, as diretrizes oficiais e discussões sobre a integração/inclusão de surdos mostram ambiguidade e indefinições. Reconhecem que o uso da Língua de Sinais é um direito e uma forma de garantir melhores condições de escolarização – por exemplo, o Plano Nacional de Educação Especial de 1994 (MEC, 2009) propõe o incentivo ao uso e à oficialização da Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, são vagas as recomendações para a escola regular e seus professores – não ficam especificadas diretrizes no sentido de oportunizar a construção de uma condição bilíngue do surdo ou de oferecer um ensino que, em algum aspecto, seja desenvolvido por meio da Língua de Sinais.

Souza (1998), em situação semelhante à dessa pesquisa, também detecta que, no final da experiência educacional, os surdos acabam sem conseguir falar como os ouvintes e nem se saem bem na vida escolar. É justamente esse cenário que os surdos não querem para os outros das próximas gerações.

Compreende-se que, no processo de inclusão, cabe à escola se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola. Infere-se, portanto, que a inclusão exige ruptura no atual sistema educacional, pois estabelece o acesso à escola sem discriminações, sem excluir ninguém do infinito significado do conceito de educar. Essa postura ainda será mais ética se superar o falar e o decidir pelo outro, comportamento tão comum nas práticas sociais que envolvem pessoas diferentes.

Alinhados com essa proposta e diante da realidade abordada dos estudos teóricos apresentados, termina-se com a convicção de que os ensaios na construção da democratização do ensino, embora fundamentados em princípios de Educação para Todos, inclusive com unanimidade universal, pouco se revelam nas formas de implantação do processo de integração/inclusão. Um discurso que impressiona positivamente, à primeira vista – afinal, trata-se de processos generosos, que visam a incluir os que foram sempre excluídos –, muitas vezes esconde uma poderosa rede ideológica de homogeneização, que perversamente exclui com as mesmas forças e sob os mesmos princípios que proclamam a inclusão.

De forma geral, de acordo com o que foi apresentado, pode-se concluir que a escola não tem favorecido a aprendizagem dos surdos inseridos na escola regular; antes, contribui, para gerar seus problemas de aprendizagem, isto, principalmente, porque a Educação de surdos na maioria das escolas acentua as dificuldades de ordem linguística, sociopolítica e cultural e representa um equívoco, do ponto de vista da abordagem bilíngue.

Dentro dessa abordagem, o surdo é visto como linguisticamente diferente e a Língua de Sinais é valorizada como primeira língua. A escola, privando o surdo do importante contato com outros surdos adultos, priva-o de seu aprendizado cultural, um aprendizado que o levaria a se identificar com seus iguais, a se apropriar de sua língua, e a ingressar em sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando como membro de um grupo social.

Acresce-se a isso o fato de que, nessa escola, o surdo é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes (MARCHESI, 1987), sem qualquer participação de surdos e, portanto, sem que se considere o seu modo de viver e aprender: sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses.

Perlin observa que, “Se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais” (2000, p. 23). Isso reafirma a necessidade de uma inclusão fundamentada na realidade do surdo.

É preciso avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa e a aprendizagem por meio da

cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções. Isto não significa novamente uma imposição, mas um resultado da transformação do ensino para que seja finalmente feita uma revolução na história da educação dos surdos.

De acordo com a opinião da maioria dos surdos, segundo Machado (2008), as condições disponibilizadas na escola regular não correspondem às suas necessidades de aprendizagem. A escola para surdos parece assim representar a única opção de ensino para esses alunos. Mesmo que essas condições ainda não sejam suficientes, é possível que as mesmas possam ser viabilizadas seja nas escolas regulares, seja em escolas especiais com classes para surdos, seja em escolas exclusivamente de surdos. Independentemente do espaço, em que tais condições venham a ocorrer, o que se impõe é oportunizar que a vontade da comunidade surda se realize: que os surdos sejam incluídos num processo verdadeiramente educacional (desejo, aliás, de toda a população brasileira excluída do acesso a um sistema educacional de qualidade).

Para finalizar, resta lembrar que a escola não tem oferecido condições necessárias para que o aluno surdo construa, de fato, conhecimento. Segundo Souza (1998), a situação escolar do surdo talvez amplifique problemas que, no caso das crianças ouvintes, podem também acontecer, de algum modo, mascarados ou camuflados.

Atualmente, todas as iniciativas de política educacional têm tido um ponto comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando, se não transferi-los, ao menos dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. A política de desobrigação do Estado com a Educação Pública, gratuita e de qualidade vem excluindo cada vez mais crianças, jovens e adultos da escola e aprofundando desigualdades sociais.

A linguagem é um instrumento de poder e aos surdos não pode ser negado o direito de usufruir dos benefícios de uma língua. Portanto, aceitar a diferença do surdo e conviver com a diferença humana é um desafio proposto à sociedade, incluindo o adequado atendimento na área da educação para os surdos. A barreira de comunicação é verificada na interação entre surdos e ouvintes, portanto, torna-se indispensável que escola e surdo criem formas de interagir para garantir um atendimento de melhor qualidade.

Reconheço que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças surdas e as que não são, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com deficiência, ou

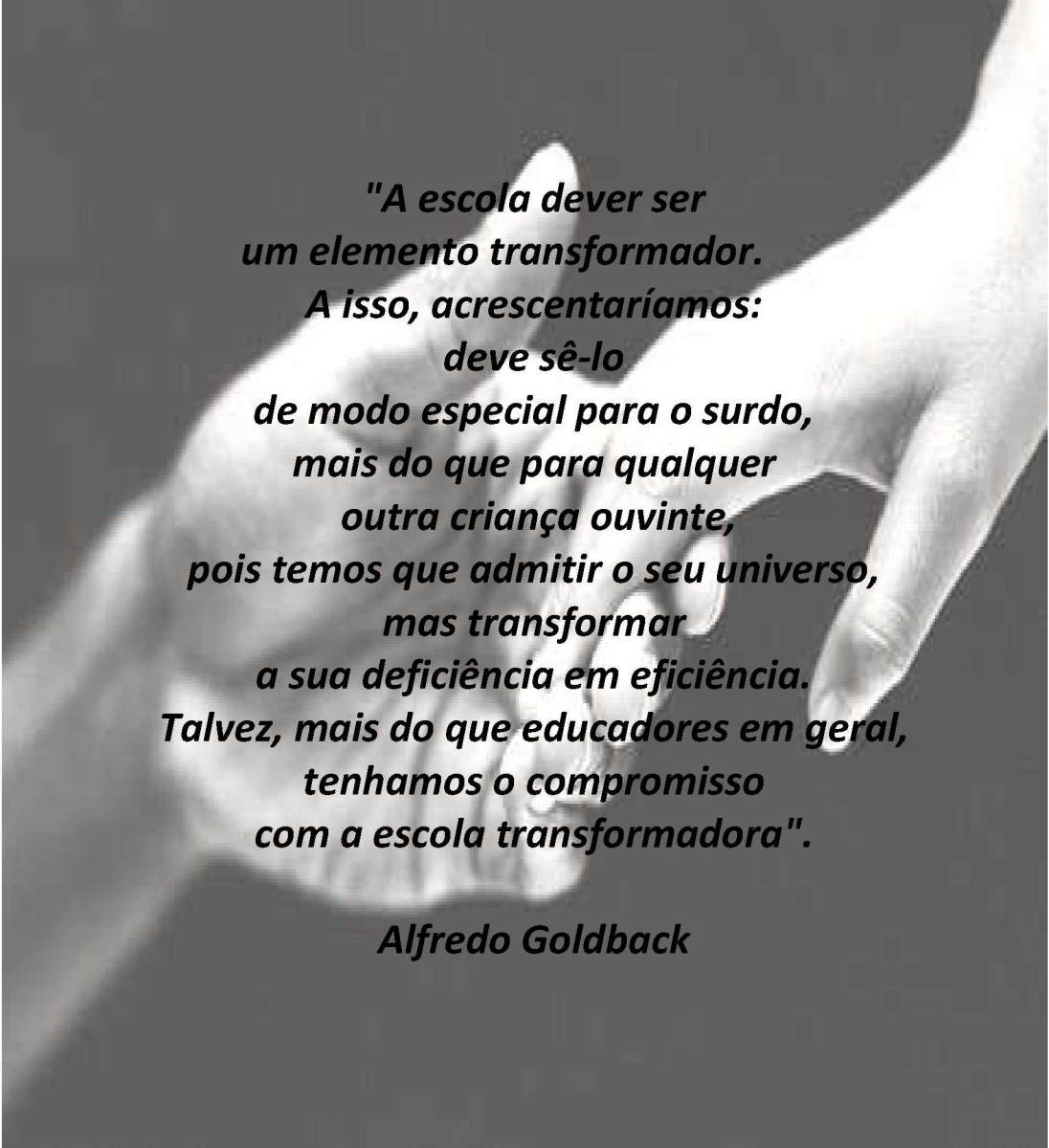
seja, apenas a presença física do aluno surdo na classe regular não é garantia de inclusão, mas pela preparação dessa para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com deficiência inseridos nas salas de aula regulares vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença.

As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial, no entanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. O como incluir tem constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional.

Como Machado (2008) destaca, não basta inserir um aluno que apresente peculiaridades em relação aos demais na sala de aula, ignorando as suas necessidades; não basta prestar atendimento especializado; é a escola de um modo geral que precisa ser questionada, a produção de saberes, a organização pedagógica, as concepções.

O ambiente linguístico deve ser adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social, para aquisição de sinais e, assim, evitar o atraso na construção da linguagem e todas as suas consequências, no que diz respeito a percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta Machado (2008), que provavelmente a Língua de Sinais será a língua mais utilizada na construção planejadora da linguagem, já que esta língua é a natural para o surdo.



***"A escola dever ser
um elemento transformador.
A isso, acrescentaríamos:
deve sê-lo
de modo especial para o surdo,
mais do que para qualquer
outra criança ouvinte,
pois temos que admitir o seu universo,
mas transformar
a sua deficiência em eficiência.
Talvez, mais do que educadores em geral,
tenhamos o compromisso
com a escola transformadora".***

Alfredo Goldback

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação esteve focada numa releitura histórica da Educação dos surdos no período de 1961 a 1996, desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil até a atual, para mostrar o que o governo federal tem feito no sentido de minimizar a situação exclusivista política e sociocultural da nossa sociedade. A política da inclusão tem por objetivo promover o projeto “Educação para Todos”. Conforme Quadros (2003), “todos” significa incluir todos, mas na palavra todos há uma subdivisão que caracteriza os surdos, que também são todos, mas que se diferenciam por representarem um grupo que usa a Língua de Sinais como língua de interação. No entanto, a política de inclusão, que supõe a exclusão, acaba por não reconhecer este diferencial.

Assim, o Estado, ao garantir a Educação para todos sem garantir o acesso aos conhecimentos e a interação entre os pares surdos e os outros através desta língua, acaba por fortalecer ainda mais o processo de exclusão. Não se pode falar de inclusão de surdos no ensino regular sem se pensar na questão da língua e no encontro surdo-surdo.

A Constituição Federal de 1988, no seu capítulo II, artigo 208, inciso III diz que é dever do Estado com a educação a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente, na rede regular de ensino.

No Brasil, historicamente, as pessoas surdas tinham sido excluídas do espaço escolar onde tem se efetivado a aquisição da linguagem oral e escrita daqueles que frequentam as classes regulares. Após ações legislativas do governo federal, tal como a LDB de 1996, os surdos passaram a ter acesso à escolarização em instituições escolares comuns. Sassaki conceitua a inclusão como o “processo pelo qual a sociedade se adapta, para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais” (1999, p. 41).

Mas, as políticas públicas e as práticas, ou seja, a realidade são contraditórias em algumas regiões ou cidades do país. Machado (2008) ressalta que não basta inserir um aluno que apresente peculiaridades em relação aos demais na sala de aula, ignorando as suas necessidades, suas diferenças, sua condição, não basta prestar atendimento especializado; é a escola de um modo geral que precisa ser questionada, a produção de saberes, a organização pedagógica, as concepções, o fomento às percepções e à pesquisa voltada às necessidades do educando surdo.

A partir da Declaração de Salamanca e da nova LDB, a inclusão passou a ser estudada, fazendo parte do vocabulário de muitos profissionais da Educação Especial no Brasil, mas,

mesmo com leis sendo aprovadas, as dificuldades se mantêm, pois percebem-se lutas constantes entre educadores, educandos e familiares. A Educação de surdos é um espaço onde se produzem e reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, pois a surdez é disfarçada e, quando o fracasso da escola especial aparece, surge a opção da escolha inclusiva.

Mas a aprendizagem dos surdos precisará levar em consideração a diferença de ideias, comportamento, capacidade de assimilação de cada indivíduo antes de abordar o projeto de ensino. É papel da escola tornar-se sensível ao ritmo da evolução social e tecnológica. Assim como também do professor, que deve encarar de forma permanente os diversos tipos de funções a serem exercidas, procurando, além de incentivar, mostrar que todos são capazes de aprender.

A educação bilíngue deveria propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo; criar as condições linguísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural dos surdos; gerar uma mudança de status e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação; promover o uso da primeira linguagem, a linguagem de sinais, em todos os níveis escolares; definir e dar significado ao papel da segunda linguagem na educação dos surdos; difundir a linguagem de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola; estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem o acesso à informação por parte dos surdos; gerar um processo de plena participação dos surdos como cidadãos; desenvolver ações para o acesso dos surdos à profissionalização e para a compreensão do mundo.

É necessário também que o professor possa se libertar de determinadas práticas rotineiras, tendo oportunidade de consagrar mais tempo à observação psicopedagógica, intervindo junto ao aluno no momento em que ele achar mais importante. O aprendizado da língua portuguesa é mais difícil e prolongado, mas é necessário e importante para a comunicação com os ouvintes e a sociedade. Então, o surdo precisará de condições especiais para aprender esta língua, que não é natural para ele, para não ser discriminado (MACHADO, 2008).

Não é só necessária a inovação educacional, mas o estímulo entre alunos, professor e família, para a construção do conhecimento. Pois se sabe que cada criança aprende com a família e com a sociedade à qual pertence. Cada grupo familiar tem seu código, sua maneira própria de viver. É preciso ter paciência, acreditar que todos são capazes. Esperar que a Educação Inclusiva seja vista com mais atenção, pois cada um aprende dentro do seu limite e com muita vontade de poder participar do processo de ensino e aprendizagem, não como um doente, mas como alguém que tem o direito de aprender.

Para atuar na Educação Especial, segundo Freire (2002), o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e

conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. O que deve ser feito é justamente moldar a Educação do surdo a ele e parar de desenvolver ações oralistas de ensino aos surdos.

A grande questão a ser trabalhada é de redesenhar o projeto educacional com vista a promover a inclusão na escola, desde o Ensino Infantil até o Superior. Parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular quando se limita o que seja integrá-los/incluí-los ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais - um modelo clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos. Esse modelo, segundo Machado (2008), ainda é hegemônico e, em síntese, pauta-se por uma atitude normalizadora pela qual as diversas formas de educação de surdos têm a intenção de “ouvintizar”, ou seja, de fazê-los parecer o máximo possível com os ouvintes. E já percebemos, pelo histórico da Educação dos surdos, que a prática de “ouvintizar” o surdo não é bem sucedida.

A educação de surdos deve ser pensada em termos educacionais e não mais em termos de línguas. Dentro desse contexto, o bilinguismo está sendo apresentado como um caminho de reflexão e análise da Educação de surdos. Bilinguismo na Educação requer mais do que a atuação de surdos “intérpretes” em salas de aula, os quais não são incluídos nas atividades de planejamento pedagógico nem participam no processo educativo, como um todo, pois seu papel é apenas o de traduzir o conteúdo pedagógico, sob a responsabilidade do professor ouvinte. Denominados, indevidamente, de monitores surdos, não participam, deste modo, do processo da construção do conhecimento.

Não há dúvida de que a avaliação educativa - como sistema vertical, unilateral, descontextualizado, de poder, atemporal, conservador, entre outras a característica - pode produzir influências negativas no desenvolvimento da vida de um sujeito. Inclusive pode desviar seu destino - social, institucional, cognitivo, afetivo - com relação à Educação. Por isso, a Educação do surdo deve ser analisada, trabalhada, desenvolvida a partir de suas concepções e de suas

expectativas para buscar uma base sólida e coerente com a metodologia que respeitará as necessidades desse perfil de educando.

É de responsabilidade do educador interessar-se pelo assunto e não cruzar os braços, mas buscar o aperfeiçoamento. Numa época em que há um constante desenvolvimento e a tecnologia avança a cada momento, é necessário acompanhar a evolução com urgência, buscar recursos, usar novas metodologias, criar espaço especificado para as diferentes disciplinas, possibilitando a facilitação e a integração de todos.

E pensar em uma política de inclusão requer a participação dos surdos para nos apontar o que significam diferenças e como precisam ser consideradas. Uma política reconhecadora das diferenças deve ser construída através das perspectivas dos diferentes. Porém, como a elite dominante é quem decide, acaba aprovando leis contrárias ao que os surdos pensam em relação à Educação deles próprios. Isso é o que acontece na inclusão do surdo no ensino regular: um problema atual, tanto para os surdos como para seus professores, devido à falta de comunicação dos alunos surdos na escola, bem como a falta de contatos com seus pares, nas interações com alunos ouvintes e professores específicos das disciplinas.

O papel dos educadores e da família nas questões que envolvem o bilinguismo na Educação do surdo ainda pertence, segundo Fernandes (2003), a uma linha fronteira entre um pensamento mais abrangente, uma filosofia educacional com bases bastante sólidas e objetivas, pautadas no respeito a uma visão que englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural, e outra visão, a de apenas incluir a Língua de Sinais Brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo. Desta maneira, a inclusão proposta pelas escolas pode ser totalmente questionável, pois, afinal, existe um limite entre o respeito à língua materna do surdo (a Libras) e a da maioria da sociedade (Língua Portuguesa), a qual deve ser aprendida para que o surdo seja contemplado em todas as instâncias dos seus direitos como cidadão pró-ativo.

Como já destaquei, o ambiente linguístico deve ser adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social, para aquisição de sinais e, assim, evitar o atraso na construção da linguagem e todas as suas consequências psicossociais e intelectuais, no que diz respeito a percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. Acredito no que Machado (2008) observa em relação à Língua de Sinais: ela será a língua mais utilizada na construção planejadora da linguagem, já que é a mais fácil e natural para o surdo.

É inegável que as políticas públicas, ao longo desse período destacado (1961-96), evoluíram no sentido de atender com qualidade o surdo, porém é fácil perceber que há ainda muito para ser desenvolvido no cotidiano escolar do surdo pautado na LDB 9.394/96. Resta-nos como professores a obrigação de, além de aprender a falar em Libras, buscar formas de agregar de

maneira natural ao ambiente da sala de aula práticas pedagógicas direcionadas harmonicamente a ambos os públicos, surdos e ouvintes.

Um dos desafios para os sistemas estaduais e municipais de ensino parece estar na necessidade - muitas vezes não explicitada - de assumir uma parte significativa dos alunos hoje dependentes das instituições especializadas e também aqueles que ainda não têm acesso a qualquer serviço educacional. Tal necessidade surge no momento em que muitos desses sistemas tem reavaliado e mesmo desativado os serviços de ensino especial, até para reduzir processos de estigmatização e segregação. Devemos encontrar “Nosso Modelo Bilíngue” e com ele mudar o perfil da Educação do surdo no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Cristina (Org). **Inclusão dá trabalho**. Belo Horizonte: Armazem de Ideias, 2000. 132p.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Psicologia e Educação do Superdotado**. São Paulo: EPU, 1986. 97p.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. **La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogia foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial**. In: FRANKLIN, Barry M. (Org.). **Interpretación de la discapacidad**. Barcelona: Pomares-Corredores, 1996. 90-120p.

ANAIS DO CONGRESSO. **Educação de surdos: múltiplas faces do cotidiano escolar – INES 22 a 24 de setembro de 2004**. Rio de Janeiro: INES, 2004. 228-230p.

ANDERSON, B. **Nação e Consciência acional**. São Paulo: Ática, 1989. 9-56p.

ARANHA, M.L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989. 94p.

AUED, Bernardete Wrublevski. **História de profissões em Santa Catarina: ondas largas civilizadoras**. Florianópolis: Ed. Do Autor, 1999. 10-30p.

AZEVEDO, Fernando. **A Educação na Encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1960. 271p.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998. 196p.

BEHARES, Luis Ernesto. **Nuevas corrientes en la education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales**. Santa Maria: UFSM, 1993. 20-39p.

BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina. **Linguagem escrita – Referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus, 2002. 185p.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 395p.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 2-17p.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 126p.

_____. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 158p.

BOUVET, D. **La Parole de l'enfant**. 2ª ed. Paris: Le Fil Rouge, 1989. 347p.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Lei, nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprovada o Plano Nacional de Educação e da outra providência.** Diário Oficial da União Brasileira, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto escola viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com deficiência.** Brasília, v. 1 a 6, 2000.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares; estratégias para educação de alunos com deficiência.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, v.1. 1999.

_____. **Congresso Nacional. Constituição da República Federativa,** Brasília, 1988.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: a Educação dos surdos.** Série Atualidades Pedagógicas, n.º 4, V. II, Brasília, 1997.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos.** Rio Janeiro: Editora Babel, 1993. 116p.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Excepcionalidade, história e conceito: Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993, 27-40p.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 20-25p.

_____. **Aspects du vitalisme.** In: . La connaissance de la vie. Paris: J. Vrin, 1992. 105–128p.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural no Contexto Brasileiro: Questões e Desafios.** In: . II Seminário Internacional: Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis, 8 a 11 de abril de 2003.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 145-210p.

CAVALCANTI, Meire. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** In: . A Revista do Professor. São Paulo: Nova Saber, nº 182, maio/2005.

CARVALHO, J. G. **As fases históricas da cultura surda.** In: . GELES. Rio de Janeiro: Babel, 1992. nº. 6, ano 05.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. 142p.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil**. In. DELTA, vol. 15, nº. Especial. São Paulo, 1999. 385-417p.

CENSO escolar: **Brasil - 1996-1997: Alunos com deficiência por tipo de deficiência**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1998.

CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge: MIT Press. 1995. 268-270p.

CICCONE, Marta. **Comunicação Total – Introdução/Estratégia/A pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990. 113p.

CRUZ, M.C. **Alfabetização crianças surdas: análise de proposta de uma escola especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1992.

Desde 1934, no trapézio da Educação no Brasil. In. Revista Veja. São Paulo: Abril, jun. 1971.

DERRIDA, J. **De la Grammatologie. Collection Critique**, Paris: Minuit, 1967. Disponível em <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/textos.htm>. Acessado em 10 de março de 2009.

DRASGOW, E. **Bilingual/bicultural deaf education: An overview. Sign Language Studies**. Linstok Press: Fall. 1993. 243 – 265p.

ELLIOT, Alison J. **A linguagem da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 187p.

FARIAS, C V de S. **Atos da fala: o pedido em libras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1995.

FARHAT, Emil. **Educação, a Nova Ideologia**. São Paulo: Editora Nacional, 1975. 326p.

FELIPE, Tanya Amara. **Bilinguismo e surdez. Anais I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1983. 23-24p.

FELIPE, Tanya Amara. **Por uma proposta de educação bilíngue**. In: STROBEL, K. L. & DIAS, S.M.S. **Surdez: abordagem geral**. FENEIS, 1995. 30-55p.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 155p.

_____. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990. 162p.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989. 261p.

FERREIRA, Geralda E. **Língua e Sinais, Cooperar**. Belo Horizonte: Psicologia e Sociedade, 2000. 10-30p.

FERREIRA, Júlio Romero. **A Exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. São Paulo: UNIMEP, 1993. 94p.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais: curso do Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 20-59p.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 65-73p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 184p.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996, 88p.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Com quem as crianças dialogam?** In: _____. GÓES, M.C.R.; LACERDA, C.B.F. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. 29-50p.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda – Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2ª ed. Plexus: São Paulo, 2001. 176p.

GOTTI, Marlene. **O processo de aquisição de linguagem por crianças surdas**. Integração. 1997. Ano 7, n. 18, 30-33p.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982. 20-37p.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 40-85p.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 30-50p.

HARRISON, K.M.P. **O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento**. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. 114-122p.

HOLANDA, Fabiola. MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007. 176p.

HORNBERGER, N. H. **Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy**. In: GARCIA, O. (Ed.). **Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman**. Philadelphia: John Benjamins, 1991. v. 1, 215-234p.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 21ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986. 286p.

INES. **Anais do Congresso Educação de Surdos: Múltiplas faces do cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: INES, 2004. 251p.

JANUZZI, Gilberta. **Políticas Sociais Públicas da Educação Especial**. Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil, Blumenau, 1991.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 1985. 15-40p.

JAPIASSU, H. **As paixões da ciência.** São Paulo: Letras & Letras, 1991. 195p.

KOZLOWSKI, L. **O Modelo Bilingue/Bicultural na Educação do Surdo. Distúrbios da Comunicação.** São Paulo, nº 2, v. 7, 1995. 147-156p.

_____. **A proposta bilingue de educação do surdo.** Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES, 1998.

_____. (Org.) **A Educação Bilingue-bicultural do Surdo.** In. Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. LACERDA, C., NAKAMURA, H. e LIMA M. São Paulo: Plexus, 2000. 147-156.

LACERDA, C. B. F. de. e GÓES, M. C. R. de. (Org). **Surdez. Processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Lovise. 2000. 29-49p.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. **As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos.** In.: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997. 100-130p.

LARA, Núria P. **La capacidad de ser sujeto. Ma allá de las técnicas en educación especial.** Barcelona: Laertes, 1998. 228p.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia.** São Paulo: Melhoramentos, 1969. 193p.

LEPOT-FROMENT, C. , CLEREBAUT, N. **L'enfant Sourd. DeBoeck Université.** Paris-Bruxelas: De Boeck, 1996. 672p.

LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Org.). **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002. 160p.

LOUREIRO, Isabel Maria. **Rosa Luxemburg: os dilemas da ação revolucionária.** Unesp, 2004. 350p.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar.** 2ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969. 288p.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade nos discursos da Educação Especial.** Proposta de Tese, Programa de Pós-graduação em Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2001.

_____. SKLIAR, Carlos Bernardo. **Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar.** Niterói: UFF, 1997. 242-306p.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de interação/inclusão – Um olhar do egresso surdo.** Florianópolis: UFSC, 2008. 174p.

_____. **Movimentos sociais surdos e educação: tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngue para surdos.** In.: LINHAS. Florianópolis: UDESC, 2005. p. 20-30.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 193-268p.

MANTOAN, Maria Teresa Egér, **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 104p;

MANZINI, Eduardo José (Org.). **Linguagem, cognição e ensino de aluno com deficiência.** Marília: Unesp Marília Publicações, 2001. 140p

MARCHESI, Alvaro. **El desarrollo cognitivo y linguístico de los niños sordos. Perspectivas educativas.** Madrid: Alianza, 1987. 331p.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Et al. **Inclusão: Compartilhando Saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006. 122-138p.

MARX, Karl, **O Capital: crítica da Economia Política.** 15ª ed. Rio Janeiro: Bertrand Brasil (vols. I, II, III, IV, V e VI), 1996. 20-30p.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Fundamentos da Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982. 150p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** In . Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez, n.º 23, 1989.

_____. **História da Educação Especial no Brasil.** Temas em Educação Especial. São Carlos, n.º.1,1990.

MAZZOTTI, Tarso B. **Produção escolar.** Caderno educativo. Jul.dez, 1989.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 353p.

MELCHIOR, J. Carlos de Araújo. **Financiamento da Educação no Brasil.** São Paulo: EPU, 1987. 115-125p.

MIRANDA, W. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais.** Dissertação de Mestrado. UFRS. Porto Alegre. 2001.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.

MOORES, D. **Educating the deaf: psychology, principles and practice.** Boston: Houghton Mifflin, 1978. 5-100p.

MOURA, M.C. **O Surdo – Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinte Ltda, 2000. 109-145p.

PERLIN, G. **Identidades surdas**. In. SKLIAR, C. (org.). Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998. 50-58p.

_____. **Identidade Surda e Currículo**. In Lacerda, CBF e Góes MCR (org.) Surdez – Processos Educativos e Subjetividade, São Paulo: Lovise LTDA, 2000. 23-28p.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 10ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 1990. 192p.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Medicas: Porto Alegre, 1997. 126p.

_____. **O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas**. Na Revista Espaço. INES. 1998.

_____. **Estudos surdos I**. Ed. Arara Azul: Petrópolis, 2006. p. 322

_____, PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Ed. Arara Azul: Petrópolis, 2007. p. 266.

_____. **Estudos surdos III**. Ed. Arara Azul: Petrópolis, 2008. 300p.

_____. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/exclusão**. Revista Ponto de Vista. Florianópolis. Nº.5. 81-112p. 2003.

_____. **O bi do bilingüismo na educação de surdos. Em Surdez e bilingüismo**. Eulalia Fernandes (Org.). Editora Mediação: Porto Alegre. 2005. 26-36p.

_____. **O papel das línguas na educação de surdos: considerações para diretrizes de ensino**. Porto Alegre: S/D. 1995. 95-98p.

_____. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua De Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 222p.

RAMIREZ, Henri. **Hapa Të Pë Rë Kuonowei: mitologia Yanomami**. Manaus: Isma, 1993. 238p.

RAMOS, Cléa. R.; GOLDFELD, M. **Vendo vozes: os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas**. In.. Revista Geles. Nº.06, ano 5, Rio de Janeiro: Babel, 1992.

REIS, V.P.F. **A linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda**. Espaço Informativo Técnico Científico do INES, Rio de Janeiro, v. 6, 1997. 23-38p.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 232p.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980. 131p.

ROSSI, T.R.F. **Um processo em direção ao bilinguismo**. In.: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. 99-102p.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação De Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. 365p.

SÁ, Nidia Regina Limeira. **Educando os surdos: a caminho do bilinguismo**. Rio de Janeiro: Eduff, 1999, 277p.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 205p.

SALLES, Heloisa. M. MOREIRA et. al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 139p.

SÁNCHEZ, C.M. **La increible y triste historia de la sordera**. Merida: Ceprosord, 1990.

SANTOS, D.; BRITO L. Ferreira. **Coesão e coerência em escrita de surdos**. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL-Linguística*. Volume II (s/d). 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. WVA: Rio de Janeiro, 1999. 176p.

SAUNDERS, George. **Bilingual children: From birth to teens**. London: Multilingual Matters, 1988. 8p.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix. 1969. 17-32p.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995. 71-99p.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos (*Actualidad de la educacion bilíngüe para sordos*)**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 207p.

_____. (Org.) **A surdez: uma olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192p.

_____. **Pedagogia (Improvável) da diferença e se o outro não existisse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 224p.

_____. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendonça: EDIUNC, 1997. 40-67p.

_____. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In. C. SKLIAR (Org.) *Educação e Exclusão*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997. 100-160p.

_____. (Org.) **Educação e exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. 106-153p.

_____. **Os estudos surdos em educação: problematizando a anormalidade.** In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998. 5-40p.

_____. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças.** In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998. 7-32p.

_____. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.** Porto Alegre: Educação e Realidade. v. 24 n.2 jul./dez. 1999.

_____. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em Educação.** Campinas: Proposições, v.12, n.2-3, jul./nov. 2001.

_____. **Alteridades y pedagogias....y si el outro no estuviera ahí?.** Campinas: Educação e Sociedade. Ano XXIII, n° 79, Agosto/2002.

_____. **Y si el outro no estuviera ahí? Notas para una pedagogia (improbable) de la diferencia.** Campinas: Educação e Sociedade. Ano XXIII, n° 79, Agosto/2002.

_____. **A pergunta pelo outro da língua** In: **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002. 56-61p.

_____. SOUZA, Regina Maria de. **O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a Educação.** In: . AZEVEDO, J. C., GENTILI, P., KRUG, A. e SIMON, C. (Org). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000. 267-270p.

_____. SKLIAR Carlos e DUSCHATZKY Silvia. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação.** In: LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 105-118p.

SKUTNABB-KANGAS, Tove & PHILLIPSON, Robert. **Linguistic human rights, past and present.** Freiburg: Skutnabb-Kangas & Phillipson (eds), 1994. 71-110p.

SILVA, L. B. **O Pensamento Andrógico Brasileiro.** Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1991.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus, 2001. 105p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 125p

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1999. 125p.

SOLÉ, M.C.P. **A surdez enquanto marca constitutiva.** Rio de Janeiro: Espaço Informativo Técnico Científico do INES, v. 7, 1998. 17-23p.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra te falta?: Considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, 216p.

_____. GÓES, M. C. R. **O Ensino para Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** In. SKLIAR, C. (org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. 163-187p.

TAESCHNER, T. **Alcune definizione relative al bilinguismo.** (Núcleo Monotemático) Rome: Etá Evolutiva, 1985, 89-92p.

TELLES, M.T. **Aquisição de língua (linguagem): a discussão permanece.** Espaço Informativo Técnico Científico do INES, Rio de Janeiro, v. 9, 1998. 3-7p.

TOALDO, Marilene Machado. **A educação do excepcional no Rio Grande do Sul: Novas perspectiva para a educação do deficiente da audição e da fala.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: UFSM, 1971.

TRENCH, M.C.B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. 496p.

_____. **Formação social da mente.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 191p.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** Petrópolis: Vozes, 1992. 87p.

WIDELL, Jonna. **As fases históricas da cultura surda.** Revista do GELES, Rio de Janeiro, n.6, 1992, 20-49p.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness.** Washington: Gallaudet University Press, 1996. 72-95p.

WOLFSON, N. **Perspectives, sociolinguistics and TESOL,** Cambridge: Newbury House Publishers, 1989. 277-301p.

Artigos da Internet

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP. Disponível em www.mec.gov.br/ Acessado em 05/04/09.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 22 set. 1946. Disponível em www.mec.gov.br/ Acessado em 05/04/09.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº4024 de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961. Disponível em www.mec.gov.br/ Acessado em 05/04/09.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília: Diário Oficial da União, 18 ago. 1971. Disponível em www.mec.gov.br/ Acessado em 05/04/09.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994. Disponível em www.mec.gov.br/ Acessado em 05/04/09.

_____. **A Integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino: Iniciando a Conversa.** Turma do Bairro na Classe, n.º 1. Brasília, s.d. Disponível em www.mec.gov.br/ Acessado em 05/04/09.

_____. **A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: novos conceitos, novas emoções.** Turma do Bairro na Classe, n.º 2. Brasília, s.d. Disponível em www.mec.gov.br/ Acessado em 05/04/09.

CARMO, Sônia Maria. **Educação Especial.** Disponível em <http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/umbrevepanorama.htm>. Acesso em 04/03/09.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/.../constituicao/constituicao.htm/. Acessado em 04/03/09.

Cronologia da Educação dos Surdos. Disponível em www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca...surdos/texto59.pdf. Acessado em 05/04/09.

Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> acesso em 20/06/09

FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Disponível em www.feneis.com.br/arquivos/Relatorio2007.pdf. Acessado em 10 de março de 2009.

História da Cultura Surda. Disponível em http://www.ines.org.br/ines_livros/SUMARIO.HTM Acessado em 17 de abril de 2009.

Legislação Específica e Documentos Internacionais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 17 de abril de 2009.

Libras. Disponível em <http://www.feneis.com.br> . Acessado em 17 de abril de 2009.

Libras. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/LIBRAS>. Acessado em 17 de abril de 2009.

Portal CEAL-LP. Disponível em www.ceallp.org.br/. Acessado em 04/02/09.

Portal da FADERS. Disponível em www.faders.rs.gov.br/. Acessado em 04/02/09.

Portal da wikipedia. Disponível em www.wikipedia.org.br/. Acessado em 04/02/09.

STROBEL, Karin LÍlian. A visão histórica da in (ex)clusão dos surdos nas escolas. Disponível em <http://143.106.58.55/revista/inclusive/getdoc.php?id=283&article&mode=pdf>. Acessado em 10/05/09.

UNESCO. Declaração de Salamanca. <http://www.brasilia.unesco.org/declaracaodesalamanca>