

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

LIDIANE ALMEIDA PAULO AFOZ

A CRIANÇA SURDA: ASPECTOS EDUCACIONAIS

São Paulo

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

LIDIANE ALMEIDA PAULO AFOZ

A CRIANÇA SURDA: ASPECTOS EDUCACIONAIS

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso à Faculdade de Educação, como exigência parcial para a obtenção do título de Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Alda Luiza Carlini.

São Paulo

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

LIDIANE ALMEIDA PAULO AFOZ

A CRIANÇA SURDA: ASPECTOS EDUCACIONAIS

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora: Profa. Dra. Alda Luiza Carlini

1º. Examinador: Prof. Dr. _____

2º. Examinador: Prof. Dr. _____

SÃO PAULO

2011

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, por estar comigo sempre, por me dar forças para levantar todas as manhãs e encarar mais um dia.

À Edilaine Correa quero agradecer o estímulo e a torcida.

Quero agradecer também à minha amiga Janaine de Sá, pela amizade, confiança e disponibilidade em todos os momentos.

Ao meu companheiro Jeckson Costa, pelo carinho, cumplicidade e paciência.

Aos meus pais Ailton Passos Paulo Afoz e Maria de Loudes Almeida dos Santos, definitivamente eternos.

À minha “mãe-drasta” Fátima Costa, por me ensinar a ser forte; por me ensinar muito do que eu sei.

Aos meus xodós Paula e Júlia, por existirem.

À dona Maria, vizinha de longa data e amiga de todas as horas.

Aos meus grandes amigos Alessandra, Vanessa e Nilton.

Aos meus intérpretes Michelle Santos e Sérgio Nogueira, que são mais do que intérpretes, são eternos amigos.

Aos meus colegas de trabalho (e amigos da vida) Rafael Coelho e Delzimar Pereira, pelo incentivo e apoio constantes.

E por último (mas não menos importante), à professora e orientadora Alda Luiza Carlini, por seu apoio e esclarecimentos.

“Os outros escutam, não eu. Mas tenho meus olhos, eles observam ainda melhor que os seus, forçosamente. Tenho minhas mãos que falam. Um cérebro que organiza as informações, à minha maneira, segundo minhas necessidades.”

Emanuelle Laborit, 1994

RESUMO

AFOZ, Lidiane Almeida Paulo. **A criança surda**: aspectos educacionais. 2011. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2011.

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo geral refletir sobre o processo de educação de crianças surdas. Para tanto, considera como objetivos específicos: definir surdez e suas consequências; retomar aspectos históricos da educação do surdo; caracterizar a Língua Brasileira de Sinais; e descrever o processo de educação da criança surda nos dias atuais, com base nos textos legais, especialmente o PCN. Realizado na forma de pesquisa bibliográfica e documental divide-se nos seguintes capítulos: definição e consequências da surdez; panorama histórico da educação do surdo; caracterização da língua de sinais; descrição do processo de educação dos surdos nos dias atuais. Ao longo da investigação foi possível constatar que foram muitas as conquistas da comunidade surda, como o reconhecimento da língua de sinais e a regulamentação de várias leis que garantem os seus direitos, especialmente na educação. Contudo, observa-se também que ainda falta oferecer alternativas viáveis de inclusão, ou seja, discutir e criar condições para que o sistema educacional e a sociedade brasileira se adaptem verdadeiramente às determinações legais e aos novos paradigmas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez, Crianças surdas, Educação inclusiva, Língua de Sinais, Língua Brasileira de Sinais

ABSTRACT

AFOZ, Lidiane Almeida Paulo. **The deaf child**: educational aspects. 2011. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2011.

This Course Conclusion Work aims to reflect about education process of deaf children. For that were addressed the following objectives: definition and consequences of deafness; historical view of education process of deaf; characterize the Brazilian Sign Language, and describe the process of educating the deaf child today, based on legal texts, especially the PCN. Held in the form of literature and documentary is divided into the following chapters: definition and consequences of deafness; historical overview of education of the deaf, sign language, characterization, description of the deaf education today. Throughout the investigation it was many achievements of deaf community established that there were many achievements of the deaf community, such as the recognition of sign language and the regulation of several laws that guarantee their rights, especially in education. However, still is missing viable alternatives of inclusion, in other words, discuss and create conditions so that the Brazilian educational system can be adapted to new educational paradigms.

KEY WORDS: deaf, deaf children, inclusive education, sign language, Brazilian Sign Language.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	9
INTRODUÇÃO	10
1. A SURDEZ E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	14
1.1 Conceitos importantes.....	16
2. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS: UM BREVE RELATO HISTÓRICO.....	18
2. 1 A evolução da Perspectiva Pedagógica e Social da Surdez	22
3. LÍNGUAS DE SINAIS.....	25
3.1 As origens das línguas de sinais	27
3.2 LIBRAS: a língua dos surdos no Brasil.....	30
4. A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS NOS DIAS ATUAIS	35
4.1 O que diz a legislação	35
4.2 O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	37
4.3 O papel da escola	39
4.4 O papel do professor	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	
http://surtec.sur10.net/audicao-e-som/ouvido-humano	15
Figura 2:	
http://historiadesurdos.blogspot.com/2010/06/espanha-historia-de-educacao-de-surdos.html	19
Figura 3:	
http://aprendolibras.blogspot.com/2009/05/filosofia-manualista-ou-gestualista.html	19
Figura 4:	
http://historiadesurdos.blogspot.com/2011/03/eua-drgallaudet-contra-oralismo.html	21
Figura 5:	
http://www.cursodelibras.com.br/curso-de-libras	25
Figura 6:	
http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/libras/unidade2/historia_surdos.htm	28
Figura 7:	
http://www.mandico.net/2010/06/lingua-de-sinais-do-brasil.html	31
Figura 8:	
http://g1.globo.com	32
Figura 9:	
http://portal.mec.gov.br/	38
Figura 10:	
http://www.portalrcr.com.br	40

INTRODUÇÃO

Minha história:

Nasci ouvinte. Morava em uma casinha pequena com a minha mãe e minha irmã caçula (depois vieram outros; sou a segunda de seis irmãos). Minha gestação foi muito tranqüila; nasci de parto normal, na cidade de Ilhéus. Eu brincava alegremente na rua com as outras crianças. Gostava de brincar de casinha, amarelinha, futebol e bola de gude. Normalmente, as brincadeiras aconteciam na calçada de minha casa, ou ainda em uma praça que existia em meu bairro, Banco Central. Como o lugar onde vivia era pequeno e todos se conheciam, eu entrava de casa em casa. Adorava música, mas cantava muito mal as canções que ouvia no rádio. Naquela época, tudo era muito simples e tranqüilo: nem havia televisão em casa, e eu ouvia, ouvia tudo, até o que não devia. Foi um período muito calmo e nunca tive nenhuma doença.

Quando eu tinha seis ou sete anos, minha avó paterna me convidou para morar com ela. Eu balancei a cabeça, fazendo um sim. Como minha mãe trabalhava fora e não tinha condições de cuidar de mim, ela concordou. Eu não conhecia muito bem a minha avó, e não pude prever os momentos complicados pelos quais eu passaria ao seu lado. No início, foi difícil para eu me adaptar à nova casa, porque havia muitas regras. Não me acostumei com sua comida, por exemplo, e ela me forçava a comer. Tinha horário para tudo (acordar, chegar da escola) e não podia mais brincar na rua, como antes. Minha avó sequer me deixava ver minha mãe, e fomos nos afastando. Quando chegou a hora de ir para a escola, para a primeira série do ensino fundamental porque não fiz pré-escola, comecei a ficar tímida, sentia muito a falta da minha mãe, e eu só podia vê-la aos domingos.

A primeira série foi normal. Não me lembro se tive problemas. Já na segunda série, comecei a ter dificuldades de aprendizagem, mas minhas professoras eram conhecidas e elas me ajudavam muito. Nesse período, quando as pessoas me chamavam de costas, eu não ouvia. Mas, minha avó e minha tia achavam que eu fingia, ou que era desatenta. Certo dia, elas me levaram ao médico. Ele pediu para

fazer uma série de exames e foi com os resultados que descobriram que eu tinha ficado surda, mas nunca chegamos a descobrir porque isto aconteceu. Usei dois aparelhos auditivos durante minha infância. Em ambos eu podia aumentar ou diminuir o volume do que escutava. O primeiro era grande, parecia um *walkman*, todos os meus colegas podiam vê-lo e riam muito da minha situação. Era constrangedor. O segundo era um pouco mais discreto, mas os sons que chegavam aos meus ouvidos eram misturados (ouvia buzinas junto com vozes, por exemplo) e tinha fortes e constantes dores de cabeça. Enquanto usava os aparelhos, não conseguia conversar com ninguém, pois era difícil me concentrar.

Em 1993, passei a morar em São Paulo. Vim morar com meu pai, pois aqui tinha maiores possibilidades de realizar um tratamento auditivo mais eficiente. Fiz novos exames e passei a usar um novo aparelho para ampliar minha audição. Comecei a estudar a terceira série. Desta vez, foi um pouco mais difícil para me adaptar à escola. Eu ficava no cantinho da sala, porque os alunos da classe ficavam ridicularizando meu sotaque. Aos poucos, fui me adaptando.

Era boa aluna em português. Na quarta série, as dificuldades foram praticamente as mesmas da terceira. Na quinta série, comecei a ter dificuldades novamente por causa das matérias novas, que ainda não conhecia, mas nessa época eu já me relacionava melhor com alguns colegas.

Nesse período, também não usava mais o aparelho, porque ele não estava me ajudando. Eu lia lábios e assim foi até a sexta série, quando mudei de bairro e de escola. Fiquei nesta nova escola por um ano apenas, porque fui passar as férias na Bahia e percebi que sentia muitas saudades da minha mãe. E então, decidi ficar por lá, enquanto cursava a oitava série, na qual fui reprovada.

No final do ano, de volta a São Paulo, fui novamente para uma outra escola, na qual havia uma classe especial para crianças surdas, mas esta era direcionada aos pequenos (maternal e jardim de infância). Nesta escola, conheci uma garota que tinha visão subnormal, com dificuldade para enxergar de longe. Ela se tornou uma amiga de todas as horas. Quando ela faltava, eu faltava também. Eu enxergava para ela, e ela ouvia para mim. Era muito fácil fazer a leitura labial dela. Quando conclui a

educação básica, nós nos afastamos um pouco. Moramos em bairros próximos e, apesar das atribuições do nosso dia-a-dia, ainda mantemos contato.

Após me formar, fiquei quatro anos em casa sem estudos. Então, comecei a trabalhar na PUC. Entrei nesta instituição por meio de processo seletivo voltado para candidatos surdos. Este processo, por sua vez, foi realizado dentro de um curso da DERDIC que durou cinco dias. Soube do curso por intermédio de minha madrastra, que na época trabalhava nas proximidades. Na PUC, tive meu primeiro contato com um surdo que também era funcionário. Com ele aprendi um pouco de Libras. Já trabalhava há três anos, quando voltei a estudar, apoiada pelo incentivo de meus colegas.

Comecei a fazer o curso de Pedagogia. Fiz esta opção, em primeiro lugar, porque era um desejo antigo: achava lindo quando tinha aulas com bons professores; eu os admirava e desejava ser como eles, um dia. Além disto, sempre gostei de crianças e imaginei que trabalhar com elas poderia ser muito gratificante. Embora não acreditasse que um dia poderia entrar numa faculdade, passei no vestibular. No curso, ganhei a companhia de uma intérprete de língua de sinais, o que mudou muita coisa, e facilitou o meu processo de aprendizagem. Também conheci muita gente surda e me identifiquei com os seus dissabores e sucessos. Isto me fez respeitar ainda mais os deficientes físicos e ter grande orgulho de minha condição e de minha luta. Quando terminar o curso superior, pretendo continuar minha batalha: aprender Libras será primordial. Infelizmente, ainda não possuo domínio da língua, o que tem me dificultado muito a execução de atividades, em diversos aspectos de minha vida. Quando for fluente, pretendo trabalhar com crianças surdas e/ou deficientes auditivas. É um grande sonho, que certamente irei realizar.

O meu TCC:

No caminho da realização de meu sonho, de tornar-me educadora de crianças surdas, está meu trabalho de conclusão de curso. O objeto escolhido para esta pesquisa é o processo de educação de crianças surdas ou com deficiência auditiva. E, nesse sentido, a investigação tem por objetivo geral: Estudar o processo

de educação de crianças surdas ou deficientes auditivas. E como objetivos específicos:

- Definir surdez e suas consequências.
- Retomar aspectos históricos da educação dos surdos
- Caracterizar a Língua Brasileira de Sinais
- Descrever o processo de educação da criança surda nos dias atuais, com base nos textos legais, especialmente o PCN.

A investigação foi realizada na forma de pesquisa bibliográfica em fontes diversas, em particular, publicações especializadas, como trabalhos acadêmicos, periódicos, textos legais e livros, disponíveis em suportes impressos e digitais.

O texto final foi organizado em capítulos, que abordam: A surdez e suas consequências, no primeiro capítulo, no sentido de entender melhor o que é surdez e os desdobramentos provocados por essa condição; no segundo capítulo, A educação dos surdos: uma breve história; A Língua de Sinais, no terceiro capítulo, que apresenta as características principais desse código de comunicação, como idioma vivo e útil aos surdos e ouvintes; e a educação da criança surda nos dias atuais, o quarto capítulo, que analisa os textos legais e suas indicações sobre esse processo educativo. Nas considerações finais, estão os resultados parciais e provisórios dessa reflexão, escritos sob a perspectiva de alguém que é surda oralizada em língua portuguesa e que enfrentou inúmeras dificuldades em seu processo de escolarização, mas que acredita que, com a utilização da Libras, poderá contribuir na alfabetização de crianças.

1. A SURDEZ E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Segundo o dicionário Aurélio, surdez é “qualidade ou afecção de surdo; ensurdecência, ensurdecimento”. E, surdo é aquele “que não ouve, ou quase não ouve.” (1995, p. 618). Como se pode considerar, as duas definições têm por referência uma sociedade e cultura ouvintes, na qual não ouvir constitui afecção, deficiência, falta.

Isto faz sentido, quando se considera que a “audição é o sentido responsável por captar as informações sonoras que nos rodeiam, sejam elas sons de palavras ou não.” (Fundação Otorrinolaringologia, 2007). No entanto, conforme a mesma fonte, “pelo menos 20 milhões de brasileiros têm diminuição da audição”, portanto, alguma forma ou grau de surdez, que “pode causar problemas emocionais e psicológicos, alterações de aprendizado, alterações de fala, problemas profissionais, insatisfação e solidão.” Para a maioria dos casos de surdez, existe tratamento médico ou cirúrgico e possibilidade de utilização de aparelhos de amplificação sonora.

São descritos, basicamente, dois tipos de surdez: a surdez de condução, menos comum, que ocorre quando as ondas sonoras não são bem conduzidas para o ouvido interno. Ela afeta o ouvido externo ou médio. E a surdez neurosensorial, que ocorre no nervo auditivo ou na cóclea. Neste caso, a cóclea, que é o órgão interno encarregado da audição, não consegue transformar a energia mecânica da vibração que o som produz em energia elétrica, para enviá-la ao cérebro, que irá decodificar o som. Às vezes, pode ocorrer uma forma de surdez mista, com problemas de condução e neurosensoriais associados. (Fundação Otorrinolaringologia, 2007)

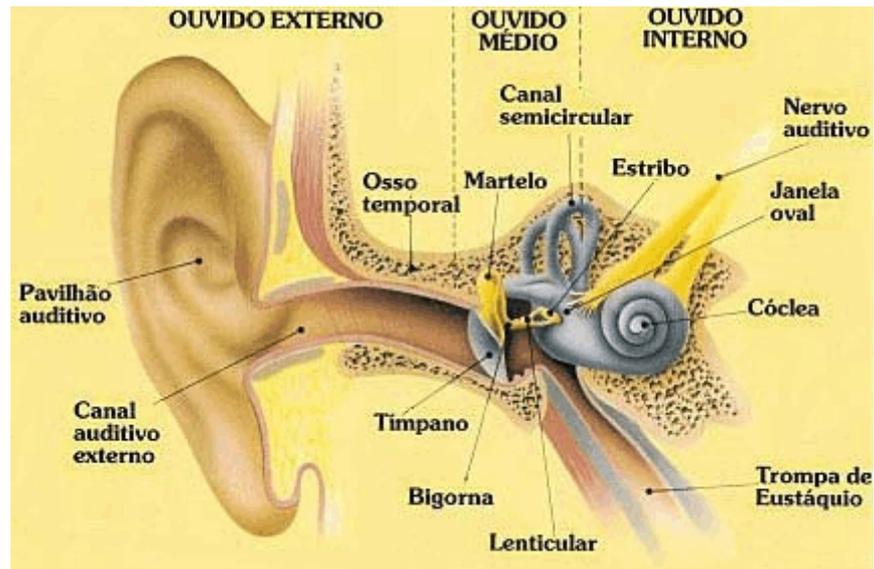


Figura 1: Estrutura do ouvido.

Dessa forma, a causa da surdez, em grande parte dos casos, pode ser indeterminada, e será sempre preciso considerar certos cuidados para fazer referência ao tema. Muitas pessoas vêem o surdo como um indivíduo defeituoso, que precisa ser mudado, tratado, ou ainda, como alguém tímido e distante.

É verdade que alguns fatores podem afetar o processo de socialização e de aprendizagem de pessoas surdas. Eles estão relacionados ao período de sua vida em que a perda auditiva é detectada, ao envolvimento dos pais na educação das crianças, a outros problemas físicos associados, aos encaminhamentos a outros profissionais e serviços, ao tipo de atendimento realizado, entre outros.

Embora diferentes aspectos estejam presentes no processo de análise do fenômeno surdez, é preciso considerar que ele incide sobre um ser humano, com características peculiares relativas à família, à inserção em outros grupos sociais, ao atendimento médico especializado, à possibilidade de submeter-se a tratamentos, mas acima de tudo alguém que deve ser considerado sob uma perspectiva sócio-cultural.

De acordo com o Portal do Surdo (2010),

[...] as investigações atuais têm chamado a atenção para a multi-determinação da surdez e para a adequação do emprego do termo surdo, uma vez que é esta a expressão utilizada pelo surdo, para se

referir a si mesmo e aos seus iguais. É muito importante considerar que o surdo difere do ouvinte, não apenas porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psico-culturais próprias. Somos todos pessoas diferentes.

E muitos surdos se vêem dessa maneira, e se consideram pessoas normais, cujas diferenças estão somente na identificação, por meio da chamada cultura surda, e na língua que utilizam para se comunicar entre eles, e também com os ouvintes. É importante frisar que:

os surdos não vêem a surdez como uma doença, como um fenômeno negativo [...]. Pelo contrário, os próprios surdos ligam o conceito de surdez a conceitos como língua, comunidade, identificação com os outros [...], uma parte natural e positiva do eu da pessoa (JOKINEN, 1999, p. 107-108)

Ainda segundo o Portal do Surdo, “os surdos, além de serem indivíduos que possuem surdez, por norma 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.” A mesma fonte acrescenta que

ao longo dos anos, as pesquisas interdisciplinares sobre surdez e sobre as línguas de sinais, realizadas no Brasil e em outros países, tem contribuído para a modificação gradual da visão dos surdos, compartilhada pela sociedade ouvinte em geral. (Portal do Surdo, 2010).

1.1 Conceitos importantes

A seguir, são apresentados alguns conceitos importantes, referentes à surdez, conforme Dorziat (2010):

Deficiência auditiva é o nome utilizado para indicar a perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis. Pode ser considerado:

- **surdo** aquele em que a audição não é funcional na vida comum, e
- **parcialmente surdo** aquele em que a audição, embora deficiente, é funcional, com ou sem prótese auditiva.

Deficiente auditivo é o termo técnico utilizado para denominar as pessoas que apresentam uma perda sensorial auditiva. A expressão também tem sido muito

utilizada por diferentes profissionais para se referir aos surdos. De acordo com Behares (1993), o uso desta forma já foi muito criticado, porque reflete uma visão na qual o surdo é percebido como alguém que possui uma patologia ou deficiência, que precisa ser tratada. Geralmente, este termo não é usado pelo grupo que pertence à comunidade surda.

Surdo-mudo é uma denominação considerada incorreta para se referir ao surdo. Este termo não é utilizado pelo grupo que pertence à comunidade surda, pois mudez é a impossibilidade de falar.

2. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS: UM BREVE RELATO HISTÓRICO

Nos tempos antigos, os surdos não dispunham de qualquer direito, pois eram considerados, no mínimo (e dentre outras coisas), pessoas com problemas mentais. Aristóteles, no livro *A Política*, abordou o planejamento das cidades gregas indicando que as pessoas nascidas “disformes” deveriam ser encaminhadas para a eliminação. Acreditava que, por não falarem (quando a surdez se manifestava logo na primeira infância), não possuíam linguagem e tampouco pensamento.

Os romanos herdaram o amor grego pela perfeição física e isso os levou a matar os recém-nascidos surdos. Já os surdos mais velhos, que não falavam, não tinham direitos legais, não podiam fazer testamentos e precisavam de um curador para todos os seus negócios.

Para a Igreja Católica, até a Idade Média, os surdos não tinham almas, por isso, não poderiam ser considerados imortais.

Na Alta Idade Média, com o advento do Humanismo e do conceito de um novo homem em busca de redenção e dignidade através da cultura, houve também mudanças benéficas para os surdos. Passou-se a compreender a relação entre surdez e mudez, além de entender o fato de que o pensamento poderia assumir forma, não só através da voz (GUGEL, 2007).

As primeiras notícias sobre a educação voltada para pessoas surdas são provenientes de Espanha, no século XVI. Segundo Lacerda (1998, p. 1), neste momento, “começa-se a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais”. O padre e educador Juan Pablo Bonet é citado como um dos pioneiros na prática. Ele acreditava que seria mais fácil para o surdo aprender se fosse utilizado um alfabeto manual (datilologia).



Figura 2: Padre e educador Juan Pablo Bonet, a Espanha foi pioneira na educação dos surdos.

O propósito da educação passou a ser que os surdos pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com os ouvintes. A fala é uma das estratégias para se alcançar este objetivo, mas não era a única considerada. Entre outras estratégias, é possível mencionar a escrita, a leitura labial e a articulação de palavras. A partir desse período podem ser distinguidas, nas propostas educacionais destinadas à educação de surdos, iniciativas próximas ao que hoje chamamos de “oralismo” e outras semelhantes ao “gestualismo”.

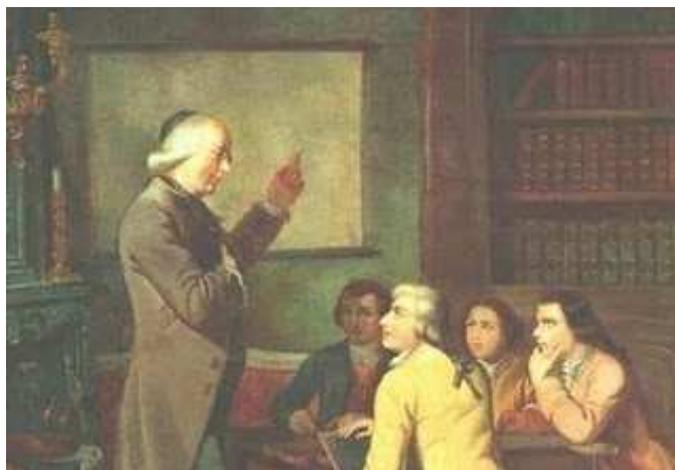


Figura 3: Século XVII, surge a língua de sinais, na França, e seu uso no processo de ensino. Paralelamente, muitos educadores usam também métodos oralistas.

No começo do século XVIII, as diferenças entre oralistas e gestualistas passaram a ser irreconciliáveis. Como exemplo deste embate, podemos citar o caso do cientista americano Alexander Graham Bell (1847-1922): sua mãe e também sua esposa eram surdas, e ele lidava de maneira muito difícil com esta situação. Apaixonado por tecnologia e considerando a surdez uma anormalidade, o cientista era um dos que defendiam arduamente o oralismo.

Ainda que o gestualismo (sinais) fosse muito utilizado, muitos estudiosos da época, na sua maioria ouvintes, acreditavam que deveria ser priorizada a linguagem oral, o que ficou decretado através do Congresso Internacional de Educação dos Surdos:

A vitória do oralismo materializa-se em 1880, quando o II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, realizado em Milão, excluindo os surdos da votação, aprovou quase por unanimidade o uso exclusivo e absoluto do oralismo e a proibição da Língua de Sinais. (PEDREIRA, 2006, p. 61)

A educação passou a considerar a concepção clínico-terapêutica de surdez. Segundo Pedreira (2006), nesta concepção, os surdos eram vistos como tendo uma deficiência, que deveria ser curada para que eles pudessem se aproximar do normal, ou seja, ouvir e falar são considerados, aqui, parâmetros de normalidade.

Para isso, os surdos eram submetidos a um trabalho de habilitação e/ou reabilitação, visando desenvolver suas habilidades auditivas, bem como a aquisição da linguagem oral. As práticas educativas incluíam procedimentos terapêuticos e tecnológicos para que o aluno se expressasse oralmente.



Figura 4: Currier's Conico-Cylindrical Conversation Tube foi um instrumento desenvolvido para auxiliar o surdo na audição: o professor falava por uma das extremidades do tubo e o aluno, após “ouvi-lo”, repetia os sons.

O professor era muito mais um fonoaudiólogo do que um pedagogo e pautava sua prática educativa em torno das limitações dos sujeitos, o que induziu a organização do processo de educação escolar em dois campos distintos: de um lado, a educação dos anormais e de outro, a dos normais. A escola era vista como um local onde o surdo deveria iniciar bem cedo, para que treinado se aproximasse o máximo do que era considerado “normal”:

Geralmente, a tarefa do educador não é educar, é encontrar um tratamento educacional para aquilo que o otologista e o audiólogo não conseguiram tratar: o insucesso da criança em aprender o inglês [leia-se o português]. Foi identificada uma diferença, mas começa-se uma intensa campanha para acabar com ela. (LANE, 1992, p. 39)

Já o brasileiro Couto Lenzi, afirma que:

Desenvolvendo a função auditiva e dispondo dessa capacidade inata, o surdo precisa receber a linguagem de maneira natural, como acontece com a criança que ouve (e que) o avanço tecnológico é capaz de proporcionar dispositivos que favoreçam a sua capacidade de compreensão. (1995, p. 44)

Essas afirmações nos fazem pensar sobre como é possível acreditarem que pessoas que não ouvem podem adquirir linguagem naturalmente, da mesma maneira que os ouvintes. O resultado dessas crenças e práticas pedagógicas e sociais foi a marginalização da maioria, isolada em classes sociais, e o isolamento das comunidades surdas (PEDREIRA, 2006).

A reação, em resposta a essas ideias, veio com os defensores dos métodos gestuais (gestualismo). Para eles, era preciso aceitar que os surdos não podem ouvir, e que a língua de sinais era a língua que permitia que se relacionassem de maneira natural no meio social em que viviam. Isto, no entanto, só se deu na década 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”. (PEDREIRA, 2006, p. 61).

A perspectiva pedagógica e social, defendida por estes estudiosos, privilegia o reconhecimento das diferenças culturais, em contraposição ao modelo clínico-terapêutico, que focalizava a diferença como defeito do sujeito. Tem a surdez como uma limitação apenas auditiva, mas o surdo com potencialidades nas diversas áreas. Não fala mais de limitações, mas sim em novas possibilidades. Vê a Língua de Sinais como o maior meio de concretizar a aprendizagem.

Os métodos gestuais e mistos incluem o uso de diferentes linguagens: a fala, a escrita, gestos e língua de sinais. Seus defensores dividem-se em duas linhas: comunicação total e bilingüismo, cujas características serão apresentadas posteriormente.

2. 1 A evolução da Perspectiva Pedagógica e Social da Surdez

A educação dos surdos passou por diferentes evoluções e perspectivas, e pode, em suma, ser dividida em duas correntes: a oralista e a gestualista (dentro de uma visão perspectiva pedagógica e social – e não educando como se estivesse

realizando um procedimento terapêutico). Esta última, por sua vez, pode ser dividida em outras duas vertentes: comunicação total e bilíngüismo. Durante a fase oralista, não era permitido aos alunos surdos o uso da língua de sinais, sendo forçados até mesmo por meio de castigos físicos e psicológicos a falar oralmente. Na fase da comunicação total, a língua de sinais era utilizada como uma ferramenta de apoio à comunicação, na qual se mesclavam sinais e fala, concomitantemente. O bilíngüismo utiliza a língua de sinais como a primeira língua de comunicação e instrução e privilegia o ensino da língua oral apenas na modalidade escrita (JOKINEN, 1999, p.109).

Na fase da comunicação total, a língua de sinais era utilizada como uma ferramenta de apoio à comunicação. Uma ferramenta, pois nesta concepção, pode-se considerar e incorporar diferentes formas de comunicação, como a língua de sinais, a fala, os gestos, as mímicas, o alfabeto digital, sem, no entanto, dar maior importância a nenhuma delas (PEDREIRA, 2006, p. 62). Entretanto, muitos a consideram apenas “fala apoiada por sinais”. As crianças alfabetizadas e educadas por este método continuavam sem uma língua. Como afirma Ferreira-Brito (1993, p. 31), na comunicação total a educação continua voltada para o aprendizado da fala, sendo as línguas de sinais somente um recurso para esse fim.

Com o reconhecimento crescente da Língua de Sinais e o avanço dos estudos sobre a sua importância, apareceram propostas de educação que a reconheciam como eixo central, por exemplo, o bilíngüismo, que postula a Língua de Sinais como primeira língua, que deve ser ensinada prioritariamente, utilizando também a língua oral como segunda língua. Neste contexto:

[...] 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 lingüística na língua 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. (PEDREIRA, 2006, p. 62)

Primeira língua não seria a primeira a ser aprendida, mas aquela que a pessoa usa em situações cotidianas, para dar e receber informações, para expressar idéias e sentimentos (LOUREIRO, 2004).

No Brasil, o bilingüismo foi introduzido na década de 1990, e vem se desenvolvendo de forma muito lenta, a partir da introdução de intérpretes de Libras e/ou educador-mediador surdo, no processo educativo. Ao assumir a perspectiva de uma educação bilíngue-bicultural, considerando a cultura surda, é necessário refletir sobre questões sociais, políticas e culturais. Segundo Skliar (1997, p. 147), são fatores importantes:

- o envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar e surda nas tomadas de decisão;
- a formação de professores com competência em Língua de Sinais, de intérpretes e de profissionais surdos;
- a identificação das variantes locais das línguas de sinais, o conhecimento de sua gramática e a produção de material didático adequado;
- a construção de uma metodologia para o ensino da segunda língua, que considere as interferências da língua de sinais na escrita da língua oral;
- a problematização das visões (estereótipos) sobre os surdos e a surdez;
- a organização de objetivos pedagógicos e projeto educacional;
- a definição da posição política e ideológica frente à escola inclusiva.

Reconhecer a educação bilíngüe, com base na equidade entre as duas línguas e na afirmação do grupo minoritário, nos leva a reconsiderar os conceitos de surdez, diferenças, identidades e culturas surdas.

3. LÍNGUAS DE SINAIS

A língua de Sinais é vista e não ouvida, e possibilita a comunicação do surdo com o surdo e deste com o ouvinte. É a língua considerada natural das comunidades surdas.

As Línguas de Sinais, também chamadas de LS, não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. Possuem estruturas gramaticais próprias, e por isto são consideradas línguas. O que é denominado palavra ou item lexical, nas línguas oral-auditivas, é denominado sinal nas línguas de sinais. Assim, uma pessoa que entra em contato com uma Língua de Sinais irá aprender uma outra língua, uma segunda língua no caso dos ouvintes, ou uma provável primeira língua, no caso dos surdos. (PORTAL DE LIBRAS, 2000)

Muitos profissionais da área da educação de surdos acreditam no uso da língua de sinais. Está aumentando também o número de alunos surdos, que estudam com os ouvintes, utilizando intérpretes pagos pelos seus municípios ou pelas instituições, desde a educação primária até o ensino superior. O currículo acadêmico de todos estes estudantes é o mesmo, sejam surdos ou ouvintes.



Figura 5: Libras, crescente valorização.

Durante o processo de ensino, é importante que os alunos surdos aprendam a usar a língua de sinais, que poderá lhes possibilitar a manifestação de seus pensamentos e sentimentos, de formas diferentes em diversos contextos.

A fala é uma habilidade muito difícil para o surdo desenvolver. Dependendo dessa condição para se comunicar, pode tornar o seu dia-a-dia muito complicado e restrito, porque dificilmente o surdo tenderá a ampliar ou aperfeiçoar a comunicação oral, baseada na fala. Para os surdos, essa forma de comunicação é insegura e contribui pouco para a transmissão de mensagens. Mesmo que se faça a leitura labial e tente reproduzir os sons adequados, durante a comunicação muitos espaços ficarão em branco, devendo ser preenchidos por supostos conhecimentos prévios e adivinhações, o que faz com que o surdo se sinta freqüentemente fragilizado ou exposto, nesses processos de comunicação. As qualidades e características da fala e da leitura labial permitem que os surdos compartilhem relações sociais, mas essa participação é inevitavelmente limitada. Não significa que a fala deva ser impedida, mas que é importante reduzir a dependência do surdo e daqueles que convivem com ele a esta forma de comunicação.

Neste contexto, a língua de sinais pode ser uma alternativa totalmente válida. Os pais das crianças surdas também devem se empenhar em aprender a língua de sinais, para que elas tenham uma iniciação precoce nesse sistema de comunicação e uma vida social mais digna, podendo conviver e se comunicar com pessoas ouvintes. O grau de dificuldade de aquisição da fala em crianças surdas pode ser comparado à situação imaginária de descobrir uma língua estrangeira somente pela leitura labial, sem ter nenhum conhecimento de seus sons e das semelhanças entre eles. Essa tarefa é quase uma missão impossível, da qual dificilmente haverá relatos. Além disso, pode parecer mais fácil para uma pessoa ouvinte do que para uma criança surda, com todas as limitações decorrentes de sua deficiência, quando, por exemplo, não compreende os sons da fala, relacionando-os aos movimentos da boca.

As crianças surdas em idade escolar, muitas vezes, não têm conhecimentos antecipados da língua oral reproduzida, sendo difícil o seu uso no momento de transmissão-aquisição de conhecimentos. A língua de sinais pode ser uma possibilidade real para que essas crianças se tornem proprietárias de seu

conhecimento, construído com base na comunicação, na troca de informações, com perguntas e respostas entre alunos e entre professor e alunos.

Não existe processo simples, no que tange a relacionar palavras e sinais. Na maioria dos casos, um sinal não corresponde a uma palavra somente, mas a frases ou pensamentos. Treinar a leitura para as crianças significa treinar como encontrar sentido no conjunto das palavras.

3.1 As origens das línguas de sinais

São incontáveis os estudos lingüísticos, históricos, sociológicos sobre a comunicação humana e o surgimento da língua falada. Muitos estudiosos defendem a tese de que a linguagem humana passou por diversas etapas evolutivas, tornando-se cada vez mais complexa. O homem primitivo, dentro dessa concepção, estaria associado aos gritos e aos gestos. De acordo com Ramos (2005), essa visão, compartilhada durante muito tempo pela comunidade científica, foi (ou ainda é) em parte responsável pela rejeição à Língua de Sinais, associada à gestualidade primitiva e, portanto, considerada inferior.

Entretanto, com o passar o tempo, vários estudiosos passaram a acreditar que uma língua somente poderia existir quando uma cultura estivesse ligada a ela, sem delimitar a extensão ou a “riqueza” do vocabulário, a forma como a mensagem é transmitida, ou ainda como os sons são emitidos. Pode-se dizer, a partir desse pressuposto, que a Língua de Sinais existe paralelamente à língua oral, já que os surdos, embora marginalizados, sempre estiveram entre os falantes (SACKS, 1990).

Pelo fato de as Línguas de Sinais serem “faladas”, sem registro escrito, são muitas as dificuldades para encontrar materiais que relatem sobre suas raízes. Este trabalho, contudo, procurará traçar um breve panorama histórico da Língua de Sinais.

De acordo com Ramos (2005, p. 2), o primeiro livro escrito em inglês que descreve a Língua de Sinais como um sistema com o qual "homens que nascem surdos e mudos [...] podem argumentar e discutir retoricamente através de sinais" é

de autoria de John Bulwer, chama-se *Chirologia or the Natural Language of the Hand* e foi publicado em 1644. Na época, acreditava-se que a Língua de Sinais era universal, sendo naturais os seus elementos constitutivos. Em 1648, o mesmo autor publica *Philocophus or the Deaf and Dumb's Man's Friend*, livro no qual afirma que os surdos podem se comunicar perfeitamente caso dominem a Língua de Sinais, tanto quanto um falante domina a língua oral.

Em 1760, na França, o abade L'Epée (Charles Michel de L'Epée: 1712 -1789) iniciou um trabalho de instrução formal com duas irmãs surdas, a partir da Língua de Sinais que se falava nas ruas de Paris, lançando mão de alfabeto manual e sinais, e obtendo considerável êxito. Sua metodologia, chamada de “sinais metódicos” (similar às Línguas de Sinais atuais), tornou-se conhecida e foi assumida pelo então Instituto de Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos), em Paris, a primeira escola pública para surdos de que se tem notícia. A ação do abade permitiu aos surdos a aprendizagem do francês escrito e o acesso a melhores oportunidades de trabalho.

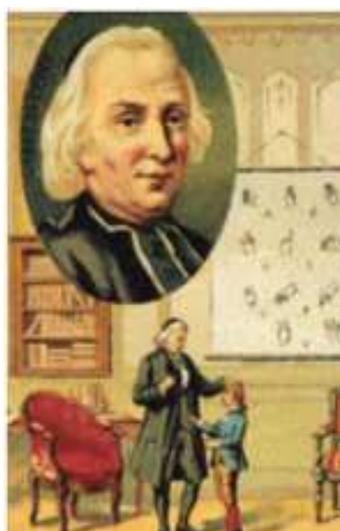


Figura 6: Abade Charles Michel de L'Epée (1712-1789) educou duas irmãs surdas que se comunicavam através de sinais, e manteve contato com os surdos carentes, procurando aprender seu meio de comunicação.

Cinquenta e cinco anos depois, em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet, um professor norte-americano de surdos visitou a instituição francesa e ficou impressionado com o trabalho realizado no local (que se distinguia de outros trabalhos focados em metodologias oralistas, mais difundidas na época). Gallaudet convidou um dos melhores alunos da escola, Laurence Clerc, a acompanhá-lo de

volta aos Estados Unidos. Lá, em 1817, os dois fundaram a primeira escola permanente para surdos em Hartford, Connecticut.

A partir de então, nos Estados Unidos, muitas escolas públicas começaram a utilizar a Língua de Sinais Americana (ASL) e, em 1835, esta passou a ser reconhecida na educação de surdos naquele país. Ramos e Goldfeld (1992) relatam que houve, como consequência deste fato, aumento do grau de escolarização de crianças surdas, que passaram a atingir o mercado profissional de nível mais elevado, a maioria delas se tornando professores.

Em 1878, em Paris, e em 1879, em Lyon, aconteceram Congressos sobre a educação dos surdos, dos quais os próprios surdos participaram ativamente (RAMOS e GOLDFELD, 1992). Nesses eventos, os participantes optaram pela manutenção da LSF (Língua de Sinais Francesa), utilizando também um pouco de oralismo.

Talvez por considerar essencial para o surdo que ele se apropriasse da língua oral, ou ainda por razões relacionadas ao mercado de trabalho, já que o oralismo estava progressivamente sendo substituído pela Língua de Sinais, professores ouvintes e especialistas que defendiam o ensino da língua oral para surdos organizaram, em 1880, o II Congresso de Milão, onde concordaram em banir a Língua de Sinais da educação de surdos. “Acreditavam” os especialistas que a cura para a surdez poderia vir através do treino de audição e fala. O Congresso optou pelo oralismo puro (100%). De acordo com Ramos (2005), a Língua de Sinais somente foi retomada a partir da década de 1940. No entanto, apesar da proibição, a Língua de Sinais não desapareceu, sendo transmitida de geração em geração.

Considerando o que foi visto, parece ser interessante relembrar uma reflexão de autora surda Karin Strobel:

O povo surdo tem a cultura surda, que é representada pelo seu mundo visual. No entanto, a sociedade em geral não a conhece e por isso nada deve ser dito sobre ela. Por representação social, precisamos nos submeter à cultura do colonizador, neste caso a cultura ouvinte, na forma como ela é. Segundo a sociedade colonizadora, nascemos num mundo que já existia antes de deparar com a existência do povo surdo e, deste modo, devemos nos adaptar a este mundo e aprender com ele. Este mundo colonizador sobreviverá com nossa estadia, sendo só permitido ao povo surdo o esforço na tentativa de se igualar aos colonizadores, isto é, aos

sujeitos ouvintes, procurando agradar a sociedade através de identidades mascaradas. (2007, p.31).

Até os dias atuais, surdos do mundo todo lutam constantemente por seus direitos, pela acessibilidade e pelo respeito à sua identidade:

Os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais e temos orgulho de sermos simplesmente autênticos “surdos” (STROBEL, 2007, p. 34)

3.2 LIBRAS: a língua dos surdos no Brasil

Utilizaremos aqui a mesma definição da Libras divulgada pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdos:

A Libras, como toda Língua de Sinais, 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. (FENEIS, 2010)

A Língua Portuguesa é, no Brasil, a língua utilizada pelas pessoas ouvintes para comunicação, e tem a sua própria gramática, sua estruturação e suas regras. Já a Língua Brasileira de Sinais – Libras¹ – é uma linguagem visual utilizada pelos surdos para se comunicarem. É a própria língua dos surdos. A Libras se dá por meio de gestos produzidos por movimentos das mãos, rosto e corpo como um todo. Ela executa todas as funções desempenhadas por uma língua oral. É uma forma clara de comunicação, para que todos possam compreender.

¹ Nas bibliografias tanto é possível encontrar LIBRAS como Libras. Neste trabalho, usaremos “Libras”, por ser o termo mais utilizado pelos pesquisadores na área, como Capovilla e o texto atual da Lei 10.436/02, que regulariza a inserção desta língua no ensino do país.



Figura 7: Alfabeto Manual utilizado na Língua Brasileira de Sinais – Libras

Segundo Monteiro (2006), a Libras foi organizada a partir da *Língua de Sinais Francesa (LSF)* quando, em 1856, o professor francês surdo Ernest Huet chegou ao Brasil e apresentou o alfabeto manual francês, além de alguns sinais. Os surdos brasileiros, que provavelmente utilizavam algum sistema de sinais próprio, em contato com *LSF*, produziram a *Língua de Sinais Brasileira*.

A fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), com a Lei 839, que D. Pedro II assinou em 26 de setembro de 1857, é considerada o início do ensino da Língua de Sinais para os surdos brasileiros, e desde então esta passou a fazer parte da educação dos indivíduos surdos, como forma de comunicação e expressão. Aos poucos, o alfabeto e outros sinais da *LSF* foram se desenvolvendo e sendo adaptados à realidade brasileira. Isso comprova que a Língua de Sinais não é universal, embora possua pequenas semelhanças, variando tanto de estado para estado, dentro de um mesmo país, quanto de um país para o outro.



Figura 8: Sede do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, no Rio de Janeiro.

Na época de seu surgimento, o INES se caracterizava por ser um internato para meninos surdos, já que muitos estudantes vinham de diversos lugares do país para aprender a LSF e a Libras. Foi dentre estes estudantes (futuramente professores) que surgiram importantes militantes, que buscavam divulgar a língua e a identidade surda.

Outra escola importante voltada para os surdos é o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, fundado em 1929 e dedicado à educação de moças surdas, muitas das quais se tornavam freiras. Esta instituição também sofreu a influência da LSF, já que a maioria dos educadores do local eram religiosos franceses. Atualmente, o Instituto Santa Terezinha está em crise, e no ano de 2006 fechou as turmas de surdos do 2º grau, sendo os alunos transferidos para as escolas ditas inclusivas. Assim como o Instituto Santa Terezinha, diversas escolas para surdos estão vivenciando um momento difícil, sendo que muitas já foram fechadas.

Voltando à história, em 1873 foi publicada a obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de autoria do aluno surdo do INES, Flausino José da Gama, que trazia ilustrações de sinais separados por categorias, como animais e objetos

(RAMOS, 2005). No prefácio do livro, Gama informa que se inspirou em uma publicação francesa.

Em 1911, entretanto, influenciados pelas decisões tomadas no Congresso de Milão, a Língua de Sinais foi proibida também no Brasil. Ficava estabelecido que o INES passaria a adotar o método oralista puro em todas as disciplinas. No entanto, alguns professores e funcionários surdos e os ex-alunos, que sempre mantiveram o hábito de freqüentar a escola, formaram um foco de resistência e manutenção da Língua de Sinais. Infelizmente, embora alguns resistissem a adotar o método oralista, a proibição teve como consequência o declínio do número de professores surdos (22%) nas escolas para surdos e, por decorrência, aumentaram os professores ouvintes. (MONTEIRO, 2006, p. 5).

O INES continua existindo nos dias atuais, e não é mais um internato. Recentemente, foram abertos cursos de Pedagogia e Letras, que permitem a inclusão de alunos ouvintes junto aos alunos surdos.

Em 1969, Eugênio Oates, um missionário norte-americano publica um dicionário de sinais intitulado *Linguagem das Mãos* que, conforme Ferreira Brito (1993), teve cerca de 50% dos sinais aceitos por parte dos surdos. A partir dos anos 1970, com as filosofias da Comunicação Total e do Bilingüismo referentes à educação dos surdos, diversas pesquisas foram realizadas.

Em 2001, foi lançado o Dicionário Enciclopédico Ilustrado de LIBRAS, em um projeto coordenado pelo Professor Fernando Capovilla, do Instituto de Psicologia da USP. Já em 2002, foi publicado o Dicionário LIBRAS/Português em CD-ROM, trabalho realizado pelo INES/MEC (RAMOS, 2005).

Nacionalmente, a Libras foi oficialmente reconhecida como um meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas no dia 24 de abril de 2002, pela Lei n. 10.436. Esta lei garante a aceitação da Libras pelo poder público. Sendo assim, é necessário o provimento de condições básicas para o acesso a Libras. É preciso que ela seja ensinada nas escolas e que existam professores capacitados para isto, o que requer a formação de instrutores e intérpretes, além da presença destes nos espaços públicos, para que a inclusão possa ocorrer em sua plenitude. A lei ainda

exige a inserção da Libras nas políticas públicas, não somente na área de educação, mas também de saúde, trabalho, lazer, além de seu uso nos meios de comunicação.

O movimento dos surdos precisa de mais surdos participantes, porque é fato que eles ainda são discriminados socialmente. Dos direitos conquistados com tanto esforço, que culminou na regulamentação da Libras, pouca coisa é respeitada. Não há, na maior parte das escolas, professores capacitados para lidar com alunos surdos, e tampouco intérpretes que possam acompanhá-los sempre. O mesmo parece ocorrer no Ensino Superior. Libras continua sendo uma língua pouco conhecida (e dominada) pelos “falantes”, ou mesmo pelos surdos. Embora exista um movimento que indique mudança, esta parece ser muito lenta.

4. A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS NOS DIAS ATUAIS

A seguir propomos um desdobramento da questão atual da educação oferecida aos surdos no Brasil. Disposições legais sobre o assunto e uma discussão sobre o papel da escola, dos professores e profissionais envolvidos no processo educativo.

4.1 O que diz a legislação

A Constituição Federal, no artigo 206, inciso I, fala sobre a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino, ressalvando os casos de excepcionalidade, em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento (art. 208). Assim, conforme a constituição, deve-se priorizar a educação inclusiva, ou seja, aquela onde alunos surdos desenvolvam seus estudos juntamente com aqueles que não possuem esta característica.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça o que foi estabelecido constitucionalmente, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, documento que visa orientar a inclusão educacional. Ele afirma que devem ser matriculados em escolas e dispostos em salas comuns os alunos que possuem condições de “acompanhar as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (1994, p. 19), ou seja, considera um padrão de “normalidade” a ser tomado e adota uma ideia de currículo nada flexível, passível de ser acompanhado por todos aqueles que possuem “capacidade” para tal. Esta proposta, como é possível inferir, não busca provocar reformulações nas práticas educacionais ou ainda valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem. Onde

está a inclusão, neste caso? A responsabilidade da educação dos alunos excluídos, considerados fora dos padrões de normalidade, fica, aqui, exclusivamente no âmbito da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, recomenda que os sistemas educacionais assegurem aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, o que pode ser considerado um avanço, se compararmos com o que foi estabelecido no documento citado anteriormente.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destacou 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”. Um objetivo ambicioso, considerando o conhecido déficit nos mais diferentes aspectos da realidade educacional, como na oferta do número de vagas, na ainda deficiente formação e capacitação do professor e no atendimento educacional especializado. Isto tudo sinaliza que há muito trabalho a ser feito, mas nunca que é impossível realizá-lo.

No que tange à capacitação dos docentes, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que as instituições do ensino superior devem prever, em sua organização curricular, a formação adequada para que o futuro profissional seja capaz de lidar com a diversidade. A graduação deve, assim, contemplar os conhecimentos necessários à educação do aluno com necessidades especiais.

O reconhecimento político da Libras se deu em 2002, através da Lei Federal 10.436 (24/04/2002), e do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamentou. De acordo com o Decreto nº. 5626/2005,

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal

superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Dando continuidade a este movimento de promoção da inclusão, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos.

Percebe-se claramente, em todos estes documentos, apesar de alguns apresentarem visão “assistencialista” da educação especial, a ênfase na inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino considerado “normal”, e o avanço na discussão das políticas públicas educacionais voltadas para os surdos, o que é extremamente positivo e vai ao encontro da luta das comunidades surdas por respeito e reconhecimento.

4.2 O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) podem ser ajustados em relação às dificuldades que os portadores de necessidades especiais enfrentam. No documento, são elencados os direitos relacionados à educação especial, que é entendida como aquela oferecida na rede regular de ensino aos alunos portadores de necessidades especiais. Alguns destes ajustes serão apresentados a seguir.

No sistema educacional, assegura-se que os alunos que possuem necessidades especiais tenham currículo escolar, métodos e técnicas de ensino, recursos educativos e organização pedagógica específicos. Também está assegurado, a todos, o atendimento especializado, principalmente na rede pública de ensino.

Como princípio orientador das políticas educacionais, está a valorização da Língua de Sinais, considerada como o principal meio de comunicação dos surdos, pois é por meio dela que eles podem ter acesso ao conhecimento e à informação.



Figura 9: As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras.

Os PCNs também consideram que a inclusão da criança com necessidades especiais em classes comuns requer que a escola se prepare adequadamente para tal tarefa. E esta preparação envolve tanto os aspectos físicos (estrutura da escola, material didático), quanto os aspectos humanos (capacitação dos professores, atendimento profissional especializado).

Conforme os PCNs, o grande obstáculo a ser superado é a garantia de acesso aos conteúdos básicos, que a escolarização deve proporcionar a todos, isto porque não há uma homogeneidade de alunos, considerando que podem ser surdos, cegos, superdotados, precoces e que cada pessoa tem suas peculiaridades. Desse modo, o currículo deve ser flexível o suficiente para que o saber seja o mais acessível possível.

4.3 O papel da escola

O propósito da educação é o mesmo em todos os casos: a promoção do desenvolvimento pessoal, emocional, intelectual e da interação lingüística, social com os outros, o conhecimento da sociedade e das pessoas. Além disso, a educação deve proporcionar as habilidades necessárias para uma participação mais ativa e independente do cidadão. Estas são, em suma, as metas mais importantes que devem ser visadas em qualquer projeto pedagógico.

É importante, no entanto, considerar as metas e os meios, os conteúdos e a metodologia, como acomodar as características de alunos surdos e se adaptar às suas potencialidades específicas. Neste caso, pode-se afirmar que todo projeto pedagógico de uma escola inclusiva, para ter qualidade, deve considerar a Língua de Sinais como um ponto importante.

O resultado muito possivelmente será notar nos alunos o impacto positivo sobre as habilidades “descobertas”, o que certamente promoverá uma maior segurança em todo o desenvolvimento e aprendizagem. Para isto, os programas curriculares e o trabalho não devem ser homogêneos, iguais para todos os alunos em uma classe, e nem o mesmo para os alunos surdos integrados em uma mesma classe, mas deve responder às características específicas de cada aluno.

4.4 O papel do professor

Com o advento da inclusão, é primordial que o professor esteja preparado para trabalhar com classes heterogêneas. Contudo, percebe-se, quando conversamos com colegas que atuam há algum tempo na área de ensino, especialmente na rede pública, que o sentimento de falta de preparo ainda é muito forte, uma vez que durante a graduação ainda não havia muita preocupação relacionada com esta realidade. Apesar disto, o quadro presente é animador se pensarmos que foram muitas as conquistas da comunidade surda e, dentre elas, está o aumento da oferta de cursos ou disciplinas curriculares de formação de professores de surdos. Para que mudanças efetivas aconteçam, é preciso uma

formação mais ampla e uma atuação profissional diferente daquela que se têm experiência. Aos profissionais que já se graduaram, cabe a busca por atualização constante, a fim de lidar da melhor maneira com as diferenças que encontrarão em seu cotidiano e tornar o seu trabalho mais eficiente.

O projeto pedagógico desenvolvido pelos educadores deve estar comprometido com esta mudança. O currículo não pode ser fechado, focado no aluno padrão, até porque ele não existe. Deve, sim, ser flexível, fazendo do respeito às diferenças e do convívio entre elas um exercício cotidiano.

É também papel do docente mediar a interação entre os alunos. Esta exige a presença de um profissional qualificado em educação para crianças surdas, ou ainda, de um professor de apoio para auxiliar e facilitar a integração e o andamento da aprendizagem.



Figura 10: É preciso que o professor invista em um olhar diferenciado.

Quanto à avaliação, o professor não deve supervalorizar os erros da estrutura formal da Língua Portuguesa, em detrimento do conteúdo. Não se trata de aceitar os erros, permitindo que o aluno neles permaneçam, mas sim anotá-los para que se tornem objetos de análise. O mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia a dia e, assim, exercer plenamente sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, acredito que nós, surdos, não somos deficientes que precisam ser curados urgentemente. Temos, sim, necessidades especiais que precisam ser respeitadas, em qualquer ambiente, para que a interação e a comunicação (e o aprendizado) sejam eficientes. São restrições, e estas podem ser comuns a todos, sejam surdos ou ouvintes. Por exemplo, em um local onde o barulho é alto, um ouvinte dificilmente entenderá o seu interlocutor com clareza, o que representa uma restrição. Por outro lado, no mesmo ambiente, o surdo poderá se comunicar normalmente por meio da língua de sinais. Já no escuro, seria difícil para o surdo se fazer entender, mas o ouvinte não enfrentaria este problema. Ser surdo é apenas mais uma possibilidade dentre as muitas alternativas disponíveis à variedade de seres humanos. Cada qual possui suas peculiaridades e necessidades. Não somos todos iguais.

E nós, surdos, não só temos necessidades especiais, como também uma cultura diferente, ou seja, uma maneira de percebermos o mundo e o tornamos acessível, com, ideias, crenças, lutas, hábitos e acima de tudo, com uma língua própria, e isto tudo precisa ser levado em conta numa sala de aula, que nunca poderá ser considerada como homogênea, como se todos os alunos fossem iguais. Mesmo quando não há surdos em classe, cada estudante tem suas particularidades, e o professor precisa estar atento a isto.

Quanto à preparação das escolas regulares para a recepção dos alunos surdos, acredito realmente que estas ainda não estão organizadas para isto. Por experiência própria, sei que é muito difícil estudar, aprender e se relacionar com alunos ouvintes em uma escola regular. E, pelo que tenho conversado com meus colegas e futuros colegas de profissão, além das leituras que tenho feito, ainda há um caminho muito longo a percorrer, para que a inclusão seja completa e bem sucedida.

Talvez os professores de hoje ainda não estejam preparados para promover a inclusão e/ou lidar com a heterogeneidade em sala de aula. Com relação à minha experiência, sei que muitos professores até esquecem que há um surdo em sala de aula, e por isto é tão difícil aprender e se relacionar bem com os colegas. Em muitas

aulas, os professores colocavam filmes nacionais sem legendas ou mesmo estrangeiros dublados e sem legendas, ligavam o rádio, trabalhavam com música, de maneira a não incluir-me nas atividades. E posso afirmar que situações como estas aconteceram inclusive durante o curso de Pedagogia, sinalizando que falta reflexão a respeito da inclusão do surdo mesmo no ensino superior. De fato, há um esforço e gasto de energia extremo para que a convivência seja boa e frutífera, mas tanta energia poderia ser gasta de outra maneira. Espero, de coração, que isto mude.

Apesar dos problemas enfrentados, inclusive no ensino superior, a oferta de profissionais intérpretes aos alunos surdos, o que não é o ideal, representa um começo, já que há muitas mudanças a serem feitas, e que poucas são realizadas de fato. Quando fiz o ensino fundamental e médio, não contei com este recurso, que considero hoje fundamental, mas sabemos (e esperamos) que, com a Lei 10.436, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, muitos intérpretes deverão ser formados para que possam atuar no ensino regular.

Sobre afirmar que uma escola regular (e, por extensão, a inclusão) seja a melhor alternativa para os alunos surdos, tenho minhas ressalvas. A diversidade pode ser enriquecedora, mas, hoje, considerando minha experiência e pensando na situação atual, com professores ainda mal capacitados, escolas sem estrutura para receber o surdo, ensino superior que propaga a inclusão, mas não a pratica em sua plenitude, talvez eu não fizesse esta afirmação. Tive muitas dificuldades em meu percurso até aqui. Já cheguei com dificuldades no ensino superior, e mesmo nele venho enfrentando muitos obstáculos.

Penso que em uma escola especial talvez os profissionais estejam mais aptos para lidar com as necessidades especiais, reflitam mais sobre isto e ofereçam melhores condições para que o aluno surdo desenvolva todo o seu potencial. O espaço precisa propiciar condições para que os surdos discutam e reflitam sobre sua cultura e seus direitos. Contudo, uma escola especial que apenas perceba o surdo como um deficiente também não será eficaz.

A inclusão é, de fato, um desafio. Não deve significar somente tornar possível a presença do surdo em uma sala regular. O professor não deve apenas notar o surdo, mas sim enxergá-lo como um sujeito com necessidades específicas, com uma língua e cultura própria, com um processo de aprendizagem diferenciado. Do contrário, a inclusão será apenas um “enfeite”, um termo bonito presente nas políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BEHARES, Luis Ernesto. Nuevas corrientes en la education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales - **Cadernos de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 21 set2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf Acesso em: 02set2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 23 set. 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. Brasília: MEC/SEESP. 1997. V. II. - (série Atualidades Pedagógicas; n. 4)

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense, 4ª edição, 1995.

COUTO-LENZI, Alpia F. O método "Perdoncini". In: STROBEL, Karin; DIAS, Silvana Maia Silva. **Surdez**: abordagem geral. Rio de Janeiro: FENEIS, 1995.

DORZIAT, Ana. **Deficiente auditivo e surdo**: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos; s.d. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/6encontrogesurdezdeein.pdf> . Acesso em: 17set2011.

FENEIS. **As línguas de sinais e as comunidades surdas**. Disponível em: http://www.feneis.org.br/arquivos/As_Linguas_de_Sinais_e_as_Comunidades_Surda_s.doc. Acesso em: 12 mar2010.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FUNDAÇÃO OTORRINOLARINGOLOGIA. Disponível em: <http://www.surdez.org.br/> Acesso em 03set2011.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. AMPID, s.d.. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php . Acesso em: 20set2011.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Conheça o INES – 150 anos de história**. Disponível em: www.ines.gov.br. Acesso em: 20mar2011.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Volume 1. Porto Alegre: 1999.

LABORIT, Emanuelle. **O Vôo da Gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2007, vol.13, n.2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a08v13n2.pdf> . Acesso em: 26set2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. 1998. Disponível em: http://www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/historia_educacao_surdos/texto29.pdf. Acesso em: 20set2011.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LOUREIRO, Vera Regina. **Aquisição tardia de Língua de Sinais por surdos adultos**: construindo possibilidades de significação e inserção no mundo social. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras/UFRJ, 2004.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, jun. 2006.

PEDREIRA, Sílvia Maria Figueiredo. **Porque a palavra não adianta**: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. 2006. 204f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/PUCRJ. 2006.

PORTAL DO SURDO. Disponível em: <http://www.portaldosurdo.com/>. Acesso em 03set2011.

PORTAL DE LIBRAS. Disponível em: <http://www.Libras.org.br/Libras.php>. Acesso em: 21set2011.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS**: a Língua de Sinais dos surdos brasileiros. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf f. Acesso em: 12mar2011.

RAMOS, Clélia Regina; GOLDFELD, Márcia. Vendo vozes: os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas. In: **GELES** – Inep. v.5, n.6, Rio de Janeiro, 1992.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, Karin. **História dos surdos**: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara AZUL, 2007.