

Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez

Liliane Assumpção Oliveira



Liliane Assumpção Oliveira

Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez

IESDE Brasil S.A.
Curitiba
2011

O48f Oliveira, Liliâne Assumpção. / Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez. / Liliâne Assumpção Oliveira. — Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011
152 p.

ISBN: 978-85-387-1715-7

1. Surdez. 2. Bilinguismo. 3. Libras. 4. Metodologias. 5. Leis. I. Título.

CDD 376.33

Capa: IESDE Brasil S.A.

Imagem da capa: IESDE Brasil S.A.

Todos os direitos reservados.

Liliane Assumpção Oliveira

Especialista em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Licenciada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Atua desde 1998 como professora bilíngue de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior. Intérprete de Libras desde 1993, atua em escolas, cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e EAD, palestras e outros eventos. Certificada pelo MEC, em 2007. Intérprete do Grupo Educacional Uninter desde 2008. Sócia-diretora do Centro de Educação Infantil Brincar de Aprender, desde 2003.



Sumário

A surdez: noções de anatomia e fisiologia da audição	11
O órgão da audição e do equilíbrio	11
Etiologia	13
Tipos e graus das perdas auditivas	14
O implante coclear	14
História da educação de surdos: da Antiguidade à Idade Moderna	29
A Era Cristã	30
Final da Idade Média e Idade Moderna	31
Século XVIII	34
História da educação de surdos: Idade Contemporânea	43
Difusão dos métodos na Europa e América.....	44
História da educação de surdos no Brasil.....	55
A chegada de novos métodos.....	56
A inclusão.....	57
Cronologia dos últimos anos	58

Oralismo e Comunicação Total..... 65

Oralismo	65
Comunicação Total	67

Bilinguismo..... 75

Proposta bilíngue.....	75
Aquisição da linguagem	76
O processo de escolarização	76

Concepções de surdez..... 87

Visão clínico-terapêutica	87
Visão socioantropológica	88
Identidade e cultura surda.....	89
A Libras.....	91

Neurolinguística: estruturação da Libras no cérebro 103

Funções cerebrais.....	103
Plasticidade neuronal	107
Teorias de aquisição da linguagem	107

Legislação brasileira e a educação de surdos 117

Legislação específica para a surdez	119
Reconhecimento da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras	121
Legislação para o Ensino Superior	123
O atendimento de surdos nas escolas	123

Modalidades de atendimento educacional para surdos..... 135

Entendendo a proposta inclusiva e os serviços de apoio.....	135
A rede de apoio especializado e as modalidades de atendimento	136
Avaliação educacional	140



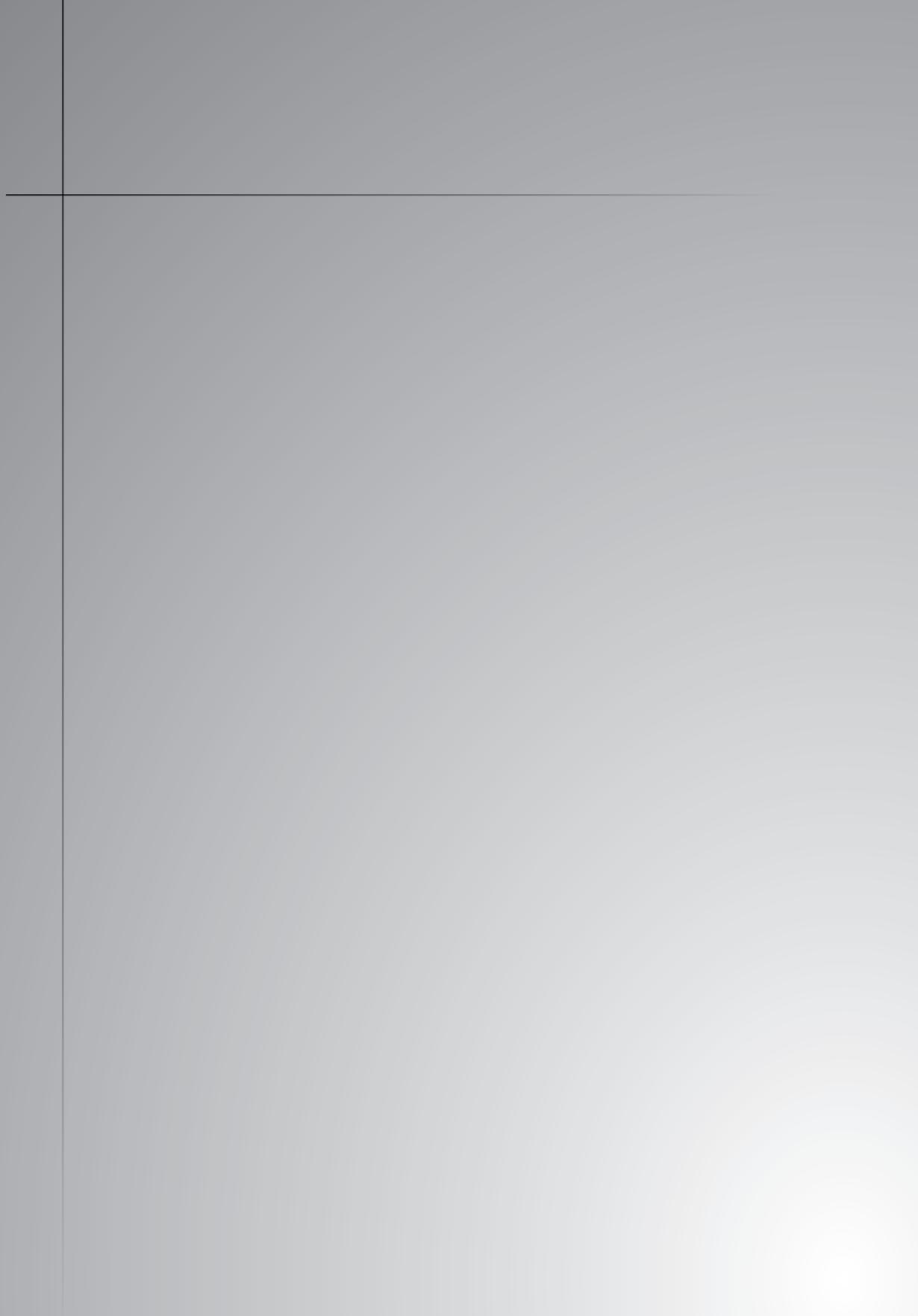
Apresentação

A educação de surdos, no decorrer da história, sofreu transformações importantes em suas concepções, inicialmente sendo marcada por uma característica discriminatória e de segregação, evoluindo para a visão atual da inclusão, em que a escola transforma-se em local de aceitação e convivência com as diferenças.

No âmbito da surdez, algumas especificidades devem ser consideradas em qualquer proposta educacional, primeiramente pela aceitação de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e o meio de comunicação que lhes permite pensar, agir e apreender o mundo. Depois, há a necessidade da implantação de programas bilíngues, seja por meio da atuação de professores proficientes nas duas línguas envolvidas nesse processo, a saber, a Libras – Língua Brasileira de Sinais – e a língua portuguesa, seja por meio dos profissionais intérpretes atuantes nas escolas regulares, ou ainda pela atuação direta de professores e instrutores surdos na dinâmica educacional.

Dessa forma, os conceitos trabalhados neste livro, por meio dos fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez, visam apresentar de forma contextualizada, dentro de uma perspectiva cronológica, toda a transformação na área educacional, as lutas e avanços sociais que marcaram esse processo e as conquistas legais que derivaram dessa evolução.

Finalmente, faz-se importante ressaltar que todos aqueles que de alguma forma estejam envolvidos na área pedagógica dediquem-se a esta leitura, a fim de conhecer, analisar e participar da continuidade desse processo, buscando colaborar por meio suas atividades profissionais, na manutenção das políticas públicas e na efetivação do cumprimento dessas propostas em prol dos alunos com surdez.



A surdez: noções de anatomia e fisiologia da audição

Vídeo

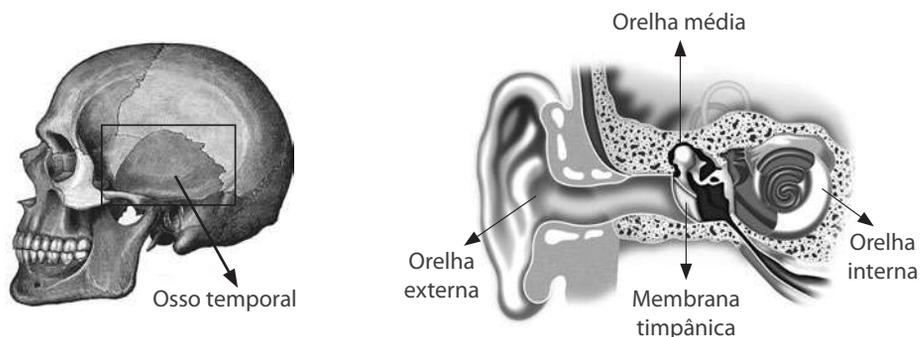


É através dos sentidos que o ser humano recebe as informações que formam sua experiência. Quando existe falta parcial ou total de um desses sentidos, o campo de experiências do indivíduo é transformado, o que resulta numa percepção de mundo adquirida por canais alternativos. No caso dos surdos, essa percepção se dá principalmente pelo canal visual. Mas então como se processa no organismo humano essa transformação? Em que medida a surdez interfere no desenvolvimento humano?

A princípio, um tema como este poderia sugerir um texto de caráter clínico, que só interessaria a profissionais da área da saúde, porém o conhecimento de informações básicas referentes à anatomia e fisiologia da audição, bem como os tipos, graus e causas da surdez, se fazem importantes para que novas propostas de trabalhos sejam criadas. Para isso, é fundamental primeiro compreender o processamento neural da criança com surdez, para então saber quais são os recursos a serem utilizados a fim de facilitar seu aprendizado, visando à melhoria da qualidade de ensino e ao aumento de sua efetividade.

O órgão da audição e do equilíbrio

O sistema auditivo está localizado no osso temporal (crânio) e possui duas funções para os seres humanos: o equilíbrio, que possibilita estabilidade e locomoção; e a audição, um dos cinco sentidos, ou seja, um dos canais de aquisição de informações sobre o mundo. É dividido em três porções: a orelha (ou ouvido) externa, orelha média e orelha interna ou labirinto (CASTRO, 1983).



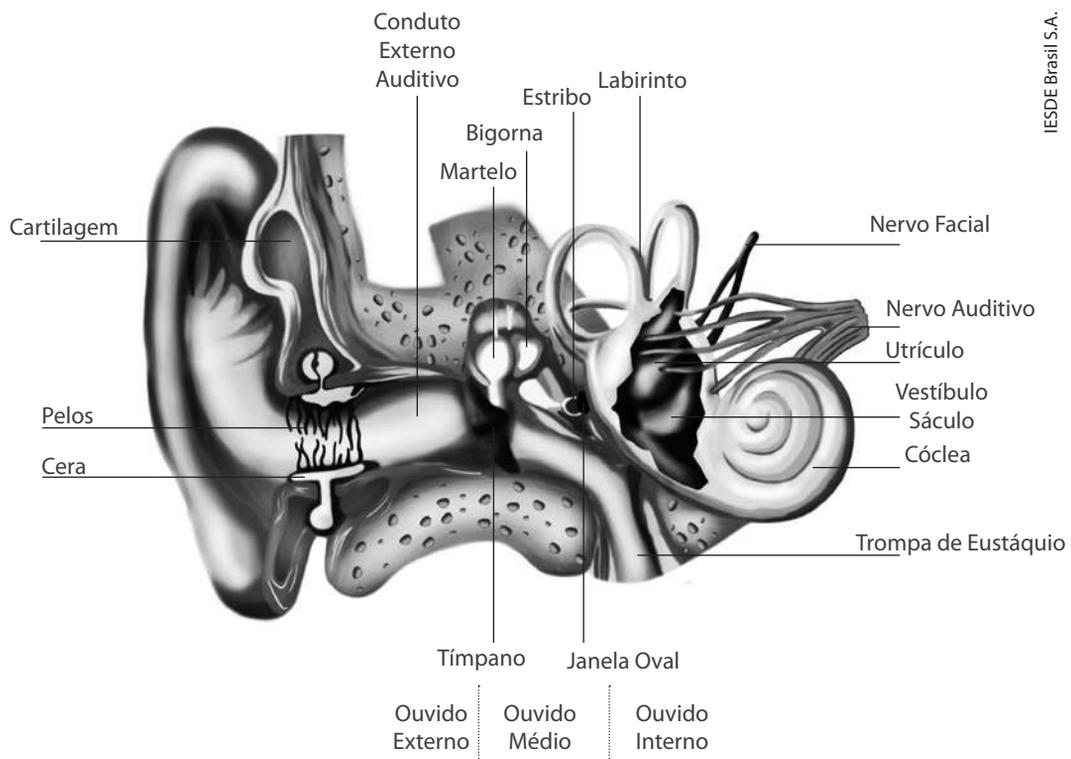
IESDE Brasil S.A.

A orelha externa compreende o pavilhão auricular e o meato acústico externo, cuja função é coletar e encaminhar as ondas sonoras até a orelha média.

A orelha média é constituída por uma caixa cheia de ar, onde encontramos a membrana timpânica. Esta vibra ao receber o estímulo sonoro e movimentata os ossículos martelo, bigorna e estribo, continuando a transmissão do som. A orelha média contém também os músculos tensor do tímpano e estapédio, a tuba auditiva e o nervo facial.

A orelha interna apresenta forma semelhante à de um caracol, e é onde se encontram as rampas vestibular e timpânica e o órgão de Corti (órgão sensorial da audição), estando situada no interior da parte petrosa do osso temporal. Contém, no seu interior, o labirinto membranoso, que se subdivide em dois segmentos: um anterior, constituído pela cóclea e destinado à função auditiva, e outro posterior ou vestibular, formado por canais semicirculares, que participam da função do equilíbrio. Sua função principal é receber as vibrações sonoras provenientes da orelha média e transformá-las em impulso nervoso enviando-as ao cérebro. Aqui o impulso mecânico da onda sonora transforma-se em impulso elétrico (VIANA, 1996).

O órgão de Corti possui as células ciliadas, que são células nervosas sensíveis, cada uma reconhecendo diferentes frequências. Os impulsos recebidos na sua base são os graves e os recebidos na parte posterior da cóclea são os agudos. Esses impulsos são enviados ao córtex cerebral através do nervo auditivo, finalizando o processo de recepção sonora. No cérebro os sinais sonoros são codificados, decodificados, interpretados e armazenados na memória.



Etiologia

Fatores etiológicos são aqueles que podem causar perda da audição e provêm de diferentes causas, como: genéticas, infecciosas, mecânicas, tóxicas, desnutrição e algumas doenças. Esses fatores podem ainda ocorrer no período pré-natal, perinatal ou pós-natal, ou seja, antes, durante e depois do nascimento (LAFON, 1989).

A seguir apresentamos um quadro demonstrativo dos fatores etiológicos que podem causar surdez.

Quadro 1 – Fatores etiológicos que podem causar surdez

Causas / Período	Pré-natal	Perinatal	Pós-natal
Genéticas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Anomalias genéticas como trissomias e duplicações ■ Erros inatos do metabolismo 		
Infecciosas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rubéola ■ Sífilis ■ Citomegalovírus ■ Aids (alterações do sistema imunológico) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Infecção hospitalar 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Meningite ■ Sarampo ■ Caxumba
Mecânicas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Quedas ■ Traumatismos ■ Tentativas de aborto ■ Partos prematuros ■ Sangramentos e problemas placentários 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Traumas cranianos, musculares e ósseos ■ Lesões nervosas 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acidentes automobilísticos ■ Traumatismos ■ Quedas
Tóxicas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Medicamentos ■ Drogas (legais ou não) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Medicamentos ■ Oxigenoterapia não controlada (encubadora) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Medicamentos ototóxicos
Má alimentação	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desnutrição e anemia materna 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desnutrição ■ Anemia ■ Problemas metabólicos 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desnutrição ■ Anemia ■ Problemas metabólicos
Doenças	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hipertensão ■ Problemas cardíacos ■ Diabetes ■ Rh negativo 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prematuridade ■ Deficiência respiratória ■ Icterícia (hiperbilirrubinemia) 	

Tipos e graus das perdas auditivas

A unidade usada para se aferir sons é o decibel (dB). Considera-se normal, em termos de audição, a pessoa que discrimina perfeitamente sons com intensidade de até 20 dB. Segundo Russo (1996) tem-se como critério os seguintes valores para classificação dos graus de perdas auditivas:

Leve	21-39dB
Moderada	40-70dB
Severa	71-90dB
Profunda	Acima de 90dB

Quanto à perda auditiva, são identificados três tipos: condutiva, neurossensorial ou sensorio-neural, e mista.

A perda auditiva condutiva ocorre quando há interferência na condução do som da orelha externa para a orelha média. É passível de tratamento medicamentoso ou cirúrgico, por exemplo, otites, otosclerose, perfuração timpânica e cerume.

A perda auditiva sensorio-neural ocorre por lesões na orelha interna, vias auditivas nervosas e centrais, que impedem a transmissão do som.

A perda auditiva mista ocorre por lesão de orelha externa e/ou média, associada à lesão de orelha interna e/ou vias auditivas.

O implante coclear

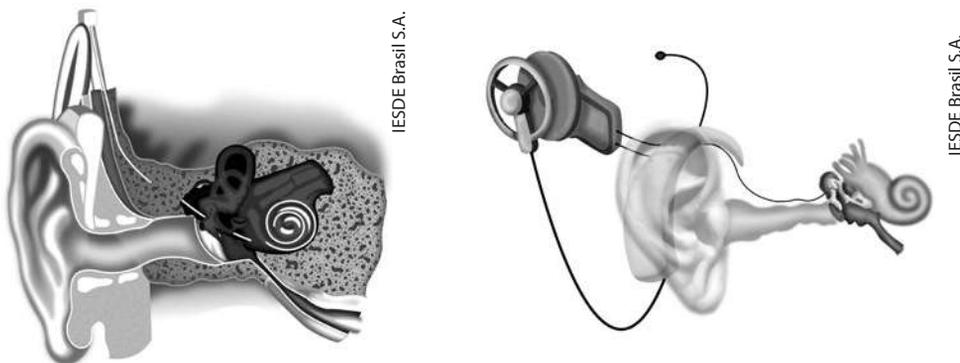
A perda auditiva neurossensorial foi considerada por muito tempo como irreversível, porém hoje uma nova tecnologia existente, chamada de implante coclear, visa estimular eletronicamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, para que este seja decodificado no cérebro, permitindo ao indivíduo perceber o som.

De acordo com os especialistas em otorrinolaringologia e fonoaudiologia, o implante é indicado para pacientes com perda auditiva bilateral, ou seja, nas duas orelhas, e com grau severo ou profundo. Já a partir dos 12 meses de vida o implante pode ser realizado, possível também na idade adulta, porém o ideal é que o tempo de perda auditiva seja o mais curto possível.

Há também alguns fatores que impedem a realização do implante coclear, como, por exemplo, a ausência do nervo auditivo e malformação da cóclea, pois essas estruturas anatômicas necessitam estar em plena condição funcional para que a cirurgia possa apresentar resultados positivos.

O sistema do implante é composto por um microfone externo que processa a fala, uma antena e dois cabos, que enviam os sinais para o receptor interno (*chip*) e este, por meio de um cabo formado por vários filamentos de eletrodos, inseridos cirurgicamente na orelha interna do paciente, libera impulsos elétricos enviados ao cérebro que serão decodificados, gerando a sensação de audição.

Seus resultados podem ser satisfatórios, dependendo da reação de cada organismo aos atendimentos complementares com fonoaudiólogos, porém não se pode fazer um prognóstico exato dos níveis de audição que poderão ser alcançados pelos implantados.



Os recentes estudos nas áreas da linguística e da neurolinguística demonstram que a organização cerebral da linguagem, seja ela oral ou gestual, é exatamente a mesma. Assim, de acordo com Sánchez (1993), comprova-se que a língua de sinais é uma língua natural do ponto de vista biológico e, dessa forma, tem um período crítico para ser aprendida. Portanto, no que se refere ao desenvolvimento do surdo, muito mais importante que o grau de perda auditiva é o período de vida em que a criança é imersa dentro de um ambiente linguístico propício ao seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

A surdez, então, é concebida não como deficiência, mas sim como diferença, sendo reconhecida como a característica de uma comunidade linguisticamente legítima, usuária da língua de sinais, como principal aspecto definidor de sua identidade. Portanto, embora nossos estudos se iniciem pela parte biológica que envolve a surdez, nosso objetivo maior é preparar para a compreensão das implicações que essa diferença pode gerar no indivíduo, suas formas de organização, sua língua e sua forma de apreender o mundo.

Texto complementar

O texto a seguir é uma entrevista realizada com Carlos Sánchez, médico e pesquisador radicado na Venezuela. Na entrevista, ele aponta os primeiros estudos sobre a organização da língua de sinais no cérebro, defende a liberdade de uso da língua de sinais nos ambientes educacionais e permite a visão do panorama geral da área da surdez na década de 1990.

Vida para os surdos!

(ROSA, 1993)

A língua de sinais é a única que lhes dá a possibilidade de desenvolver a linguagem e uma personalidade sã, defende Carlos Sánchez, médico e pesquisador radicado na Venezuela, onde as escolas públicas de surdos substituíram o oralismo pelo bilinguismo, que os faz chegar à língua escrita pelos sinais. A tentativa de fazer os surdos falarem não deu frutos até hoje, apesar das boas intenções de pessoas sérias ligadas ao oralismo – linha de ensino que tenta desenvolver nos surdos a capacidade de compreender nossa língua oral e se comunicar por ela, criando assim a possibilidade de alfabetizá-los.

Em maio passado, em São Paulo, no Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação dos Surdos, promovido pela Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, ficou claro que a mudança no ensino dos surdos interessa a muita gente, inclusive todos os surdos. Fora os especialistas convidados pela Sociedade – brasileiros, americanos, uruguaios, argentinos, venezuelanos e ingleses –, mais de 800 pessoas envolvidas com a questão foram ao Simpósio ouvir o que se pode fazer para melhorar a situação do surdo, marginalizado socialmente e encarado como um indivíduo menos capaz que os ouvintes. Se o oralismo não é a solução para esse problema, outra deve haver. E certamente há.

A proposta de educação de surdos que surgiu no Simpósio não tenta oralizá-los e possui fundamentos científicos: o bilinguismo. Chama-se assim porque utiliza a língua de sinais – que a ciência comprova ser a língua natural dos surdos, proibida no oralismo – e a língua escrita, encarada como completamente independente da língua oral. Com cerca de 20 mil surdos, a Venezuela é o país onde o bilinguismo está mais adiantado. “Isso porque o implantamos de uma só vez nas nossas 42 escolas públicas de surdos, além de duas das cinco escolas particulares o terem adotado também”, comenta

Carlos Sánchez, médico uruguaio que se tornou assessor da Secretaria de Educação Especial venezuelana, apaixonou-se pela linguística e pela questão dos surdos, fez mestrado em Língua Escrita e se bateu pelo fim do oralismo na Venezuela.

A vantagem do uso da língua de sinais, diz Sánchez, é que só ela é capaz de desenvolver o centro cerebral da linguagem nos surdos, o que significa dar a eles reais possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional – ou seja, torná-los efetivamente pessoas idênticas às ouvintes, só que falando outra língua. Muito bem impressionado com a receptividade no Simpósio às ideias bilinguistas, Carlos Sánchez (CS) conta nesta entrevista à Nova Escola (NE) como se introduz a língua escrita sem, claro, alfabetizar ninguém.

Nova Escola - Como o senhor, que é médico, foi se interessar por linguística e por surdos?

Carlos Sánchez - Exerci primeiro a psiquiatria. Depois a pediatria, e trabalhei com crianças com os chamados “exercícios de reabilitação das dislexias” e de todas as “dis” – o que hoje me dá vergonha. Sempre foi uma preocupação minha o problema da linguagem, por uma paixão que tenho pela literatura. Em 1984, já como membro da Secretaria de Educação Especial venezuelana, tomei contato com as ideias de Emilia Ferreiro, cujo trabalho continha, naquela época, uma visão linguística. Eu decidi investigar como era a leitura em surdos, ou seja, o processo de aquisição da escrita, na escola oralista que tínhamos.

NE - Os surdos liam bem?

CS - Nem poderiam, pois os surdos eram ensinados a ler como se ouvissem. Mesmo depois do fracasso na escola, quando começavam a aprender globalmente – ir direto do significante (a palavra escrita) ao significado – , os surdos nunca chegavam a ser usuários constantes e fluentes da língua escrita. Terminado meu trabalho de pesquisa, mostrei-o ao educador francês Jean Foucambert, quando foi à Venezuela, em 1988. Diante daquelas dificuldades dos surdos de ter acesso à escrita, Foucambert me disse: “Não só os surdos, mas toda e qualquer criança pode aprender a língua escrita sem basear-se na oral, porque são independentes. Isso ficará comprovado no dia em que se conseguir fazer os surdos lerem e escreverem bem, pois eles não podem passar pelo oral”. Isso foi um tremendo *insight*¹ para mim!

¹ *Insight*: intuição, ideia repentina, clareza súbita na mente.

NE - E a sua pesquisa foi parar no lixo?

CS - Claro! Estudávamos um processo de aquisição da escrita pelos surdos que estava totalmente equivocado. Com o oralismo das nossas escolas, eles não possuíam linguagem normal nem um ambiente em que pudessem conversar sobre o que é escrito. Meu trabalho não tinha sentido algum – era como estudar como corre um atleta com pesos nos pés e as mãos amarradas.

NE - Então vocês perceberam a necessidade de mudar o ensino dos surdos?

CS - Sim. A linguística prova que a língua de sinais é a língua natural dos surdos. Então eu concluí: se é uma língua, deve ser usada na educação de surdos. É mais que óbvio: se francês é uma língua, deve ser usada pelos franceses, e assim por diante. Por que não, então, usar a língua de sinais com os surdos? Acontece que a tradição oralista, que dominava na Venezuela e domina na maior parte do mundo, proíbe aos surdos o uso da língua de sinais. A proposta que levamos ao Ministério da Educação foi implantar a língua de sinais nas escolas públicas de surdos.

NE - Qual a reação nas escolas?

CS - Os argumentos lógicos e comprovados pela linguística convenceram a todos os envolvidos de que esse era o caminho certo. A partir de 1990, todas as 42 escolas públicas venezuelanas de surdos passaram a ser bilínguas, ou seja, a usar na educação a língua de sinais e a língua escrita. Os que mais nos criticaram foram os vendedores de aparelhos de surdez, que se tornaram obsoletos com a liberdade dada à língua de sinais. Para desenvolver o bilinguismo, é necessário aceitar que a língua de sinais é uma língua natural e que os surdos são uma comunidade linguística minoritária.

NE - Por que a língua de sinais é uma língua natural?

CS - Por cumprir com uma série de requisitos que todas as línguas naturais possuem – espanhol, português, alemão, inglês, polonês... a criatividade é um deles –, pode-se sempre dizer alguma coisa nova. Outro requisito é a combinação de partículas não significativas que, usadas de certa maneira, criam significação. Eu me refiro aos fonemas da língua oral e às configurações da mão na língua de sinais. Com 30, 40 configurações da mão, podem-se transmitir milhares de sinais significativos, como os fonemas da língua oral. A língua de sinais, que, como as línguas nacionais, é diferente em cada país e até em regiões dos países, possui, além do mais, uma gramática toda própria, organizada e complexa, e nos permite transmitir qualquer coisa.

NE - Portanto, a língua de sinais atinge significados profundos?

CS - Claro que sim! Com ela, pode-se transmitir, criar e recriar o que se quiser: poesia, romance, filosofia... E pode-se até formular ideias com duplo sentido, ou mentir, que é outra característica das línguas naturais.

NE - A função das línguas naturais é só a de transmitir e criar ideias?

CS - A grande função das línguas naturais, ao lado de possibilitar a comunicação, é permitir ao indivíduo desenvolver o instrumento mental chamado linguagem. A linguagem permite o uso da língua, mas só pode se desenvolver com a aquisição de uma língua natural. Desse modo, sem linguagem não há desenvolvimento cognitivo, nem emocional, nem afetivo. Isso se aplica para qualquer ser humano, surdo ou ouvinte. Há uma história clássica, entre outros exemplos bem documentados, que mostra que sem um ambiente linguístico a criança não pode desenvolver a linguagem: o rei Psamético, do Egito, queria saber que língua falava uma criança que não tivesse contato com nenhuma língua. Mandou fechar duas crianças num cubículo, isoladas do mundo exterior, só recebendo alimentação por uma abertura na porta. Depois de alguns anos, soltaram os meninos, que, claro, não falavam língua alguma. Eram como bichos. Um experimento terrível, mas muito claro.

NE - A partir de que idade a criança surda deve ter contato com a língua de sinais?

CS - Quanto mais cedo melhor. Se uma criança surda só tem contato com os sinais a partir dos 5 anos de idade, é certo que o instrumento cerebral de linguagem já foi afetado, ainda que ela aprenda alguma coisa. É o mesmo que ocorreria com uma criança ouvinte. Para os surdos, no entanto, o contato com a língua de sinais é mais difícil, visto que 95% deles, na Venezuela, são filhos de pais ouvintes, que não dominam a língua de sinais e, portanto, não propiciam ao filho um ambiente linguístico. E os 5% de pais surdos muitas vezes se recusam a usar sinais, por causa do preconceito difundido pela tradição oralista.

NE - De que maneira vocês mostram aos pais a necessidade de um filho surdo frequentar uma escola que não vai fazê-lo falar?

CS - Deve-se compreender o principal problema dessa questão: quaisquer pais querem os filhos para eles. No entanto, na realidade, o filho surdo pertence a outra comunidade. É uma situação muito peculiar. Quando os

pais acabam de receber o diagnóstico de que seu filho é surdo, eu digo a eles, com a convicção de que falo a verdade: “Seu filho é normal; pode ser inteligente, criativo. Só que ele fala outra língua; ele é um estrangeiro”. Essa realidade dura deve ser dita sem meias palavras. No oralismo, garantiam aos pais que o filho viria a ser “normal”, que viria a falar como a maioria das pessoas – uma grande mentira. Após muitos anos era uma frustração e, pior, a criança não havia tido nenhuma possibilidade de desenvolver a linguagem.

NE - E o tipo de escola que vocês implantaram dá essa possibilidade?

CS - Sem dúvida nenhuma. A primeira meta da nossa escola bilinguista é garantir aos surdos o desenvolvimento da linguagem e do cognitivo. Para isso, é necessário que todos na escola usem a língua de sinais, da mesma forma que toda criança ouvinte tem direito a um meio linguístico rico. Assim, possibilitamos o desenvolvimento afetivo, emocional – o desenvolvimento de uma personalidade sã. Com tudo isso, o surdo pode construir uma teoria sobre o mundo. Veja que a uma criança ouvinte é naturalmente dada a oportunidade de perguntar muito, sobre tudo, para formar sua teoria a respeito do mundo. O mesmo deve ser garantido ao surdo.

NE - Quais são as etapas de evolução de um surdo?

CS - O processo de desenvolvimento de uma criança surda é exatamente igual ao de uma criança ouvinte. Acredita-se em muitos lugares que o surdo precise de dois anos de uma série escolar para se equiparar a um ouvinte. Isso é uma insanidade! O surdo tem as mesmas possibilidades que um ouvinte, só que falando em outra língua, a de sinais. Portanto, em primeiro lugar a criança adquire espontaneamente a língua, para desenvolver a linguagem e então ter acesso à língua escrita, que é uma segunda língua – repito, trata-se ou não de surdos. Jean-Paul Sartre, aquele famoso filósofo francês, tem uma frase ótima a respeito: “Falamos em nossa língua materna, mas escrevemos numa língua estrangeira”.

NE - Como a criança surda pode ter contato com a língua escrita?

CS - A língua escrita se adquire da mesma forma que a oral. Emilia Ferreiro dizia isso há dez anos – hoje mudou seu ponto de vista. Se adquire da mesma forma, tem de ser por meio de um processo espontâneo. Eu acredito nisso, assim como, entre outros, Jean Foucambert e o americano Frank Smith. Não é necessário, como imaginam os alfabetizadores, uma racionalização sobre

a língua escrita como objeto de conhecimento. A racionalização só ocorre depois que a criança incorporou espontaneamente certa quantidade de convenções da escrita, o que significa sem sistematização. As metodologias dominantes procuram facilitar a reflexão sobre a escrita, mas isso não é uso da escrita. O uso da escrita é inconsciente, no contexto de uma prática social.

NE - Se a aquisição da escrita depende da prática social, a criança deve viver num meio que a utilize sempre?

CS - Nem sempre, mas significativamente. Um exemplo seria o pai, em casa, comentar com a mulher sobre um livro que leu. Esse é um ato de leitura, de uso da escrita. Não é mensurável quando a criança, ao escutar essa conversa, adquire da língua escrita, mas é certo que adquire, da mesma forma que a oral. Ao se comentar o conteúdo de um livro, usa-se uma gramática distinta, e a criança assimila as convenções da escrita que transparecem nessa gramática especial. O conhecimento intuitivo dessas normas e convenções é o primeiro componente para o uso eficiente da língua escrita. O segundo é a criança saber o que dizem os livros a respeito dos temas que serão lidos.

NE - Como assim?

CS - Por exemplo: se a criança quer entender, ler bem um conto de fadas, ela precisa saber o que dizem os livros sobre as fadas, porque ninguém fala de fadas corriqueiramente. A escola deve dar esse conhecimento prévio sobre o tema codificado na escrita, abordando temas que só se encontram escritos – fadas, seres mitológicos, um circo romano etc. Ao fazer isso, a escola estará despertando o interesse da criança para a língua escrita.

NE - Como a criança vai decifrar o que está impresso num livro?

CS - Ela tem de saber que naquela parte do livro está escrito, por exemplo, “chovia demais”. Alguém já leu para ela esse trecho, que também diz que “chovia de noite”. A criança percorre o livro com os olhos e encontra essas duas formas iguais, “chovia”. Só que numa ela vê “de noite”, e noutra, “demais”. Esse é o mecanismo, multiplicado por milhares de vezes que ela tenha contato com a língua escrita, veiculada pela oral ou gestual e impressa. Assim como a aquisição das palavras e do sentido em língua oral. Durante muitos anos, até 7, 8 anos de idade, a criança não lê para inteirar-se de mensagens novas, mas sim para comprovar o que já sabe. Se a criança é obrigada antes disso a ler, ela vai letra por letra – como na alfabetização –, sem internalizar conhecimento, sem apreensão de sentido.

NE - Quando ela formará sentido a partir do que está escrito?

CS - Quando possuir um estoque suficiente de palavras reconhecíveis. É como ocorre com os japoneses e chineses, que começam a ter condições de ler bem ao reconhecer, digamos, 5 mil ideogramas. Fazendo um paralelo, na nossa língua escrita as palavras assumiram o aspecto de um ideograma, transmitindo imediatamente a ideia, o significado. Como diz Sartre, assimilar a língua escrita é o mesmo que aprender uma língua estrangeira. Vai-se descobrindo pelo contexto.

NE - É isso que vocês fazem em suas escolas?

CS - Exatamente isso. Usamos muito a escrita, procurando dar à criança surda as mesmas oportunidades que tem a ouvinte, de modo que se interesse pelo escrito, visto que possui significação. Aquele mesmo processo a que me referi, de dizer o escrito com uma gramática toda própria, só que com a língua de sinais. Ainda não tivemos tempo, no entanto, de levar os surdos a ler corretamente. Para adquirir espontaneamente a língua escrita, é preciso que os pais, a família, o meio – escola inclusive – falem da língua escrita. Nós ainda não temos surdos que falem disso. Apesar de alguns pais utilizarem a língua escrita, a maioria deles desconhece a língua de sinais. Temos de dar tempo para que se crie um meio social com uso significativo da língua escrita.

NE - Vocês seguem alguma metodologia?

CS - Não. A ideia geral é promover atividades em espaços que convidam à participação. Temos, claro, teóricos que admiramos, como Foucambert, Célestin Freinet e o venezuelano Simón Rodríguez. Somos criticados por gente que quer saber qual é o programa, qual a metodologia. Acredito que atualmente qualquer intenção pedagógica viria a ser muito extremista – toda intenção pedagógica dos ouvintes é colonizadora. A meta principal da escola bilinguista é, neste momento, propiciar o desenvolvimento da linguagem, sem freios ao uso da língua de sinais.

NE - Quais são as atividades que o senhor mencionou?

CS - São cinco as áreas de atividades, das quais participam crianças, jovens e adultos, de modo a se reproduzir o ambiente familiar: jogos e esportes; teatro; ciências; leitura e escrita; e trabalho. A criança surda, no oralismo, não sabia brincar com jogos e brinquedos de criança! Não codificava, também,

em passear com amigos. Faltava, evidentemente, o pensamento abstrato. Em ciências desenvolvemos vários projetos, como criação de galinhas, agronomia, sempre com a participação de pais ligados a cada assunto. Na área de trabalho são produzidos objetivos competitivos no mercado, como objetos artísticos.

NE - Qual a função do professor?

CS - A função do professor passou a ser a de colaborar e participar nas atividades escolares. Custou convencê-los de que eles não dariam mais aulas o tempo todo. Em cinco horas de atividades diárias, uma é utilizada pelo professor para ampliar o conhecimento dos alunos, nas várias disciplinas. Ainda assim, na medida do possível essa informação adicional se relaciona ao que foi trabalhado na prática, porque daí surge a internalização de conhecimento. Não é fácil, pois isso exige um professor bem informado e bem integrado.

NE - Qual a formação dos professores?

CS - De três anos para cá, todo professor primário venezuelano precisa ter formação universitária. Todas as escolas de formação de professores de surdos, após a universidade, são oralistas. Nossos professores, todos ouvintes, são obrigados, pois, a aprender a língua de sinais com os surdos.

NE - Essa escola só para surdos não contraria o princípio da integração deles com ouvintes?

CS - A integração a que você se refere, lamentavelmente determinada pela Constituição Brasileira, faz parte do oralismo. Na verdade, é uma desintegração, porque o surdo é totalmente marginalizado entre ouvintes. Eles não têm com quem falar. Há poucos anos, dois oralistas espanhóis estiveram na Venezuela, defendendo a presença de apenas uma criança surda numa classe regular de ouvintes, porque, se duas estivessem juntas, já falariam com sinais. Esse é o temor tremendo de que os surdos acabem como num gueto.

NE - Mas uma escola só de surdos não soa como segregação?

CS - Não haverá isolamento se o surdo encontrar em sua comunidade o que necessita. Conviver na própria comunidade é a única saída. Em São Paulo, por exemplo, onde deve haver pelo menos 16 mil surdos, tem de ser possível para um surdo encontrar amigos e tudo mais. Se tiverem acesso à língua es-

crita, será muito mais interessante. E, se puderem se tornar psicólogos, médicos, jornalistas, escritores, poderão ter horizontes ainda mais amplos, o que não os obrigaria a buscar amigos na comunidade ouvinte. Além disso, há o fato de que a comunidade de surdos nunca é fechada, justamente porque a maioria deles não é filho ou filha de surdos, e os filhos de surdos não são surdos. É uma questão provocante, que muda a noção de integração.

NE - E o que é integração?

CS - Para mim, a integração tem dois componentes indispensáveis: primeiro, a interação plena – poder falar o que se queira com várias pessoas; segundo, o poder para tomar decisões. A criança surda colocada numa escola regular não tem interação real e nenhuma possibilidade de tomar decisões. Na nossa escola, tentamos garantir esses dois componentes, porque ela é democrática (o professor deixa de ser o que manda); participativa (por incorporar os pais dos alunos), comunitária (é da comunidade de surdos), e ativa (porque ao se fazer coisas é que se aprende). O processo que implantamos pode ser demorado, de mais de uma geração, mas é fundamental para que os surdos possam criar coisas novas, deles.

NE - O primordial é dar vida aos surdos?

CS - É exatamente isso! Hoje, as crianças e adolescentes surdos demonstram que querem saber mais. Têm a expectativa de se tornar o que os surdos nunca pensaram ser: professores, médicos, psicólogos, linguistas – eles têm um interesse enorme por linguística. Os surdos que estão terminando o ensino secundário escrevem muito, ainda com dificuldade, mas percebem a escrita como um instrumento acessível. E notam também que o encaminhamento, agora, é o correto, pois sabem que não vão ficar na escola anos a fio, ou dois anos por um, e que não vão fracassar.

Dica de estudo

Para complementar os estudos, sugere-se o filme *Gestos do Amor (Dove Siete? Io Sono Qui/Itália/1993)*, que relata a história de uma mãe que não aceita a condição de seu filho surdo. A tia o ajuda a integrá-lo em um grupo de surdos, ensinando-lhe a língua de sinais.

Atividades

1. Faça um esquema com as três partes que compõem o sistema auditivo e seus principais órgãos.

2. Cite alguns dos principais fatores etiológicos causadores da surdez.

3. A surdez é hoje concebida como diferença, e não como deficiência. Por quê?

Gabarito

1. O esquema deve apresentar:
 - orelha externa – pavilhão auricular e meato acústico externo;
 - orelha média – membrana timpânica, ossículos (martelo, bigorna e estribo), músculo tensor do tímpano e músculo estapédio;
 - orelha interna – cóclea – que contém o órgão de Corti, responsável pela audição – e os canais semicirculares, responsáveis pelo equilíbrio, e o nervo auditivo.
2. Doenças maternas como rubéola, citomegalovírus, sífilis; anomalias genéticas, traumatismos e lesões neurológicas, ototoxicidade (medicamentos tóxicos), desnutrição materna. Também parto prematuro e doenças infantis como meningite, sarampo e caxumba.
3. A marca principal é o uso de Libras, língua de sinais, sendo, portanto, representativa de uma comunidade linguisticamente reconhecida. Assim, reconhece-se a surdez como uma diferença em virtude do uso de outro idioma oficial, diferente da língua portuguesa.

Referências

CASTRO, Sebastião Vicente de. **Anatomia Fundamental**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

LAFON, Jean-Claude. **A Deficiência Auditiva na Criança**: incapacidade e reabilitação. São Paulo: Manole, 1989.

RUSSO, Ieda Pacheco; SANTOS, Tereza. **Audiologia Infantil**. São Paulo: Cortez, 1996.

ROSA, Carlos Mendes. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, 1993.

SÁNCHEZ, Carlos. A implantação do bilinguismo na Venezuela. **Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo, 1993.

VIANA, Regina Lúcia. **A Integração do Surdo**: uma abordagem multissensorial. Rio de Janeiro: CELD, 1996.



História da educação de surdos: da Antiguidade à Idade Moderna

▶ Vídeo



A história comum dos surdos é uma história que enfatiza a caridade, o sacrifício e a dedicação necessários para vencer “grandes adversidades”.

Nídia Limeira de Sá

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos surdos, pode-se constatar que, na Antiguidade, as noções a respeito dessas pessoas eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções reais. O conceito de diferença individual não era compreendido ou avaliado.

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que essas pessoas, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas.

Assim, podemos compreender como eram vistas as pessoas surdas desde os primórdios da civilização. Eram entendidas como “não humanas”, seres desqualificados e inferiores e que, por isso, deveriam ser eliminados.

Juntamente com o pensamento de “como poderiam sobreviver”, os surdos enfrentavam outro problema, comum a todas as minorias humanas, ou seja, a constante busca do homem em sua existência na imposição de padrões. Essa situação agravou ainda mais as práticas discriminatórias e inferiorizantes contra aqueles considerados fora dos padrões.

Tais práticas discriminatórias eram traduzidas por políticas de assassinatos de bebês e crianças portadoras de algum tipo de deficiência, e isso esteve presente em diferentes povos e culturas da Antiguidade. As principais civilizações da época eliminavam os surdos de diferentes formas como, por exemplo, os chineses, que os lançavam ao mar. Já os gauleses os sacrificavam aos deuses, e na Grécia, principalmente em Esparta, eram lançados do alto dos rochedos.

Com os hebreus, em suas leis escritas na Torá, encontra-se pela primeira vez referência aos surdos, onde se pode ler: “Quem dá a boca ao homem? Quem o torna mudo ou surdo, capaz de ver ou cego? Não sou Eu, Javé?” (Êxodo, 4:11), ou “[...] não amaldiçoes o mudo nem coloques obstáculos ao cego” (Levítico, 19:14). Ser surdo e ser mudo representava a vontade do Senhor e, por isso, que poderia o homem fazer? Nesse sentido, aos surdos puderam ser reconhecidos alguns direitos como cidadãos, mas não era permitido o casamento, possuir ou herdar bens e nem ser proprietário de algo. Assim, privados de diversos outros direitos, ficavam com sua sobrevivência comprometida.

Ainda nesse contexto histórico, Sócrates declarou aceitável que os surdos se comunicassem com gestos. E mais tarde, no século IV a.C., Aristóteles afirmava que a educação somente poderia ser obtida através da audição. Portanto, alguém que não conseguia ouvir, que não possuísse linguagem, dentro de sua concepção, não seria capaz de aprender nada, sendo impossível o desenvolvimento do raciocínio.

A Era Cristã

Entre o ano 1 d.C. e o início da Idade Moderna, as referências sobre a surdez são escassas, mas no início desse momento histórico a própria religião, com toda a sua força, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, o ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “semelhantes a Deus”, os portadores de deficiência ou imperfeições eram postos à margem da sociedade. Nesse sentido, essas pessoas eram consideradas impuras e condenadas por Deus, como sendo castigadas por Ele, e acometidas de doenças ou diferenças físicas, com uma existência cruel a cumprir.

Com o nascimento de Jesus, o Filho de Deus para os cristãos, a teologia ocidental mudou significativamente. Os diferentes não eram mais considerados impuros, nem carregavam sobre si o castigo de seus pecados. Segundo Jesus, todos seriam filhos de Deus, amados por Ele, não pelo que pudessem ter ou fazer, mas sim pelo que eram: seres humanos.

Obviamente, ainda restaram alguns resquícios do passado, pois pela cultura da época não era tão fácil assim aceitar as diferenças. Até mesmo pela própria Bíblia, muitos dos diferentes foram “curados” por Jesus. Isso poderia significar para aquele tempo que a perfeição seria possível dependendo da vontade do Senhor.

Dessa forma, com toda a implicação religiosa que os ensinamentos de Jesus suscitaram, as controvérsias ocorreram, até mesmo porque São Paulo, no século I d.C., em sua Epístola aos Romanos, 10:17, afirmou: “[...] a fé deriva da pregação e a pregação é o anúncio da palavra [...]”, justificando, assim, aqueles que teriam negado aos deficientes o acesso à religião, aos sacramentos e mesmo à salvação da alma.

Mesmo assim, as mensagens de Jesus serviram para o resgate do valor e da dignidade humana e essa influência está na base de muitas das escolas filosóficas e de muitos comportamentos que, hoje, julgamos bons, adequados e verdadeiros.

Do mesmo modo que São Paulo, não se pode dizer que todos compartilhavam das mesmas opiniões, pois Santo Agostinho, filósofo e teólogo cristão muito influente, defendeu a ideia de que os pais de filhos surdos estariam pagando por algum pecado que haviam cometido. Por outro lado, aceitava que os surdos podiam se comunicar por meio de gestos, que substituiria a fala, e que assim poderiam apreender os ensinamentos cristãos e garantir a salvação de suas almas.

Há relatos que, por volta de 700 d.C., John Beverley foi considerado o primeiro educador de surdos, pois pela primeira vez ensinou um surdo a falar.

Final da Idade Média e Idade Moderna

No final da Idade Média é que os dados com relação à educação de surdos tornaram-se mais disponíveis. Nessa época começam a surgir os primeiros trabalhos na área da educação para crianças surdas, e na forma de integrá-las na sociedade.

Foi também nessa época que saímos da perspectiva religiosa para a perspectiva da razão, em que a deficiência passa a ser analisada sob a óptica médica e científica. Os primeiros registros de educadores de surdos no ocidente começam a surgir a partir do século XVI, principalmente na Espanha, França, Inglaterra e Alemanha. Girolamo Cardano (1501-1576), médico,



Creative Commons/Yazhang.

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.



Creative Commons/Luis Garcia.

Fundador da Escola para Surdos em Madri, na Espanha, 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. Também na Espanha, em 1575, Lasso, um jurista, concluiu que os surdos que aprendiam a falar deixariam de ser mudos e deveriam ter direitos hereditários garantidos.

Outro educador espanhol que se ocupou da educação de surdos, Juan Pablo Bonet (1579-1633), publicou em 1620 o livro *Reducción de las Letras y Arte para Enseñar a Hablar a los Mudos*. Desenvolveu seu trabalho, iniciando o processo pela aprendizagem das letras do alfabeto manual, passando ao treino auditivo, à pronúncia dos sons das letras, depois às sílabas sem sentido. Em seguida, ensinava as palavras concretas e as abstratas, para finalizar com as estruturas gramaticais complexas. É considerado um dos mais antigos defensores da Metodologia Oralista.



Domínio público.

No século XVII surgiu a língua de sinais e sua utilização no processo de ensino dos surdos.

Na Inglaterra, em 1644, o médico John Bulwer, publicou *Chironomia, or the Art of Manuall Rhetorique*. Nessa obra descreveu centenas de gestos e defendeu que a “linguagem da mão” era a única natural para os surdos. Quatro anos mais tarde, defendendo as possibilidades de expressão por meio de gestos e algumas questões referentes à área médica, como o porquê de surdos gerarem filhos não surdos, lançou *Philocophus: or the deafe and dumbe mans friend*.



Dominio público.

No mesmo país, George Dalgarno (1628-1687), filólogo e professor em Oxford, lançou em 1680 *The Deaf and Dumb Man's Tutor*, com diversas teorias para ensinar aos surdos por meio da linguagem gestual, principalmente com a utilização do alfabeto manual.



IESDE Brasil S.A.



IESDE Brasil S.A.

Já na Suíça, o médico Johann Konrad Amman (1698-1774) descobriu que os surdos podiam sentir as vibrações da voz quando colocavam as mãos na garganta. Utilizou esse artifício para treinar a fala e publicou *A Dissertation Speech*, em 1700.

Século XVIII

Um dos períodos mais prósperos da educação de surdos foi o século XVIII, pois houve a fundação de várias escolas ao redor do mundo e qualitativamente a educação de surdos também evoluiu. Por meio da língua de sinais, esses indivíduos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer diferentes profissões. O abade Charles Michel de L'Épée, francês, nascido em 1712, foi um dos responsáveis por esse avanço. Ele reuniu os surdos dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para surdos, que também era precursora no uso da língua de sinais.



Domínio público.



Domínio público.

Em 1776, L'Épée publicou *Instruction de Sourds et Muets par la Voix des Signes Méthodiques* numa tentativa de integrar a gramática da língua francesa com a língua de sinais, com o objetivo de fazer com que todos os surdos franceses aprendessem a ler e escrever. Ele morreu em 1789, e suas principais contribuições foram:

- criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris;
- reconhecimento do surdo como ser humano, por reconhecer a sua língua;
- adoção do método de educação coletiva;
- reconhecimento de que ensinar o surdo a falar seria perda de tempo; antes, devia se ensinar a língua gestual (WIKIPÉDIA, 2010).

Compreendendo esses fatos, pode-se concluir que os seres humanos, no decorrer da história, tentaram entender e aceitar as diferenças físicas, linguísticas e culturais. Mas também não se pode negar que nem sempre tenham agido com a melhor das intenções. O fato é que, muitas vezes, os preconceitos geraram regras extraoficiais de tratamento, a despeito do que rogava a lei e do que se considerava correto. Portanto, embora tenham havido tentativas de se fazer respeitar as características individuais dos surdos, isso não impediu a ocorrência de práticas discriminatórias.

E por outro lado, apesar de todo o desenvolvimento desse período, os avanços deram lugar a uma era de disputas entre os métodos oralistas e os baseados na língua de sinais, culminando no momento mais obscuro de toda a educação de surdos, o Congresso de Milão.

Texto complementar

A história dos surdos contada pelos ouvintes

(SÁ, 2006. Adaptado.)¹

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque

¹ Prof.ª Dr.ª Nídia Limeira de Sá é mãe de surda, psicóloga, mestre e doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, coordenadora do Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO).

eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos. A história comum dos surdos é uma história que enfatiza a caridade, o sacrifício e a dedicação necessários para vencer “grandes adversidades”. A história tradicional enfatiza que os resultados apresentados geralmente são pequenos, mas são enobrecidos pelos esforços despendidos para consegui-los.

Prefiro entender, no entanto, que a história dos surdos é mais produto de resistência que de acomodação aos significados sociais dominantes. Segundo Carlos Skliar (1998, p. 17), como formas de resistência ao poder do ouvintismo, os surdos se serviram de expedientes tais como: “o surgimento de associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo etc.”. Segundo ele, estes constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante.

Chegamos ao quadro de dominação dos ouvintes sobre os surdos porque a sociedade tem repertórios interpretativos constituídos através da História, e estes repertórios instituem poderes e definem práticas que na maioria das vezes não atendem aos interesses dos grupos colonizados. Mas, existe a resistência, e o agrupamento identificatório dos surdos com outros iguais possibilitou a construção de identidades que ultrapassaram/ultrapassam o pertencimento de classe e construíram identidades baseadas naquilo que alguns defendem como “etnia” da surdez. Wrigley (1996, p. 12) traz uma figura interessante quando diz: “a surdez é um ‘país’ sem um ‘lugar próprio’. É uma cidadania sem uma origem geográfica”.

Esta é uma questão interessante: o grupo das pessoas surdas poderia ser considerado como um grupo étnico? A etnia é definida, geralmente, através de duas dimensões principais: raça e língua. No caso das pessoas surdas, a língua é uma importante categoria definidora. “As pessoas surdas são vistas como um grupo físico diferente, isto é, como se fosse uma raça diferente, ou seja, elas se tornam racializadas através da língua – de sinais – diferente que utilizam. A definição da identidade étnica é dependente de um processo em que entra em conflito a forma como um grupo dominante define a etnia e

a forma como um grupo étnico se define a si próprio. [...] O local da etnia é um local contestado, numa luta para definir quem definirá a etnia do grupo, quem a construirá”, diz Davis (1995, *apud* SILVA, 1997, p. 11). Por essa via de interpretação, pode-se observar o quanto as questões patológico-terapêuticas são distanciadas da complexidade da questão.

Caso essa “etnicidade” seja considerada, será possível construir uma escola de surdos que possibilite trocas culturais e o fortalecimento do discurso surdo, trocas que possibilitem às comunidades manifestarem sua própria produção cultural e sua forma de ver o mundo. Haverá de surgir identidades comunitárias e culturais pensadas a partir do que o grupo pensa sobre si mesmo. Dessa forma, os surdos poderão reconstruir seu próprio processo de educação, e terão vez no contexto escolar, afinal, é necessário dar vez às subjetividades silenciadas.

Diga-se de passagem, a interpretação aqui levantada não está baseada numa perspectiva que vê más intenções em tudo e em todos os que trabalham/trabalharam com surdos segundo outra perspectiva, significa uma tentativa de desvelamento dos critérios pelos quais nós, enquanto seres sociais, fazemos as delimitações quanto àquilo que é aceitável ou não, produzimos identidades aceitáveis e tendemos a excluir o que sai da norma. O objetivo é romper com o habitual para dar visibilidade à produção dos sentidos que vão surgindo na sociedade, fazendo com que nos posicionemos e sejamos posicionados.

Dica de estudo

Para complementar os estudos, sugere-se a leitura da tese de doutorado de Karin Lilian Strobel, intitulada *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Florianópolis: UFSC, 2008.

A pesquisa da autora consiste em um estudo que possibilitou a coleta de dados sobre a cultura do povo surdo, a reflexão sobre as práticas ouvintistas nas escolas de surdos e resistências do povo surdo contra essa prática, procurando resgatar a cultura surda na história.

Atividades

1. Aponte quais eram as concepções acerca da surdez e da educação de surdos na Antiguidade.

2. Na Era Cristã houve uma mudança no pensamento sobre os diferentes, a partir dos ensinamentos de Jesus. Porém, nem todos compartilhavam opiniões favoráveis. Comente.

3. No final da Idade Média até o século XVIII houve muitos avanços no que se refere à educação de surdos, inclusive com a publicação de diversos materiais, com técnicas de ensino e métodos. Cite alguns dos estudiosos da época e suas principais contribuições.

Gabarito

1.

- As noções eram baseadas no misticismo e ocultismo.
- Os surdos eram considerados inferiores e incapazes.
- Não se aceitava a educação desses indivíduos.
- Eram marginalizados e ignorados.
- Eram eliminados nas diversas culturas, sendo condenados à morte de diferentes formas, como: sacrifícios aos deuses, lançamentos ao mar ou do alto dos rochedos.

2. Embora Jesus ensinasse que todos eram filhos de Deus e seriam amados por Ele, independentemente de sua condição, alguns religiosos da época, como São Paulo e Santo Agostinho, ainda carregavam resquícios do passado. Afirmaram que àqueles com deficiência seria negado o acesso à religião, aos sacramentos e mesmo à salvação de sua alma e que estariam pagando por algum pecado cometido por seus pais.

3.

- Girolamo Cardano: a audição e o uso da fala não eram indispensáveis à compreensão das ideias e que a surdez é mais uma barreira à aprendizagem do que uma condição mental.
- Pedro Ponce de Leon: fundador da Escola para Surdos em Madri, seu método incluía a datilologia, a escrita e a fala.
- Juan Pablo Bonet: desenvolveu seu trabalho, iniciando o processo pela aprendizagem das letras do alfabeto manual, passando ao treino auditivo, à pronúncia dos sons das letras, depois as sílabas e as palavras. É considerado um dos mais antigos defensores da Metodologia Oralista.
- John Bulwer: descreveu centenas de gestos e defendeu que a “linguagem da mão” era a única natural para os surdos.
- George Dalgarno: propôs teorias para ensinar aos surdos por meio da linguagem gestual, principalmente com a utilização do alfabeto manual.

- Johann Konrad Amman: descobriu que os surdos podiam sentir as vibrações da voz quando colocavam as mãos na garganta.
- Abade Charles Michel de L'Épée: criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris; reconheceu o surdo como ser humano, admitindo a sua língua natural; adotou o método de educação coletiva e acreditava que ensinar o surdo a falar é perda de tempo, devendo ensinar-lhes a língua gestual.

Referências

CABRAL, Eduardo. **Para uma Cronologia da Educação dos Surdos**. Porto: NEPES - IFSC, 2001.

LANE, H. A. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Marília: Unesp, 2007.

REVISTA da Feneis. ano 1, n. 1. Rio de Janeiro, jan./mar. 1999.

REVISTA da Feneis. ano 1, n. 2. Rio de Janeiro, abr./jun. 1999.

REVISTA da Feneis. ano 2, n. 6. Rio de Janeiro, abr./jun. 2000.

REVISTA da Feneis. ano 2, n. 8. Rio de Janeiro, out./dez. 2000.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: UFF, 1999.

_____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 2, MEC: Brasília, 2004.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis: UFSC, 2008.

WIKIPÉDIA, a Enciclopédia Livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_surdos>. Acesso em: 3 ago. 2010.



História da educação de surdos: Idade Contemporânea

▶ Vídeo



O final da Idade Moderna foi marcado por uma disputa entre o método adotado pelo Abade L'Épée, que utilizava a língua de sinais na educação de surdos (método francês), e o método hoje conhecido como *oralista* (método alemão), concebido pelo pedagogo alemão Samuel Heinicke (1729-1790), que ensinou vários surdos a falar.

Paralelamente ao trabalho de L'Épée, destacou-se na França Roch Ambroise Sicard (1742-1822), também abade, que fundou a Escola de Surdos de Bordéus e mais tarde foi sucessor de L'Épée na direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1790. Nesse período, o número de professores surdos superou o número de ouvintes atuantes na instituição.

Em 1779, Pierre Desloges, que ficou surdo aos sete anos devido à varíola, autor do livro (sem título oficial conhecido) considerado como a primeira publicação de um surdo, defendeu o uso da língua de sinais e manifestou-se contra as ideias oralistas que se firmavam naquele período.

Outro fator que também contribuiu para o fortalecimento da mentalidade oralista foi a invenção da pilha eletrolítica, por Alessandro Volta, em 1800. Em seus estudos, Volta relata, ainda, a estimulação elétrica dos ouvidos, ligando uma varinha a duas baterias introduzidas no canal auditivo. Dessa forma, teve-se notícia das primeiras próteses auditivas manufaturadas em Londres.

A disputa entre os métodos espalhou-se por vários países, sendo que em 1807 Peter Castberg fundou a primeira escola para surdos na Dinamarca, que utilizava o método francês, ou seja, com uso da língua de sinais. E nesse mesmo período, em 1808, surgiu na própria França um médico chamado Jean-Marc Itard, que ensinou alguns surdos a falar, propondo um método baseado no treinamento da detecção e discriminação dos sons, passando aos exercícios de fala e por último à escrita, ou seja muito convergente à proposta alemã.



Domínio público.

Jean-Marc Itard (1774-1838).

Difusão dos métodos na Europa e América

Como as metodologias concentravam-se na Europa, em 1815, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), dirigiu-se àquele continente para conhecer as escolas de surdos e seu trabalho educacional. Recusado em Londres para aprender o método lá utilizado, seguiu para Paris, onde conhece Laurent Clerc, surdo francês e educador que o acompanha aos Estados Unidos com o objetivo de criar uma escola para surdos naquele país. Assim, em 1817, a escola de Hartford foi inaugurada, baseando o seu ensino na Língua Gestual Americana, como foi denominada na época uma mescla do francês gestualizado com o inglês e que mais tarde estruturou-se como ASL (American Sign Language). Além disso, a escola também usava o alfabeto manual e o inglês escrito para a formação de seus alunos.

Por volta de 1821, Itard reviu sua posição anterior e passou a defender a língua de sinais como natural aos surdos e que seria similar em benefício pessoal à língua oral, porém ainda acrescentou que para poder viver na sociedade, de maioria ouvinte, seria também necessário a expressão pela fala. Nesse mesmo ano, na Baviera criou-se uma escola experimental de surdos e ouvintes integrados, onde para os surdos haveria o diferencial de um apoio intensivo, porém em 1854 esse sistema foi desfeito, com a alegação de prejudicar a educação dos ouvintes.

Em Portugal, por decisão do rei D. João VI, no ano de 1823, foi fundado o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, sob a orientação do especialista sueco Pär Aron Borg, que muito contribuiu para o ensino de crianças surdas da Suécia e Finlândia, com a implementação do alfabeto manual e comunicação gestual.

No ano de 1838, Itard, agora médico do Instituto de Paris, obteve resultados apreciáveis de recuperação de audição com alguns alunos e marcou o início da recuperação cirúrgica da surdez do ouvido médio. Mais tarde, em 1853, os britânicos William Wilde e Joseph Toynbee publicaram um tratado sobre a cirurgia do ouvido e outro sobre a patologia do ouvido médio, conferindo respeitabilidade clínica e científica à otologia.

Nesse ínterim, nos Estados Unidos foram sendo fundadas diversas instituições, como o Instituto de Colúmbia que, graças a Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet passou a ter *status* de colégio e mais tarde, em 1857, deu origem à Universidade Gallaudet, onde foi presidente por 40 anos.

Alexander Graham Bell (1847-1922), conhecido por registrar a patente do telefone, abriu uma escola oralista para professores de surdos, em Boston no ano de 1872. Entre suas ideias estavam a proibição da atuação de professores surdos, a não permissão do casamento entre surdos e ainda a exigência de se ensinar a fala a todos.

Porém, mesmo com a tendência de origem francesa em manter a língua de sinais na educação dos surdos, as críticas geradas pela proposta oralista, que afirmava que somente a língua oral seria capaz de expressar toda a plenitude de pensamento do ser humano, colocando até mesmo a língua escrita num plano secundário, ganhou muitos adeptos e se fortaleceu. Com isso, no início do século XX, a maioria das escolas de surdos, em todo o mundo, abandonou o uso da língua de sinais e passou a embasar todo seu trabalho na reabilitação da fala.

Em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos no mundo inteiro, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos. Esse evento foi o cenário de acalorados debates a respeito das experiências e dos trabalhos realizados até então, e dividiu as opiniões em dois grandes grupos. Um, que defendia a importância do uso dos sinais na educação, e outro, que afirmava que somente a instrução oral podia integrar o surdo na sociedade.

Congresso de Milão

No ano de 1880, em Milão, realizou-se o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos e foi o marco histórico de maior impacto na área da surdez e também o momento mais obscuro de toda essa jornada, sendo que as resoluções ali definidas repercutiram até quase um século.

O congresso foi organizado por uma maioria ouvinte e oralista, sendo que apenas 3 dos 255 participantes eram surdos, com o objetivo específico de dar força de lei às propostas de trabalho exclusivamente na modalidade oral na educação dos surdos.

As recomendações debatidas tiveram apoio de praticamente todas as delegações, incluindo a alemã, a italiana, a francesa, a inglesa, a sueca e a belga, sendo apenas contestadas pelo grupo norte-americano, liderado por Edward Miner Gallaudet, tendo como consequência a exclusão total da língua de sinais no ensino de surdos. Além disso, outras resoluções foram aprovadas, porém apenas uma, a primeira, por unanimidade. Foram elas:

- os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;
- o método que desenvolve a fala deve ter preferência sobre os gestos na instrução e na educação dos surdos;
- 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;
- a maneira mais apropriada para os surdos adquirirem a fala é o método intuitivo, ou seja, que ensina primeiro a fala, depois a escrita;
- os professores de surdos, que utilizavam o método oralista, deveriam registrar seu trabalho a fim de publicá-los e divulgar suas técnicas;
- a comunicação dos surdos deveria ser sempre por meio da fala, independentemente se essa comunicação se daria exclusivamente entre surdos, ou entre estes e os ouvintes.
- as turmas de surdos poderiam somente ter, no máximo, 10 alunos, e a idade admitida de ingresso nas escolas seria entre os 7 ou 8 anos.
- as crianças surdas recém-admitidas nas escolas deveriam permanecer separadas das mais velhas, que já utilizavam a língua de sinais, para que não fossem “contaminadas” e sua instrução deveria ser implementada com urgência dentro do método oralista.

Observou-se no congresso que, com a ampla importância dada à aquisição da língua oral, o ensino das disciplinas (História, Geografia, Matemática etc.) foi deixado em segundo plano, o que resultou num nível muito baixo de escolarização.

Em 1900, no Congresso Internacional de Paris, menos polêmico, Edward M. Gallaudet propôs que o ensino da língua oral fosse ministrado apenas para aqueles que pudessem dela se beneficiar, entretanto sua proposta foi amplamente rejeitada, mantendo-se então as indicações do Congresso de Milão.

Em Viena, no ano de 1901, na clínica Politzer, Ferdinand Alt inventou a prótese auditiva elétrica, baseada na tecnologia do telefone.

A WFD – World Federation of the Deaf (Federação Mundial de Surdos) – foi fundada em 1951, em Roma.

No campo da otologia, foram sendo realizados diversos estudos e experimentos, até que em 1955 surgiram novos modelos de próteses auditivas, colocados num molde inserido na orelha.

Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Porém, em 1958, na cidade de Manchester, na Inglaterra, o Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo da Surdez deu início a uma renovação, extinguindo o método oral puro na maior parte dos países europeus, consagrando o método *materno-reflexivo* do holandês Van Uden.

Em seguida, a partir da publicação do artigo “Sign language structure: an outline of the usual communication system of the american deaf”, em 1960, William Stokoe demonstrou que a língua de sinais tem uma estrutura semelhante às línguas orais, e desenvolveu o conceito de *querema*, isto é, a unidade mínima da língua é o equivalente gestual de um fonema da língua oral.

Assim, com a insatisfação de vários educadores, com o insucesso do oralismo na efetiva inclusão social dos surdos, com os avanços nas pesquisas sobre as línguas de sinais e sua aceitação como código complexo e com reconhecimento de língua genuína, iniciou-se um período de novas propostas educacionais, partindo-se para a origem de um novo método, conhecido como *Comunicação Total*, idealizado por Roy Holcon em 1968. Esse método baseava-se na utilização da língua de sinais, alfabeto manual, leitura labial e fala, dependendo da possibilidade do aluno. Posteriormente, na década de 1980, começou a ter projeção mundial a filosofia do *bilinguismo*, a qual até hoje está permeando todos os processos pedagógicos voltados à educação de surdos. O bilinguismo defende o uso de duas línguas no contexto escolar, sendo a primeira língua a de sinais e a segunda língua, a oficial do país, preferencialmente na modalidade escrita.

Texto complementar

História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas

(STROBEL, 2007)¹

Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade.
Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.

Tomaz Tadeu da Silva

Este artigo versa sobre as identidades e as representações e se refere às práticas dos sujeitos famosos sobre as suas percepções cotidianas na sociedade nos vestígios históricos que envolvem suas identidades surdas camufladas, isto é, mascaradas. Esses seres famosos são sujeitos que todos conhecem através de vários discursos oficiais por meio de seus feitos que marcaram na história da humanidade, por exemplo, a invenção da luz, em *performances* nos cinemas e televisões, participação na política e outros, no entanto os registros nada dizem que esses mesmos famosos são surdos.

Refletimos o porquê e como se dá a representação exonerada e disfarçada da identidade surda dos discursos oficiais, tais como os registros históricos em vários livros, enciclopédias, jornais, artigos etc. nas atividades e vidas de sujeitos famosos no seu cotidiano. As representações sociais de modo geral analisam na sua forma discursiva na linguagem em que se estimulam a respeito de suas identidades imaginárias, isto é, sendo concebidos como seres ouvintes, em uma dimensão histórica no contexto agradável e aceitável para a sociedade.

Moscovici analisa a representação social como uma “formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso” (1978, p. 24) e para esse autor as “representações sociais” se formam principalmente quando as pessoas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação de massa e à herança histórico-cultural da sociedade. E com isso brotou a necessidade de aperfei-

¹ Karin Lillian Strobel é surda e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

çoar a “qualidade de vida” dos sujeitos surdos, realçada pelos princípios que norteiam a inclusão e a “normalização” e pela evolução do conceito de promoção de saúde. Por exemplo, improvisar para que os sujeitos surdos possam aprender a falar e a ouvir, fazendo que aparentem ser “ouvintes”; isso é usar identidade mascarada de “ouvintes”, tendo a surdez fingida ou negada.

Cito o exemplo do famoso inventor de telefone, Alexander Graham Bell, cuja mãe e esposa eram surdas e, segundo o autor Sacks (1990), elas tinham as identidades da surdez negada. Sabe-se que de modo geral a representação social respinga a aversão ou vem de forma “paternalista” sobre quem é “deficiente” na sociedade. Houve um tempo em que o sujeito surdo era tratado como um ser “doente” ou “anormal”. Como esclarece Lane (1992) a respeito das representações dos surdos, a surdez não é um privilégio para a sociedade porque os surdos não podem apreciar músicas, nem participarem numa conversa, não ouvem anúncios ou utilizam o telefone, “o sujeito surdo anda à toa, parece que está numa redoma; existe uma barreira entre nós, por isso o surdo está isolado” (p. 23). O que é ser diferente? Não ser igual ou não gostar das mesmas coisas? E com isso, muitas vezes os sujeitos surdos ficam com vergonha de suas identidades surdas na sociedade e têm seu próprio medo de contar a alguém para não prejudicar a si mesmos, pois não querem que sejam vistos como “doentes” ou “anormais”.

O pesquisador surdo Miranda (2001, p. 23) adverte no que se refere à identidade surda: “Ela é ameaçada constantemente pelo ‘outro’. Esse outro pode se referir aos surdos que optaram pela representação da identidade ouvinte. Essa política de representação geralmente terá uma incidência negativa”. Então se um sujeito surdo se sobressai, excepcionalmente aprendeu a falar e a ler os lábios, isso faz muita diferença na representação social. De fato, quanto mais insistem em colocar “máscaras” nas suas identidades e quanto mais manifestações de que para os surdos é importante falar para serem aceitos na sociedade, senão eles ficam nas suas próprias sombras, medos, angústias e ansiedades. As opressões das práticas ouvintistas são comuns na história passada e presente para o povo surdo.

Cito alguns exemplos de identidade mascarada: o inventor da luz elétrica, Thomas Edison, na escola era mau aluno, pouco assíduo e desinteressado. Saiu da escola e foi alfabetizado pela mãe. Aos 12 anos vendia jornais, livros

e foi telegrafista numa ferrovia. Aos 31 anos, propôs a si mesmo o desafio de obter luz a partir da energia elétrica. Procurei em muitas enciclopédias, artigos, revistas e na maioria dessas referências bibliográficas nem citam que ele era surdo. Por que não? Será que para a sociedade é difícil conceber que um sujeito surdo possa ser um gênio a ponto de inventar a luz elétrica? Durante a infância, Thomas Edison teve uma série de infecções de ouvido que não foram propriamente tratadas. Pelo menos em uma delas, houve a retenção de fluido no ouvido médio. Artrite também foi mencionada como causa. Além disso, ele teve escarlatina. É mais provável que a verdadeira causa da deficiência auditiva de Thomas Edison seja uma das explicações médicas. Mas, seja lá qual for a razão, ele uma vez disse: “Eu não ouço o canto de um pássaro desde que tinha treze anos”.

Dica de estudo

O livro autobiográfico de Emmanuelle Laborit, uma atriz francesa surda, chamado *O Voo da Gaivota* (1996), retrata momentos marcantes de sua infância, adolescência difícil, as dificuldades na área da comunicação e sua superação na conquista de uma vida autônoma e feliz.

Atividades

1. No início da Idade Contemporânea duas metodologias se sobressaíram na educação de surdos. Cite quais são elas, suas principais características e seus idealizadores.

2. Aponte os fatos principais de resistência ao oralismo, ocorridos inicialmente na França e posteriormente nos Estados Unidos, que culminaram na fundação da Universidade Gallaudet.

3. Em sua opinião, quais foram as principais consequências das resoluções apresentadas pelo Congresso de Milão, em 1880?

Gabarito

1. Abade L'Épée – método francês – utilizava a língua de sinais na educação de surdos.

Samuel Heinicke – método alemão, conhecido como oralismo – somente trabalhava expressão oral.

2. Pierre Desloges, francês, autor do livro considerado como a primeira publicação de um surdo, defendeu o uso da língua de sinais e manifestou-se contra as ideias oralistas que se firmavam naquele período.

Thomas Hopkins Gallaudet – americano – dirigiu-se para Paris, onde conheceu Laurent Clerc, surdo francês e educador, que o acompanhou aos Estados Unidos com o objetivo de criar uma escola para surdos naquele país. Assim, foi fundada uma escola que baseava o seu ensino na Língua Gestual Americana, que mais tarde estruturou-se como ASL (American Sign Language). Além disso, a escola também usava o alfabeto manual e o inglês escrito para a formação de seus alunos. Depois, seu filho, Edward Miner Gallaudet, também educador de surdos, deu origem à Universidade Gallaudet, onde foi presidente por 40 anos.

3. Extinção do uso da língua de sinais nas escolas; utilização do método oralista em todas as escolas de surdos, privilegiando o uso da fala e da leitura labial; desrespeito aos profissionais surdos que foram impedidos de exercer sua profissão; falta de referência da cultura surda e sua identidade por meio da imposição da cultura ouvinte; colocação dos indivíduos surdos num *status* inferior ao dos ouvintes.

Referências

CABRAL, Eduardo. **Para uma Cronologia da Educação dos Surdos**. Porto: NEPES/IFSC, 2001.

HISTÓRIA dos surdos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_surdos>. Acesso em: 3 ago. 2010.

LANE, H. A. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Marília: Unesp, 2007.

REVISTA da Feneis. ano 1, n. 1. Rio de Janeiro, jan./mar. 1999.

REVISTA da Feneis. ano 1, n. 2. Rio de Janeiro, abr./jun. 1999.

REVISTA da Feneis. ano 2, n. 6. Rio de Janeiro, abr./jun. 2000.

REVISTA da Feneis. ano 2, n. 8. Rio de Janeiro, out./dez. 2000.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: UFF, 1999.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 2, MEC: Brasília, 2004.

STROBEL, Karin Lilian. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. *In*: QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis. (Orgs.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis: UFSC, 2008.



História da educação de surdos no Brasil

📺 Vídeo



A história da educação de surdos no Brasil teve início em 1855, quando o imperador Dom Pedro II trouxe ao país o professor francês surdo Hernet Huet, com o objetivo de iniciar um trabalho com surdos, especificamente duas crianças, que foram beneficiadas com bolsas de estudos pagas pelo governo. O trabalho proposto por Huet baseava-se no método francês, portanto, com a utilização da língua de sinais e a escrita. A estimulação da fala e leitura labial era secundária e estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões de desenvolver a linguagem oral. Nesse período houve o primeiro contato dos surdos brasileiros com a língua de sinais francesa, trazida por Huet, possibilitando, assim, a compreensão de sua forte influência na Língua Brasileira de Sinais.

No dia 26 de setembro de 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro. Paralelamente à sua fundação, foi aprovada a Lei 939, que designava a verba para auxílio orçamentário ao novo estabelecimento e pensão anual para cada um dos dez alunos que o governo imperial admitiu no Instituto.

Em 1862, Huet deixou a direção do Instituto, e quem assumiu seu cargo foi Dr. Manuel de Magalhães, que, por não ser especialista na área, acabou por comprometer todo o atendimento aos surdos. Isso resultou em uma inspeção do governo, que passou a considerar o local um asilo para surdos.

Mais tarde, por volta de 1911, sob influência da Europa e seguindo a tendência determinada pelo Congresso de Milão, o Instituto passou a assumir o oralismo como método de educação de surdos, restabelecendo os trabalhos com a articulação da fala e leitura labial.

Na mesma época começaram a surgir outras escolas para surdos no Brasil, como o Instituto Santa Terezinha para Meninas em São Paulo, a Escola Concórdia em Porto Alegre (RS), a escola de Surdos de Vitória (ES) e o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni em Brasília (DF). Todas movidas pela mesma filosofia, elas adotavam o método oralista na educação de seus alunos.

Em 1956 o Instituto passou a ser chamado de Instituto Nacional de Surdos-Mudos e ainda permitia que a língua de sinais fosse usada nas salas de aula entre os alunos, nos corredores e nos espaços sociais, até que, em 1957, a então diretora Ana Rímola de Faria Dória proibiu oficialmente sua utilização no ambiente escolar. Nesse mesmo ano o Instituto passou a ser denominado (INES) Instituto Nacional de Educação de Surdos, nome que permanece até hoje.

A chegada de novos métodos

Na década de 1970, com a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, chegou ao Brasil a filosofia da Comunicação Total, ou seja, a que defende que todos os recursos são importantes e indispensáveis para promover a comunicação: fala, leitura labial, escrita, língua de sinais e alfabeto manual. É também conhecida como *bimodalismo* ou *português sinalizado*.

Em 1977 foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida) (RJ), sendo que toda a sua diretoria era composta por ouvintes.

A partir da década de 1980, com as pesquisas realizadas pela linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as contribuições de outros estudiosos da área, iniciaram-se no Brasil as primeiras propostas da filosofia do bilinguismo. Essa filosofia tem por base o ensino de duas línguas no contexto escolar, sendo a primeira língua a de sinais e a segunda língua o idioma oficial do país, no caso, o português.

Em 1982 aconteceu a elaboração do projeto subsidiado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) denominado de Levantamento Linguístico da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros e sua aplicação na educação. Esse projeto possibilitou que vários estudos na área da surdez fossem realizados de forma sistematizada e científica, resultando na divulgação dos dados e na popularização dos interesses sobre a educação de surdos.

Em 1983 foi composta a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, que possibilitou o acesso aos surdos para a participação nas decisões educacionais e políticas da área.

No ano de 1987, com as conquistas adquiridas pela comissão, uma nova diretoria para a Feneida, composta por surdos, reestruturou o estatuto da instituição e assumiu com credibilidade a luta pelo povo surdo, passando a ser chamada de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) (RJ).

A inclusão

Assim, a comunidade surda veio conquistando seu espaço na sociedade. Hoje podemos observar que os governos têm se preocupado com a inclusão. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 30):

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares.

No texto da Constituição Brasileira, em seu artigo 208, fica também garantido “o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, procurando trazer a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Segundo o texto constitucional, na concepção da lei, a “Educação Especial” é definida no artigo 58, como “[...] a modalidade de educação escolar na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Nesse caso, porém, temos um detalhamento de como esse processo, em teoria, deveria ocorrer.

Segundo o texto legal:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica 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;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Mesmo com o amparo das leis, ainda é preciso lutar, participar das políticas comunitárias dentro das escolas, das clínicas, dos órgãos públicos e buscar mudanças nas políticas educacionais. Os governos têm utilizado a política da in-

clusão social e educacional da pessoa com deficiência, ou seja, para torná-las participantes da vida educacional, social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade, pelo Estado e pelo Poder Público. A inclusão prevê uma reestruturação do sistema educacional, havendo mudanças estruturais, com o objetivo de oferecer um espaço democrático e competente, onde se possa trabalhar com todos os educandos, sem distinções, baseando-se no princípio de que o respeito à diversidade deve ser desejado. A educação deve estar voltada para a prática da cidadania, de forma dinâmica, valorizando e respeitando as diversidades dos alunos, estimulando os mesmos a construir seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir sua própria cultura.

Ressalta-se que a inclusão não é tão somente matricular todos os alunos portadores de deficiência em escolas comuns e ignorar suas peculiaridades, mas oferecer ao professor e à escola suporte necessário à sua ação pedagógica. O processo de inclusão é desafiador, tanto para educandos como para profissionais. Os obstáculos para a inclusão são diversos, porém podem ser superados pela formação de consciência da humanidade acerca das possibilidades humanas.

Cronologia dos últimos anos

1981 – São iniciadas as primeiras pesquisas sobre Língua Brasileira de Sinais, pela Dr.^a em Linguística Lucinda Ferreira Brito.

1986 – O Centro Suvag em Pernambuco opta pela metodologia do bilinguismo, sendo o primeiro local brasileiro a seguir as orientações dessa prática.

1991 – A Libras é oficializada no estado de Minas Gerais (Lei 10.397, de 10 de janeiro de 1991).

1994 – A TV Educativa começa a exibir o programa *Vejo Vozes*, que usava a Libras em sua apresentação. O programa ficou no ar de outubro de 1994 até fevereiro de 1995.

1995 – Criação do Comitê Pró-Oficialização da Libras, por surdos no Rio de Janeiro.

1996 – Dr.^a Eulália Fernandes inicia uma parceria do Ines (Instituto Nacional de Educação de Surdos) com a Universidade do Rio de Janeiro, para pesquisas sobre o bilinguismo e sua implantação nas escolas.

1998 – A Telerj, do Rio de Janeiro, inaugura a Central de Atendimento ao Surdo, pelo número 1402, em que os surdos, com seu TS (telefone de uso público para surdos) ou TDD (Telecommunications Device for the Deaf), podem se comunicar com os ouvintes em telefone convencional.

1998 – Lei 12.095, de 11 de março de 1998, reconhece oficialmente pelo estado do Paraná a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

1999 – Telecurso 2000 começa a ser legendado e permite o acesso aos surdos em várias telessalas no Brasil.

2000 – A tecnologia *closed caption* ou legenda oculta é disponibilizada no *Jornal Nacional*.

2002 – Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece nacionalmente a Libras.

2003 – A *closed caption* é ampliada para programas como *Fantástico*, *Bom Dia Brasil*, *Jornal Hoje*, *Jornal da Globo* e *Programa do Jô*.

2004 – Anatel lança para todas as operadoras de telefonia móvel brasileiras a versão 1.0 do Projeto Rybena, que é um sistema baseado em *software* livre, escrito em Java, com a participação voluntária da comunidade, com o objetivo de permitir que um cego e um surdo possam se comunicar através de um telefone celular.

2005 – Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, inclui Libras como disciplina curricular.

2009 – Parecer 13/Resolução 4, do Conselho Nacional de Educação, dá as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Texto complementar

O Dia do Surdo

(STROBEL, 2009)¹

No dia 26 de setembro, a Comunidade Surda Brasileira comemora o Dia Nacional do Surdo, data em que são lembradas as lutas históricas por melhores condições de vida, trabalho, educação, saúde, dignidade e cidadania. A Federação Mundial dos Surdos já celebra o Dia do Surdo internacionalmen-

¹ A prof.ª Dr.ª Karin Strobel é diretora e presidente da Fenels.

te a cada 30 de setembro. No Brasil, o dia 26 de setembro é celebrado devido ao fato de essa data lembrar a inauguração da primeira escola para surdos no país, em 1857, com o nome de Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Muitos que não conhecem a história dos surdos no Brasil talvez se perguntem: por que comemorar o Dia do Surdo? Na verdade, temos muito que comemorar, afinal hoje as condições de vida das pessoas surdas é muito melhor do que antes.

Podemos citar algumas coisas que melhoraram na vida dos surdos:

- Nossa língua, a Libras, foi oficializada; com isso acontecem grandes mudanças em nosso acesso à informação. Em especial na educação, podemos hoje contar com profissionais habilitados a se comunicarem ou a ensinarem aos surdos em sua própria língua, garantindo, assim, uma educação de qualidade.
- Em muitos locais públicos já encontramos profissionais que conhecem a Libras e às vezes ficamos até assustados quando somos atendidos por um ouvinte que sabe um pouco Libras em um hospital, em um hotel, num restaurante ou em outros locais. Hoje vemos a Libras estampada na TV.
- Temos disponível na TV o *closed caption* em novelas, telejornais, programas de televisão e filmes. Um recurso que tempos atrás não tínhamos. Muitos surdos não tinham muito interesse em televisão. Hoje podemos ter a mesma satisfação de um ouvinte, entender o que se passa na TV.
- Conseguimos usar torpedos para nos comunicar com outros surdos, isso nos trouxe liberdade de comunicação também.
- Temos a internet, que hoje facilita nosso contato, permitindo o ensino a distância, e muitos surdos podem estudar até via internet.
- Hoje muitos surdos estão completando o nível superior ou faculdade. E podem mostrar a toda a sociedade sua capacidade para o trabalho, para educar, enfim, os surdos hoje são professores de crianças e jovens surdos. Empenham-se na educação e formação de outros surdos adultos. Antes não tínhamos professores surdos. Mas esse número de surdos qualificados precisa aumentar, e nossa condição de vida poderá ser ainda mais igualitária.

Todas as conquistas e avanços obtidos só reforçam a importância da existência do Dia do Surdo, para comemorarmos o que já conseguimos e, principalmente, para lembrarmos que ainda temos muito que lutar frente às nossas necessidades.

Dica de estudo

Ler o livro *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*, de Oliver Sacks. O autor é um médico formado na Universidade de Oxford, na Inglaterra, que baseia seus livros na experiência adquirida com seus pacientes. Entre tantas lições que nos conta no decorrer da obra, a citação a seguir é uma pequena amostra de sua infinita sensibilidade.

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes [...]. Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. (SACKS, 1989, p. 15)

Atividades

1. Apresente de forma sintetizada as principais contribuições de Huet para a educação de surdos no Brasil.

2. Cite algumas consequências da influência do Congresso de Milão nas instituições educacionais para surdos no Brasil.

3. A partir da chegada ao Brasil de novos métodos, foram registrados vários avanços na educação de surdos. Cite alguns desses avanços.

Gabarito

1. Seu trabalho baseava-se no método francês, com a utilização da língua de sinais e a escrita. A estimulação da fala e leitura labial era secundária e estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões de desenvolver a linguagem oral. Possibilitou o primeiro contato dos surdos brasileiros com a língua de sinais francesa.
2. As instituições passaram a assumir o oralismo como método de educação de surdos, restabelecendo os trabalhos com a articulação da fala e leitura labial; proibição oficial da utilização da língua de sinais no ambiente escolar; todas as escolas adotavam o mesmo método de ensino, deixando os surdos sem opção na escolha de métodos e técnicas de aprendizagem.

3. O surgimento de vários estudos na área da surdez de forma sistematizada e científica, resultando na divulgação dos dados e na popularização dos interesses sobre a educação de surdos; a possibilidade de opção de métodos pelas escolas, sem ter que utilizar exclusivamente um método, podendo adequar-se às necessidade dos alunos; a formação da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, que permitiu o acesso às decisões relativas tanto à educação quanto à política.

Referências

CABRAL, Eduardo. **Para uma Cronologia da Educação dos Surdos**. Porto: NEPES/IFSC, 2001.

HISTÓRIA dos surdos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_surdos>. Acesso em: 3 ago. 2010.

LANE, H. A. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Marília: Unesp, 2007.

REVISTA da Feneis. ano 1, n. 1. Rio de Janeiro, jan./mar. 1999.

REVISTA da Feneis. ano 1, n. 2. Rio de Janeiro, abr./jun. 1999.

REVISTA da Feneis. ano 2, n. 6. Rio de Janeiro, abr./jun. 2000.

REVISTA da Feneis. ano 2, n. 8. Rio de Janeiro, out./dez. 2000.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: UFF, 1999.

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

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 2, MEC: Brasília, 2004.

STROBEL, Karin. O Dia do Surdo. **Revista da Feneis**, Rio de Janeiro, 2009.



Oralismo e Comunicação Total

Oralismo

▶ Vídeo



Em meados do século XVIII, havia na Europa dois métodos de ensino voltados à educação de surdos. Um deles era o chamado método francês, proposto pelo Abade L'Épée, que baseava o ensino no uso da língua de sinais; e outro, concebido por Samuel Heinicke, conhecido como método alemão, que enfatizava a oralização.

Com o Congresso de Milão, o oralismo passou a ser a referência metodológica para a educação de surdos, sendo suas práticas amplamente desenvolvidas e divulgadas no mundo inteiro. Como consequência dessa deliberação, o cenário educacional dos surdos mudou drasticamente: foi banido o uso da língua de sinais, o que impossibilitou a atuação de professores surdos nas escolas, e os surdos foram excluídos de todas as decisões educacionais e políticas da época.

A filosofia do oralismo pregava que a única forma de comunicação aceitável era a expressão oral, ou seja, restringia o conceito de comunicação apenas à fala. Ainda para os seguidores dessa linha, essa seria a melhor forma de integração do surdo na comunidade ouvinte, ou seja, concebiam a surdez como deficiência e tentavam minimizar seus efeitos, tornando o surdo o mais parecido possível com os ouvintes. Em sua percepção consideravam que ser ouvinte era o “normal”, portanto, o surdo deveria ser estimulado em direção a essa normalidade, por meio do desenvolvimento e aprendizagem tanto da leitura labial como da fala.

No Brasil, com uma publicação de 1979, o Ministério da Educação (MEC) assumiu como proposta de ensino o oralismo, justificando o uso exclusivo da língua oral e escrita, com objetivo de preparação do educando para a participação efetiva na sociedade.

A base da metodologia era que as crianças surdas deveriam ser submetidas à reabilitação o mais cedo possível, portanto, de forma precoce, para que os objetivos fossem alcançados com plenitude. Inicialmente,

fazia-se o treino para o aproveitamento dos resíduos auditivos, por meio de estímulos sonoros, fazendo-os discriminar aquilo que ouviam. Para esse trabalho, era imprescindível a adaptação da prótese auditiva ou Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), que permitia um melhor aproveitamento das funções auditivas remanescentes. Também estavam incluídos no processo a utilização de vibrações e movimentos corporais, bem como a leitura labial ou orofacial, para que a criança compreendesse a fala dos outros. O último passo era a expressão oral, ou seja, a fala propriamente dita, pois para que ela ocorresse era necessário um longo trabalho sistemático e gradativo. Ainda nesse sentido, a criança passava aos poucos a interiorizar as regras gramaticais da língua, até que por fim atingia um grau satisfatório de domínio da língua portuguesa.

Ponce (*apud* GOLDFELD, 2002, p. 36) afirma:

Deve-se partir de situações concretas, vivenciadas através de um dinamismo natural, sem perda de tempo e procurando sempre “bombardear” linguisticamente tudo o que acontecer na aula, ou em casa com a ajuda dos familiares. Chamando a atenção da criança para todo e qualquer som. Ajudando-a, assim, a chegar à descoberta dos sons, à descoberta dos nomes das coisas que compõem o mundo sonoro, à compreensão daquilo que está sendo vivenciado e falado, enfim, a inferir regras da língua materna, com recursos de organização do pensamento para fazer uso de uma quantidade infinita de frases da mesma forma que o falante ouvinte, com base nas relações gramaticais da língua portuguesa.

Outro fator muito difundido nas práticas oralistas era que uma criança que recebia estimulação tardia tinha tendência a se comunicar por gestos, o que prejudicava o desenvolvimento da oralidade, ou seja, deveria se oferecer à criança a oportunidade de aprender a falar antes que algum tipo de linguagem gestual surgisse para suprir as dificuldades de comunicação.

De acordo com as políticas adotadas pelo MEC, a extinção do uso dos sinais teria ainda outro significado.

Todos os deficientes auditivos possuem esse tipo de linguagem sem que lhes tenha sido ensinado; a linguagem mímica é natural. A linguagem mímica tem vida própria e modifica-se com o transcorrer do tempo e, como toda a linguagem, vai se enriquecendo com novos termos. Seu principal e maior defeito é que só expressa o concreto, prescindindo do abstrato. Apresenta alterações e simplificações gramaticais e sintáticas, criando incorreções na linguagem escrita. (BRASIL, 1979, p. 25-26)

Embora aceito mundialmente, o método não atingiu seus objetivos, visto que nesse período a maior parte dos surdos profundos não desenvolvera uma fala socialmente satisfatória, e ainda se comprovou que o nível educacional desses alunos caíra de forma significativa. Além disso, estudiosos como Vygotsky também apresentaram críticas, afirmando que a fala dos surdos era mecânica e descontextualizada de situações reais de comunicação. Pesquisas apontaram, ainda, que os surdos educados por esse método eram limitados nas suas habili-

dades de leitura e escrita, sendo equiparados ao aprendizado de alunos ouvintes da terceira série do Ensino Fundamental. Obviamente, alguns casos de sucesso puderam ser observados, mas num percentual muito pequeno, o qual resultou em controvérsias sobre o uso exclusivo dessa abordagem.

Atualmente, sabe-se que o processo de aquisição da língua oral pelo surdo jamais ocorre de forma natural, como afirmavam os oralistas, porque esse processo exige um trabalho formal e sistemático. Outro fator importante, apresentado por pesquisas norte-americanas, é que apenas 20% da mensagem falada pode ser captada por meio da leitura labial, mesmo que o surdo tenha sido estimulado desde a mais tenra idade.

Dessa forma, contrapondo-se ao oralismo e numa visão mais ampla da linguagem, permitindo o desenvolvimento de uma comunicação real e reconhecendo algumas características próprias dos surdos, e aceitando-se que não haveria um método que fosse bom para todos, surgiu a *Comunicação Total*.

Esse método visava, na prática, à utilização dos sinais, leitura orofacial, amplificação sonora e alfabeto digital para fornecer capacidades linguísticas e comunicativas para estudantes surdos, ao passo que eles pudessem expressar-se nas modalidades preferidas.

Comunicação Total

Essa filosofia educacional surgiu como tentativa de minimizar os efeitos da imposição linguística gerada pelo oralismo. Tem sua base no uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, utilizando-se de recursos considerados necessários para a aquisição da fala como, por exemplo, um sistema artificial de códigos que favorece a visibilidade da língua falada. Segundo Capovilla (2001, p. 1.483), a comunicação total é o uso de todos os meios (fala, sinais, sistemas artificiais) que possam facilitar a comunicação, e ressalta ainda que a “ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é emitida simultaneamente”.

O intuito era tentar tornar a fala visualmente mais clara, para que assim o surdo tivesse melhor desempenho tanto na leitura como na escrita. Os seguidores desse método acreditavam que tudo o que é falado poderia ser acompanhado de elementos visuais que o representassem e que, portanto, melhorasse o desempenho acadêmico dos surdos. Além disso, promoveu a liberdade de utilização dos sinais, porém sempre acompanhados da articulação das palavras ou frases.

Iniciaram-se nesse período os primeiros estudos acerca das línguas de sinais e, em consequência disso, a mentalidade da época começou a mudar, já havendo uma compreensão de que o surdo não poderia desenvolver uma comunicação semelhante à dos ouvintes. Também se começou a perceber que a língua oral não bastava para formar um indivíduo pleno nos aspectos cognitivo, emocional e social, devendo-se, portanto, buscar soluções educacionais que melhor se adaptassem às características desses alunos.

Esse novo paradigma, com a língua falada sinalizada, permitiu que os surdos começassem a interagir mais ativamente na escola, na família e também na sociedade, situação nunca vista antes desde 1880, com o Congresso de Milão.

Os estudos de William Stokoe, iniciados na década de 1960, sobre a língua de sinais americana, comprovaram que as línguas de sinais são complexas, estruturadas e que preenchem todos os requisitos de uma língua oral, tendo apenas o diferencial de ser uma língua de modalidade espaço-visual.

Dessa forma, a comunicação total não enfatizava a língua, mas sim o próprio ato comunicativo, que poderia ser conseguido com a série de possibilidades permitida, desde o uso da língua de sinais, do alfabeto manual, do *cued-speech* (sinais manuais que representavam os sons da fala), e recursos visuais como desenhos e gravuras. Tudo isso visando facilitar a troca de informações entre surdos e ouvintes.

Vale ressaltar que sempre a língua de sinais estava submetida à estrutura sintática e semântica da língua oral, ou seja, os sinais usados simultaneamente com a fala respeitavam a ordem frasal do português.

Para Ciccone (1990, p. 70), as “[...] línguas de sinais e o português são idiomas autênticos, e que equivalem em níveis de qualidade e importância”, porém linguistas começaram a criticar o uso do português sinalizado observando que é impossível preservar as estruturas gramaticais das duas línguas ao mesmo tempo. De fato, a comunicação total foi um avanço na área educacional para surdos, principalmente pelo acesso efetivo da língua de sinais, mas por outro lado as questões de habilidades de leitura e escrita ainda estavam abaixo do esperado.

Outra conclusão a respeito desse método, obtida por pesquisas diretas nas escolas de surdos, é que “[...] durante todo o tempo, os alunos não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais, nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente” (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Com a disseminação das pesquisas a respeito das línguas de sinais, já que a comunicação total não privilegiava o fato de esta ser natural e dotada de significação cultural para os surdos, começaram a surgir posições de que esse método deveria ser substituído. Assim, a educação de surdos entrou numa terceira fase, com estudos apontando para uma nova filosofia, chamada de bilinguismo.

Texto complementar

A questão da educação de surdos

(SÁ, 2006. Adaptado.)¹

No Brasil e no mundo ainda tem grande força a abordagem educacional oralista. *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” (WRIGLEY, 1996, p. 15).

Aqui e ali, instituições anteriormente comprometidas com uma visão oralista, pressionadas por diversos movimentos de resistência, começam a abrir oportunidades para a inserção da língua de sinais em seus territórios (destaco que nem sempre o fato de se suportar a presença da língua de sinais significa permitir a presença da comunidade surda ou de adultos surdos nos espaços educacionais, o que, na maioria dos casos continua sendo indesejável). Assim, com a pretensão de sair do oralismo – agora já um tanto mal visto – muitas instituições afirmam estar aceitando a língua de sinais e trabalhando sob a égide da comunicação total.

Owen Wrigley (p. 15) comenta: “A comunicação total veio significar a mistura da fala e língua dos sinais mais convenientes a cada professor [...]. O uso da língua dos 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”.

Num trabalho anterior sobre a educação de surdos, analisando discursos de profissionais e de adultos surdos, percebi que a expressão *comunicação*

¹ Mãe de surda, psicóloga, mestre e doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, coordenadora do Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO).

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). Seja como for, qualquer abordagem que não considere a língua de sinais como primeira língua, e a língua utilizada por surdos proficientes como referencial, é uma mera conveniência para com os profissionais ouvintes que trabalham na área da surdez.

No Brasil a integração escolar de surdos tem sido defendida pelo poder oficial que, com um discurso que apela às emoções, tem tentado disseminar a ideia de que é um ato de discriminação colocar os surdos, bem como qualquer outro tipo de “deficiente”, tristemente isolados em escolas especiais – atribui-se que é um atentado à modernidade, ou ao avanço tecnológico, ainda se desejar manter grupos “isolados”. Defende-se a ideia de que colocar os “deficientes” junto às pessoas “normais” é um sinal de grande avanço impulsionado pela solidariedade. O foco é colocado nas concessões e ajustes que as escolas e instituições devem fazer para “receber” a estes. A ideia é manter “todos” juntos para assimilar a diversidade. O que não fica muito explícito, no entanto, é que a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação física, por restrição da comunicação; ou seja: “separação com o propósito de criar uniformidade” (WRIGLEY, 1996, p. 52).

A *inclusão* que defendemos é aquela que compreende o acesso igual ao conteúdo curricular – a questão da dispersão física das crianças ouvintes não é o problema central. Afirmo com Wrigley (1996, p. 91): “quando a diferença da surdez é obliterada, através da insistência tanto na identificação social como ‘semelhante aos que ouvem’ quanto numa modalidade da comunicação centrada na oralidade, então a inclusão justa, compreendida como acesso ao conteúdo curricular, é funcionalmente negada”.

Dica de estudo

O filme *Country of the Deaf* ou *Les Silencieuses* (Strana Glukhikh, Rússia, 1998) conta a história de Rita, que sob a proteção de laia, uma dançarina surda, tentará convencê-la a sair para um país imaginário: o país do silêncio.

Atividades

1. Defina o método oralista.

2. Apresente resumidamente o encaminhamento metodológico que o oralismo propõe.

3. Quais as principais características da comunicação total?

Gabarito

1. O oralismo pregava que a única forma de comunicação aceitável era expressão oral, ou seja, restringia o conceito de comunicação apenas à fala. Concebia a surdez como deficiência e tentava minimizar seus efeitos, tornando o surdo o mais parecido possível com os ouvintes. Em sua percepção, considerava que ser ouvinte era o “normal”, portanto, o surdo deveria ser estimulado em direção a essa normalidade, por meio do desenvolvimento e aprendizagem tanto da leitura labial como da fala.
2. As crianças surdas deveriam ser submetidas à reabilitação o mais cedo possível; fazia-se o treino para o aproveitamento dos resíduos auditivos, fazendo-os discriminar aquilo que ouviam; para esse trabalho era imprescindível a adaptação da prótese auditiva, e também estava incluída no processo a utilização de leitura labial. O último passo seria a expressão oral, ou seja, a fala propriamente dita.
3. As principais características da comunicação total eram: uso de todos os meios (fala, sinais, sistemas artificiais) que possam facilitar a comunicação; a produção dos sinais sempre seguia a ordem da produção das palavras da língua falada; promoveu a liberdade de utilização dos sinais, porém sempre acompanhados da articulação das palavras ou frases.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **A Educação de Alunos Surdos no Brasil do Final da Década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Tese (Mestrado em Educação). Campo Grande: 2005.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação de Surdos**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). **Proposta Curricular para Deficientes Auditivos**, v. 3. Brasília: MEC, 1979.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000.

_____. O implante coclear em questão: benefícios e problemas, promessas e riscos. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAFHAEL, W. P. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngua da Língua de Sinais Brasileira**, v. 2. São Paulo: Edusp/Fapesp/Fundação Vitae/Feneis/Brasil Telecom, 2001.

CICCONE, Marta. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Marília: Unesp, 2007.

QUADROS, Ronice Mueller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: UFF, 1999.

_____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.



Bilinguismo

Proposta bilíngue

▣ Vídeo



Segundo Quadros (1997, p. 27), o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Essa afirmação é ainda ratificada por vários especialistas da área, pois há consenso de que esse método é mais adequado para a educação de alunos surdos, visto que as crescentes pesquisas acerca das línguas de sinais defendiam que a língua de sinais, natural das comunidades surdas, poderia ser o meio mais apropriado para educação e desenvolvimento pleno dos alunos com surdez.

O conceito mais importante vinculado ao bilinguismo, de acordo com Goldfeld (2002), é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, ou seja, compreender as suas particularidades, sua forma singular de pensar, de apreender o mundo e agir.

O bilinguismo propõe que as duas línguas envolvidas no processo, no caso do Brasil, a Libras e a língua portuguesa, fiquem lado a lado, porém não simultaneamente. Nesse modelo, a Libras é considerada sempre a primeira língua (L1) e a língua portuguesa é a segunda (L2). Isso porque a Libras é considerada natural e adquirida de forma espontânea pelos surdos, e ainda conta com a integridade do canal visuogestual; já a língua portuguesa deve ser ensinada de forma sistemática e gradativa.

Vale ressaltar aqui que a forma de bilinguismo privilegiada em nosso país é a que utiliza como segunda língua o português escrito. Isso significa que o surdo deve ser capaz de sinalizar fluentemente em Libras e ainda ler e escrever o idioma do país na forma mais fluente possível. Não são enfatizadas ações de desenvolvimento de fala ou leitura labial, até porque, com as mudanças na legislação, todos os aspectos voltados à reabilitação foram designados para a área da Saúde, no caso os atendimentos fonoaudiológicos, que não serão, portanto, área de atuação da Educação.

Se confrontarmos a proposta bilíngue com a oralista, observaremos que a primeira considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição da linguagem da pessoa surda, enquanto a segunda considera apenas o canal oral-auditivo. Já em relação à comunicação total, difere no sentido de propor que as duas línguas mantenham suas características próprias, suas regras gramaticais, sem se misturarem.

Aquisição da linguagem

Nos estudos relativos ao bilinguismo, são duas as principais pesquisas na área da Linguística, mais precisamente no que se refere à aquisição da linguagem, que embasa essa metodologia. A primeira delas é o gerativismo, na qual Chomsky, em sua concepção de Gramática Universal, afirma que há um dispositivo de aquisição de linguagem comum a todos os seres humanos e que só é acionado mediante experiências linguísticas positivas, então a única forma de ativar esse dispositivo no surdo seria expondo-o o mais cedo possível à sua língua natural.

A outra linha de referência é o sociointeracionismo, de Vygotsky. Para ele, a linguagem seria a constituição do pensamento, a significação que há na forma de o indivíduo perceber a si e ao mundo. A fala seria a produção do discurso, a ação de expressar o pensamento, a linguagem em ação. Nesse caso, é importante que o termo *fala* seja entendido como produção, diálogo, e não como ato motor de articulação das palavras. Assim, fica claro que a língua de sinais é a expressão do pensamento, da linguagem dos surdos.

Bakhtin, outro estudioso da área, tem ideias convergentes com Vygotsky, pois concebe a língua como a expressão da consciência do indivíduo. Afirma ainda que a língua é o instrumento que permite ao ser receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permite atuar nessa comunidade interagindo e expondo suas ideias.

O processo de escolarização

Devido às constatações discutidas até agora, admite-se no modelo bilíngue que a criança surda seja exposta o mais cedo possível à língua de sinais, a fim de aprender a usar naturalmente a língua nas mesmas condições em que as crianças ouvintes aprendem a falar. A intenção é que, desenvolvendo ao máximo e da melhor forma sua competência linguística em sua língua natural, esta servirá depois como base para o aprendizado da segunda língua.

O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes.

Estudos com crianças surdas, filhas de pais surdos, comprovam o privilégio dessas crianças de terem acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao acesso que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva. Todos esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva.

A aquisição da língua de sinais deve ocorrer, de preferência, por meio do convívio com outros surdos, já usuários fluentes dessa língua, para que por meio da interação a criança tenha a oportunidade de criar uma identidade, tanto cultural como linguística.

A 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 introjetada pela criança surda como uma língua valorizada.

Os contextos família e escola não devem se sobrepor. As pessoas que produzem cada uma das línguas com a criança, no início, devem ser pessoas diferentes e o ideal parece ser que a família participe sinalizando também. Em momentos distintos, a criança aprenderá a desenvolver sua língua de sinais e paralelamente desenvolverá capacidade de leitura e escrita da língua majoritária. A língua de sinais estará sempre um pouco mais desenvolvida e adiante da língua portuguesa, de modo que a competência linguística na língua de sinais sirva de base para a competência na aquisição da segunda língua. Será a aprendizagem de uma língua através da competência em outra, como fazem os ouvintes quando aprendem uma segunda língua sempre tendo por base sua língua materna.

Então deve ficar claro que, como a maioria dos surdos provém de famílias ouvintes, a escola tem a importante função de suprir essa falta de referência para identificação linguístico-cultural por meio do convívio com outros surdos e com os profissionais surdos e/ou bilíngues.

Ainda em relação às escolas, segundo Karnopp e Klein (2007, p. 68):

No contexto das escolas com alunos surdos no Brasil, a língua de sinais (Libras) é a língua da educação dos surdos, e essa tem sido uma luta histórica empreendida pela comunidade surda no sentido de garantir um ensino de qualidade nas escolas brasileiras. Neste sentido, o conhecimento da língua de sinais pelo professor é um requisito primordial para a efetivação

de práticas pedagógicas que considerem a diferença linguística e cultural dos surdos. O que se verifica, no entanto, é que tais requisitos não são atendidos e quase a metade dos profissionais que trabalham com surdos não conseguem se comunicar de forma eficiente com seus alunos.

Isso gera também uma defasagem na aprendizagem, visto que é impossível transmitir conhecimentos numa língua que não seja eficaz. Não basta utilizarmos a Libras como pretexto para o ensino da língua portuguesa. A Libras deve ser o idioma oficial e transitar livremente pela instituição escolar, sendo realmente o mediador de todas as relações do processo. Vale ressaltar, também, que a maioria das escolas no Brasil, que definiu seu trabalho pautado no bilinguismo, são ainda apenas *propostas* de educação bilíngue e não *efetivamente* bilíngues, devido principalmente à falta de formação de professores proficientes nas duas línguas e ao número reduzido de profissionais surdos envolvidos no processo.

Letramento

Na escola, o instrumento fundamental de aprendizagem é a língua; é através dela que o aluno apreende o mundo, transmite e recebe informações e atua como um agente no grupo em que vive. Somente a partir desse ambiente linguístico consolidado é possível processar o ensino do Português, aprendido com base em metodologias voltadas ao ensino de segundas línguas.

Muitas das crianças surdas no Brasil vêm sendo ensinadas da mesma forma que as crianças ouvintes, sem ser levada em conta sua forma particular de aprender por meio de experiências visuais. Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que em relação à aquisição da leitura e da escrita as crianças passam pelos diferentes níveis desse processo mediante interação com a escrita, construindo hipóteses e estabelecendo relações de significação que parecem ser comuns a todas as crianças. Assim, esse mesmo processo deve ocorrer com as crianças surdas, porém estas devem estabelecer visualmente relações de significação com a escrita.

É importante também desmembrarmos os conceitos de *alfabetização* e de *letramento*. Alfabetização é o ato de decodificar a fala e a escrita por meio da correspondência letra X som, o que é conhecida por rota fonológica. É o domínio da leitura e da escrita por meio do acesso e conhecimento do código escrito. Letramento é a aquisição da leitura e da escrita, partindo-se de textos com significados relevantes e que se dá pela rota lexical, ou seja, por meio de sua identificação visual, da grafia da palavra e está diretamente relacionado ao conceito da palavra, isto é, ao seu significado.

De acordo com Fernandes (2006, p. 130), a alfabetização constitui um problema para os surdos, tendo em vista ser a escrita um processo que se constitui na “representação da fala”, ou seja, envolve relações de oralidade. Quanto ao letramento, a autora afirma que a leitura e a escrita são processos complementares e dependentes; estão sempre inseridas em práticas sociais significativas.

Segundo o MEC (BRASIL, 1997, p. 149),

[...] seria natural abordar a aquisição da língua escrita pelo surdo sem recorrência à língua oral, como se faz no ensino de português instrumental como segunda língua. Argumenta-se que o português escrito pode ser plenamente adquirido pelo surdo se a metodologia recorrer, principalmente, a estratégias visuais, essencialmente à Libras, não se enfatizando a relação letra-som, e se essas estratégias forem similares àquelas utilizadas no ensino de segunda língua ou língua estrangeira.

Diferentes pesquisadores concordam que a língua escrita pode ser plenamente adquirida sem enfatizar a relação letra X som, mas se deve recorrer a estratégias visuais, baseadas na língua de sinais, possibilitando, assim, a internalização de significados, conceitos e até mesmo das regras gramaticais implícitas.

A base para o letramento é a compreensão de que para os surdos as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica e memorizadas juntamente com a correspondência de significação. Outro fator a ser lembrado é que ninguém aprende palavras isoladas. Sugere-se o uso de diferentes gêneros textuais, em que as palavras combinadas formam contextos significativos e se permite a compreensão dos sentidos do texto, suas características e funções.

Texto complementar

Entrevista com Marlene de Oliveira Gotti¹

(INCLUSÃO, 2006)

Considerando o processo de inclusão educacional das pessoas com surdez, quais os avanços já obtidos na garantia de acesso, permanência e qualidade na escola?

– A exclusão social e educacional são indicadores da realidade, que durante séculos desconsiderou a existência da língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas. No Brasil, segundo o IBGE/2000, o número de pessoas com surdez é muito alto. No entanto, os dados do Censo Escolar/2005 registraram

¹ Consultora PNUD – Programa das Nações Unidas.

a matrícula de apenas 66 261 alunos surdos ou com deficiência auditiva na Educação Básica e o Censo da Educação Superior/2004 registrou 974 alunos com deficiência auditiva. Para modificar essa realidade, os movimentos sociais e educacionais, a partir de demandas da comunidade surda e de pesquisas realizadas, começaram a reivindicar o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

– Com o reconhecimento da Libras, a oferta de educação bilíngue passa a ser organizada pelos sistemas de ensino como direito dos alunos surdos, fundamental ao exercício da cidadania, de modo a viabilizar-lhes o acesso aos conteúdos curriculares, levando em consideração, nesse caso, que a leitura e escrita não dependem da oralidade.

– A Libras e a língua portuguesa como 2.^a língua (modalidade escrita) constituem complementação curricular específica a ser desenvolvida em salas de recursos das mesmas escolas em que o aluno surdo está matriculado, em horário diferente ao da classe comum ou como disciplina da parte diversificada do currículo. Assim, os sistemas de ensino devem, a partir de 2006, organizar classes ou escolas bilíngues, abertas a surdos e ouvintes; viabilizar cursos de formação de professores; organizar serviços de tradutor e intérprete de Libras para atuação nas classes que têm surdos nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Superior.

Contextualize o papel da escola frente às novas perspectivas na educação dos alunos com surdez, atualmente, no Brasil.

– A inclusão escolar e social de todos os cidadãos, independente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais e das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras, tem sido difundida nacionalmente. O direito que os alunos surdos têm de matricular-se na rede regular de ensino, de qualquer estado ou município, determina que as escolas devem estar abertas à sua diferença linguística. O acesso à comunicação, à informação e à educação deverá ser garantido mediante a implementação da educação bilíngue, em que Libras e língua portuguesa constituem línguas de instrução, bem como mediante a formação e atuação de professores bilíngues e instrutores de Libras.

– As pessoas surdas, geralmente, utilizam a língua de sinais para se comunicar, mas raramente a adquirem por meio do contato com seus familiares, assim, diferentemente das demais línguas que são repassadas de pai para

filhos numa perspectiva vertical, a língua de sinais é repassada de pessoa surda à pessoa surda ou ouvinte fluente em Libras, numa perspectiva horizontal, fato que demonstra a importância da escola na aquisição e aprendizado das línguas por parte dos alunos.

A partir da sua experiência na área, comente acerca da formação de professores para atuar nessa perspectiva.

– Como professora de Língua Portuguesa, atuei tanto em escolas da rede pública quanto em escolas particulares. Em escolas do Ensino Médio de Brasília (DF), em 1982, tive meus primeiros alunos surdos e, por causa deles, fui estudar a questão do ensino de Língua Portuguesa para surdos, numa perspectiva bilíngue. Naquela época, a formação de professores para atuar com alunos surdos efetivava-se exclusivamente por meio de habilitação em cursos de Pedagogia ou licenciatura em Educação Especial/deficiência auditiva, com enfoque predominantemente clínico. Hoje a formação de professores pode realizar-se em curso de Pedagogia bilíngue, ou em cursos de Letras/Libras. A formação também pode realizar-se em curso de graduação em Letras com licenciatura em Português 2.^a língua ou em curso de Educação Especial/deficiência auditiva. Essa realidade tem alterado a perspectiva para o enfoque pedagógico.

– Além desses cursos, a formação de professores pode ser realizada no âmbito da pós-graduação ou da formação continuada, bem como por meio de cursos técnicos para instrutores de Libras em nível médio.

Como você observa as mudanças que vêm ocorrendo no Brasil, com relação aos outros países, no que se refere à educação das pessoas com surdez?

– Nosso país destaca-se pelo projeto educacional que desenvolve o uso de línguas faladas por cidadãos brasileiros, surdos e ouvintes. O uso da língua determina o poder de um povo. Língua é poder. A ampliação e a oferta de cursos superiores de Libras e de tradução e interpretação de Libras são características de que novos tempos estão modificando a estrutura da educação dos surdos brasileiros. A consequência dessa mudança de concepção pode ser observada no aumento do número de alunos surdos na educação nos últimos anos e na valorização profissional dos professores e instrutores de Libras, que passaram a fazer parte da comunidade escolar e da comunidade acadêmica. Hoje é registrada a presença de alunos surdos em cursos de pós-graduação, fato utópico poucos anos atrás.

– O Brasil destaca-se na América Latina porque tem uma política educacional que prevê a inclusão de todos os alunos, inclusive daqueles que têm diferenças linguísticas. Destaca-se porque reconheceu a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, utilizada por um expressivo grupo de brasileiros, fato que colocou a Libras como disciplina na formação inicial de todos os professores e fonoaudiólogos. Projeta-se principalmente porque é o primeiro país a ofertar cursos de licenciatura que contemplam as especificidades linguísticas, formando professores para ensinar alunos surdos da Educação Básica e Superior. Libras é um instrumento linguístico de projeção nacional e de inclusão escolar e social das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

– Destaca-se, ainda, pela inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de magistério, licenciaturas e fonoaudiologia, bem como pelo desenvolvimento de pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação, fatores determinantes para promover mudanças na formação dos professores e para transformar o contexto educacional.

Sua trajetória profissional demonstra seu compromisso com a inclusão educacional e social das pessoas com surdez. Qual o próximo passo?

– Precisamos formar professores para o ensino de Libras, para o ensino de língua portuguesa como 2.^a língua; formar tradutores e intérpretes de Libras; realizar anualmente o exame para certificação de proficiência em Libras e para a certificação de proficiência em Tradução e Interpretação da Libras; difundir o uso e o ensino da Libras e da língua portuguesa para surdos na totalidade dos municípios brasileiros.

– Precisamos buscar formas de viabilizar o processo para a criação do cargo de tradutor e intérprete de Libras na Carreira Técnico Administrativo em Educação (TAE) das instituições federais de ensino (IFES), lembrando que já existe o cargo de Intérprete de Linguagem de Sinais, nível médio, na Carreira TAE.

Precisamos dar destaque aos alunos surdos que se sobressaem nas escolas e na vida profissional, para que suas potencialidades possam tornar-se visíveis e conhecidas, construindo, assim, uma nova visão no imaginário coletivo da comunidade e da sociedade em que estão inseridos.

Dica de estudo

Para ampliar as noções de letramento e desenvolvimento da leitura e escrita por surdos, indica-se o livro *O Papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos*, de Ana Cristina Guarinello, editora Plexus (2007). Partindo de casos concretos, a autora demonstra que o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que tenha oportunidade de interagir com a escrita por meio de atividades.

Atividades

1. Aponte as principais características da proposta do bilinguismo.

2. Quais são as duas linhas de aquisição da linguagem mais usadas para embasar o bilinguismo no Brasil? Apresente suas principais ideias.

3. Quais os papéis da família e da escola na proposta bilíngue?

Gabarito

1. O bilinguismo propõe o uso de duas línguas no contexto escolar; a Libras é considerada sempre a primeira língua (L1) e a língua portuguesa é a segunda língua (L2). O bilinguismo mais comum em nosso país é o que utiliza como segunda língua o português escrito, ou seja, não se trabalha a oralidade.
2. No gerativismo, segundo Chomsky em sua concepção de Gramática Universal, há um dispositivo de aquisição de linguagem comum a todos os seres humanos, que só é acionado mediante experiências linguísticas positivas, então a única forma de ativar esse dispositivo no surdo seria expondo-o o mais cedo possível à sua língua natural.

O sociointeracionismo, de Vygotsky: para ele, a linguagem seria a constituição do pensamento, a significação que há na forma do indivíduo perceber a si e ao mundo. A fala seria a produção do discurso, a ação de expressar o pensamento, a linguagem em ação. Nesse caso, é importante que o termo *fala* seja entendido como produção, diálogo, e não como ato motor de articulação das palavras. Assim, fica claro que a língua de sinais é a expressão do pensamento, da linguagem dos surdos.

3. Família: detecção precoce da surdez, aprendizagem da Libras para comunicação, promover a inserção do surdo o mais cedo possível na Libras e na comunidade surda.

Escola: tem a importante função de suprir a falta de referência para identificação linguístico-cultural por meio do convívio com outros surdos e com os profissionais surdos e/ou bilíngues.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **A Educação de Alunos Surdos no Brasil do Final da Década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Tese (Mestrado em Educação). Campo Grande: 2005.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação de Surdos**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; MORI-DE ANGELES, Cristiane C. (Orgs.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000.

_____. O implante coclear em questão: benefícios e problemas, promessas e riscos. In: CAPOVILLA, F. C.; RAFHAEL, W. P. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, v. 2. São Paulo: Edusp/Fapesp/Fundação Vitae/Feneis/Brasil Telecom, 2001.

FERNANDES, Sueli. **Educação Bilíngue para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2003.

_____. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

INCLUSÃO. Revista da Educação Especial, jul. 2006.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos. **Revista Educação & Realidade**, jun./dez. 2007. Porto Alegre.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Marília: Unesp, 2007.

QUADROS, Ronice Mueller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



Concepções de surdez

▶ Vídeo



Toda a educação de surdos e todas as escolhas e atitudes dos profissionais no âmbito educacional dependem da concepção de surdez assumida, ou seja, a ideia de quem é o indivíduo surdo, quais são suas características, quais suas limitações e potencialidades e qual papel esse indivíduo deve assumir na sociedade.

Partindo-se desse pressuposto, a surdez é concebida de duas formas diferentes: pela visão clínico-terapêutica e pela visão socioantropológica. Cada uma delas apresenta especificidades na maneira de aceitação do surdo, na forma de compreender sua formação pessoal e na maneira de localizá-lo socialmente. Assim, propõe-se apresentar cada uma dessas visões e suas consequências para o encaminhamento educacional do surdo.

Visão clínico-terapêutica

A visão clínico-terapêutica da surdez enfatiza no indivíduo sua característica de não ouvir, ou seja, utiliza a expressão deficiente auditivo para designar todas as pessoas com diminuição ou perda da audição. A surdez é concebida como uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que traz ao indivíduo uma série de consequências ao seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à língua oral.

Os conceitos mais importantes vinculados a essa concepção são o de normalidade e homogeneidade. A normalidade é uma ideia na qual se formatam padrões para estabelecer o que é normal ou anormal, dentro de uma perspectiva da aptidão ou não das capacidades anatômicas e fisiológicas do indivíduo. Assim, diferentemente da maioria, aceita nessa visão como o padrão, os surdos têm uma resposta auditiva incompleta ou inadequada, sendo, portanto, considerados anormais. Visto que lhes faltava algo, no caso a audição, todo o esforço deveria ser no sentido de torná-los o mais parecido com o normal possível, de forma corretiva e minimizadora das sequelas e defeitos, provocados pela falta de audição.

A partir dessa noção já passamos ao outro conceito que seria de homogeneidade, ou seja, todos os indivíduos são analisados dentro uma mesma e única perspectiva, que concebe o indivíduo de forma isolada pela sua capacidade orgânica. Nesse caso todos devem se enquadrar no mesmo perfil, caindo-se num equívoco de rejeição das possibilidades orgânicas e da diversidade do ambiente físico e social. Obviamente não se nega a composição do ser humano como ser vivo e biológico, mas não se pode definir o que seria ou não relevante a esse ser, para que esse pudesse agir de forma autônoma no mundo em que vive, evitando-se, assim, manter o descrédito naqueles que não ouvem.

Nessa visão cabe à escola habilitar a criança surda a falar, fazendo com que ela caminhe em direção à integração na comunidade de falantes. Dessa forma, aceitava-se que para que houvesse pleno desenvolvimento de uma língua oral, a audição seria imprescindível, o que é uma limitação do surdo, sendo assim, difundindo que mesmo que possam ser ensinados a falar, nunca serão capazes de compreender a fala tão bem como uma pessoa que ouve, e por isso, outras consequências tornavam-se explícitas. Segundo essa concepção, por exemplo, os indivíduos surdos podiam apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos, dificuldades de abstração, generalização, raciocínio lógico, simbolização, entre outros, sempre enfatizando que um trabalho de reabilitação seria necessário, mas que, mesmo assim, o fracasso seria justificável pela deficiência.

O modelo escolar preocupava-se com as atividades da área de saúde, ou seja, percebendo os sujeitos surdos como pacientes ou “doentes nas orelhas” que necessitavam serem tratados a todo custo por exercícios terapêuticos de treinamento auditivo e de preparação do órgão fonador. Os professores, por sua vez, faziam em seu trabalho o papel de fonoaudiólogos, encarados como ouvintes modelos a serem seguidos pelos surdos, de modo a oferecerem “cura” para as audições danificadas, com o intuito de transformar em realidade o desejo de ver os surdos falando e ouvindo.

Essa concepção era a orientação principalmente dos seguidores do método oralista, que vislumbravam a aquisição das habilidades de fala pelos surdos.

Visão socioantropológica

Contraopondo-se à concepção clínico-terapêutica, surge juntamente com a proposta do bilinguismo a concepção socioantropológica da surdez. Nessa nova visão, o surdo é considerado de forma diferente da forma aceita pelos oralistas.

Ou seja, o surdo não é tido como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa, sendo conhecida, portanto, como visão socioantropológica da surdez.

A ideia de que os sujeitos surdos deviam ser forçadamente ajustados à sociedade ouvinte entrou em decadência e abriu caminho para um novo conceito: o da diferença. Aqui o conceito de diferença abrange a ideia de que os surdos pertencem a um grupo minoritário, linguística e culturalmente diferente, principalmente por utilizar outra via de acesso a informações, manifestada pela modalidade visuogestual da língua. O respeito à diferença reflete na aceitação de que o surdo não precisa almejar uma vida semelhante à do ouvinte, ao contrário, ele deve assumir sua surdez e procurar meios de gerir as suas necessidades da melhor maneira possível. Os surdos nessa visão compõem comunidades cujo fator aglutinante é a língua de sinais. Assim, essa língua tornou-se uma importante via de acesso ao desenvolvimento intelectual do surdo, em todas as esferas do conhecimento, proporcionando a intercomunicação do sujeito surdo com os seus pares e com os ouvintes, dando suporte ao pensamento e estimulando o seu aprimoramento cognitivo e social.

Dessa perspectiva percebe-se, então, a necessidade de uma discussão de que o importante não é mais classificar os surdos, mas sim compreendê-los. Isso é explicitado pela aceitação de que os surdos compartilham, além da língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Com isso, desenvolvem competência linguística, comunicativa e cognitiva por meio do uso da língua de sinais e do sentimento de identidade grupal, do autoconhecimento e da identificação como ser surdo, sendo reconhecidos como diferentes e não como deficientes. Essa concepção foi ainda reforçada pela Declaração dos Direitos Humanos, publicada pela Unesco em 1954, onde consta que “[...] obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da própria, mais que assegurar a unidade nacional, contribui para que esses grupos, vítimas de uma proibição, se segreguem cada vez mais da vida nacional”.

Identidade e cultura surda

A noção de diferença nos remete a uma análise do que entendemos por cultura. Aqui ela deve ser concebida como uma manifestação grupal ou coletiva, como ferramenta de ação histórica, de crescimento e desenvolvimento de uma certa comunidade, no caso, os surdos. Não cabe mais a noção de homogenei-

dade, mas a noção da diversidade, sendo essa manifestada pelo jeito de ser, de sentir, de compreender, de explicar e de transformar a sociedade a qual o sujeito está inserido.

Cultura surda, segundo Strobel (2008, p. 24) é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo para torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, abrangendo a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos dos surdos.

A surdez passa a ser muito mais que um diagnóstico médico. É um fenômeno cultural no qual padrões sociais emocionais, linguísticos e intelectuais são compartilhados.

A cultura pode ser expressa principalmente pela capacidade dos sujeitos em constituírem sua identidade por meio de fatores de semelhança, que podem ser relacionados ao gênero, a etnias, a crenças religiosas e outros, sendo que o mais importante deles é a língua, que para o surdo se traduz pelo uso da Libras e pela forma visual de apreender o mundo.

Essa semelhança passa a ser o fator determinante da identidade do grupo a que se refere e, sendo assim, a identidade surda passa pela significação e pelas experiências do que é ser surdo, e pela mudança de paradigma do que antes era considerado como deficiência, e agora é considerado como diferença linguística e cultural.

Acredita-se hoje que a identidade surda está diretamente relacionada ao uso da língua de sinais. Portanto, o uso dessa língua de sinais seria aquilo que definiria a identidade do sujeito. Porém, o que ocorre é que em contato com outros surdos que também usem a língua de sinais surgem novas possibilidades de interação, de compreensão, de diálogo e de aprendizagem. Dessa forma, a aquisição da língua de sinais e, conseqüentemente, de todos os mecanismos vinculados, faz com que se credite a ela a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo.

Desse pressuposto, define-se que a Libras é uma língua natural, relacionada aos costumes e à cultura da comunidade surda brasileira, que flui de uma necessidade de comunicação entre as pessoas que utilizam a modalidade visuogestual para se comunicar.

Ressaltamos aqui que nenhuma língua de sinais é universal, pois a língua é resultante da cultura do grupo social que a utiliza. Do mesmo modo que existem várias línguas orais estrangeiras, há diferentes línguas de sinais, sendo que cada país tem a sua.

Normalmente muitos equívocos são cometidos no que se refere à compreensão da Libras e seus aspectos básicos mais importantes, por isso, visando esclarecer qualquer dúvida a respeito dessa língua, serão apresentadas a seguir noções teóricas fundamentais para a compreensão inicial de sua estrutura gramatical.

A Libras

A Libras possui estrutura gramatical própria. Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço. Sua estrutura gramatical é constituída a partir de cinco parâmetros: a) configuração das mãos; b) ponto de articulação; c) movimento; d) orientação e direcionalidade; e) expressões faciais e/ou corporais.

- **Configuração das mãos:** é a forma das mãos presente no sinal. Existem 63 configurações possíveis e podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador.
- **Ponto de articulação:** é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo essa tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor).
- **Movimento:** os sinais podem ter um movimento ou não.
- **Orientação e direcionalidade:** os sinais têm uma direcionalidade e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal.
- **Expressão facial e/ou corporal:** muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, têm em sua configuração como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal.

Na Libras as categorias gramaticais existentes são: verbos (os que não possuem marca de concordância, e os que possuem marca de concordância – número-pessoal, de gênero, de localização), advérbios, adjetivos, comparativos (igualdade, superioridade e inferioridade) e pronomes.

Quanto aos verbos, as marcas diferenciadoras dos sinais se dão de diferentes formas de acordo com o tipo de concordância, e são baseadas na alteração de um dos parâmetros da língua.

- Verbo com concordância número-pessoal => parâmetro *orientação*.
- Verbo com concordância de gênero e número => parâmetro *configuração das mãos*.
- Verbo com concordância de lugar => parâmetro *ponto de articulação*.

Dessa forma, concluímos que a surdez é uma experiência visual que traz ao surdo a possibilidade de constituir-se como sujeito por meio de experiências cognitivo-linguísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais seu principal meio de concretização.

Texto complementar

Identities surdas

(PERLIN *apud* SKLIAR, 1998)

Poderíamos identificar as pessoas surdas pelas diferenças que possuem. Elas são observáveis facilmente. No momento distinguiremos algumas categorias para as diferentes identidades surdas.

Identities surdas (identidade política)

Trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda. São mais presentes em surdos que pertencem à comunidade surda e apresentam características culturais como sejam:

- Possuem a experiência visual que determina formas de comportamento, cultura, língua etc.
- Carregam consigo a língua de sinais. Usam sinais sempre, pois é sua forma de expressão. Eles têm um costume bastante presente que os diferencia dos ouvintes e que caracteriza a diferença surda: a captação da mensagem é visual e não auditiva. O envio de mensagem não usa o aparelho fonador, usa as mãos.
- Aceitam-se como surdos, sabem que são surdos e assumem um comportamento de pessoas surdas. Entram facilmente na política com

identidade surda, onde impera a diferença: necessidade de intérpretes, de educação diferenciada, de língua de sinais etc.

- Passa aos outros surdos sua cultura, sua forma de ser diferente.
- Assumem uma posição de resistência.
- Assumem uma posição que avança em busca de delimitação da identidade cultural.
- Assimilam pouco, ou não conseguem assimilar a ordem da língua falada, têm dificuldade de entendê-la.
- Decodificam todas as mensagens recebidas em língua de sinais.
- A escrita obedece à estrutura da língua de sinais, pode igualar-se à língua escrita, com reservas.
- Têm suas comunidades, associações e/ou órgãos representativos e compartilham entre si suas dificuldades, aparições, utopias.
- Usam tecnologia diferenciada: legenda e sinais na TV, telefone especial, campanha luminosa.
- Têm uma diferente forma de relacionar-se com as pessoas e mesmo com animais.
- Essa identidade assume características bastante diferenciadas. É preciso lembrar aqui que há, por exemplo: a identidade surda genealógica traz sinais vividos e provados durante gerações, por exemplo, na Itália há uma família de surdos de mais de 40 gerações; os filhos de pais surdos; os surdos que nasceram surdos; os que têm família ouvinte e entraram em contato com a comunidade surda já em idade adulta.

Identidades surdas híbridas

Ou seja, os surdos que nasceram ouvintes e com o tempo tiveram alguma doença, acidente etc. que os deixaram surdos:

- Dependendo da idade em que a surdez chegou, conhecem a estrutura do português falado, decodificam a mensagem em português e o envio ou a captação da mensagem vez ou outra e na forma de língua oral.

- Usam língua oral ou língua de sinais para captar a mensagem. Essa identidade também é bastante diferenciada, alguns não usam mais a língua oral e outros usam sinais sempre.
- Assumem um comportamento de pessoas surdas, ex.: política da identidade surda usa tecnologia para surdos.
- Convivem pacificamente com as identidades surdas.
- Assimilam um pouco mais que os outros surdos, ou não conseguem assimilar a ordem da língua falada, têm dificuldade de entendê-la.
- A escrita obedece à estrutura da língua de sinais, pode igualar à língua escrita, com reservas.
- Participam das comunidades, associações, e/ou órgãos representativos e compartilham com as identidades surdas suas dificuldades, políticas, aspirações e utopias.
- Aceitam-se como surdos, sabem que são surdos, exigem intérpretes, legenda e sinais na TV, telefone especial, campanha luminosa.
- Também têm uma diferente forma de relacionar-se com as pessoas e mesmo com animais.

Identidades surdas flutuantes

Os surdos que não têm contato com a comunidade surda. Ou surdos que viveram na inclusão ou que tiveram contato da surdez como preconceito ou desenvolvimento social. São outra categoria de surdos, visto que não contam com os benefícios da cultura surda. Eles também têm algumas características particulares.

- Seguem a representação da identidade ouvinte.
- Estão em dependência no mundo dos ouvintes, seguem os seus princípios, respeitam-nos, colocam-nos acima dos princípios, às vezes competem com ouvintes, pois que são induzidos no modelo da identidade ouvinte.
- Não participam da comunidade surda, associações e lutas políticas.
- Desconhecem ou rejeitam a presença do intérprete da língua de sinais.

- Orgulham-se de saber falar “corretamente”.
- Demonstram resistências à língua de sinais e à cultura surda visto que isso, para eles, representa estereótipo.
- Não conseguiram identificar-se como surdos, sentem-se sempre inferiores aos ouvintes: isso pode causar muitas vezes depressão, fuga, suicídios, acusação aos outros surdos, competição com ouvintes, há alguns que vivem na angústia, no desejo contínuo de serem ouvintes.
- São as vítimas da ideologia oralista, da inclusão, da educação clínica, do preconceito e do preconceito da surdez.
- São surdos. Quer ouçam algum som, quer não ouçam, persistem em usar aparelhos auriculares, não usam tecnologia dos surdos.
- Essas identidades surdas flutuantes também apresentam divisões; por exemplo: aqueles que têm contato com a comunidade surda, mas rejeitam-na; os que jamais tiveram contato etc.

Identidades surdas embaçadas

As identidades surdas embaçadas são outro tipo que podemos encontrar diante da representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural.

- Essa identidade não consegue captar a representação da identidade surda, nem da identidade ouvinte como fazem os flutuantes.
- Sua comunicação é por alguns sinais incompreensíveis às vezes.
- Não têm condições de dizer onde mora, seu nome, sua idade etc.
- Não têm condições de usar língua de sinais, não lhe foi ensinada, nem teve contato com a mesma.
- São pessoas vistas como incapacitadas.
- Nesse ponto, ouvintes determinam seus comportamentos, vida e aprendizados.
- É uma situação de deficiência, de incapacidade, de inércia, de revolta.

- Existem casos de aprisionamento de surdos na família, seja pelo estereótipo ou pelo preconceito, fazendo com que alguns surdos se tornem embaçados.

Identities surdas de transição

Estão presentes na situação dos surdos que devido à sua condição social viveram em ambientes sem contato com a identidade surda ou que se afastam da identidade surda.

Vivem no momento o trânsito entre uma identidade e outra.

- Se a aquisição da cultura surda não se dá na infância, normalmente a maioria dos surdos precisa passar por esse momento de transição, visto que grande parte deles são filhos de pais ouvintes.
- No momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela desouvintização, ou seja, rejeição da representação da identidade ouvinte.
- Embora passando por essa desouvintização, os surdos ficam com sequelas da representação, o que fica evidenciado em sua identidade em construção.
- Há uma passagem da comunicação visual/oral para a comunicação visual/sinalizada.
- Para os surdos em transição para a representação ouvinte, a identidade flutuante se dá o contrário.

Identities surdas de diáspora

As identidades de diáspora divergem das identidades de transição. Estão presentes entre os surdos que passam de um país a outro ou, inclusive, passam de um estado brasileiro a outro, ou ainda de um grupo surdo a outro. Ela pode ser identificada como o surdo carioca, o surdo brasileiro, o surdo norte-americano. É uma identidade muito presente e marcada.

Identities intermediárias

O que vai determinar a identidade surda é sempre a experiência visual. Nesse caso, em vista dessa característica diferente distinguimos a identidade

ouvinte da identidade surda. Temos também a identidade intermediária. Geralmente essa identidade é identificada como sendo surda. Essas pessoas têm outra identidade, pois têm uma característica que não lhes permite a identidade surda, isto é, a captação de mensagem não é totalmente na experiência visual que determina a identidade surda.

- Apresentam alguma porcentagem de surdez, mas levam uma vida de ouvintes.
- Para estes são de grande importância os aparelhos de audição, de aumento de som.
- Assume importância para eles o treinamento do oral, o resgate dos restos auditivos.
- Busca de amplificadores de som.
- Não uso de intérpretes de cultura surda, de língua de sinais etc. (alguns adotam língua de sinais por *hobby*).
- Quando presentes na comunidade surda, geralmente se posicionam contra uso de intérpretes ou consideram o surdo como menos dotado e não entendem a necessidade de língua de sinais de intérpretes.

Têm dificuldades de encontrar sua identidade, visto que não é surdo nem ouvinte. Ele vive como pêndulo, ora entre surdos, ora entre ouvintes, daí seu conflito com essa diferença.

Dicas de estudo

Para complementar seus estudos sugere-se o livro *Atualidade da Educação Bi-língua para Surdos: processos e projetos pedagógicos*, com organização de Carlos Skliar, Porto Alegre, editora Mediação, 1999.

Também para observar modelos educacionais e as concepções de surdez aconselham-se os filmes:

- *E Seu Nome é Jonas (And Your Name Is Jonah)*, TV Film – USA/1979. Ensina-se a língua de sinais para criança surda sair do isolamento.
- *Filhos do Silêncio (Children of a Lesser God)*, EUA/1986. Professor de linguagem de sinais se apaixona por surda.

Atividades

1. Caracterize a visão clínico-terapêutica da surdez.

2. Quais são as principais ideias defendidas pela concepção socioantropológica da surdez?

3. Explique quais são os principais fatores determinantes da cultura surda.

Gabarito

1. Enfatiza no indivíduo sua característica de não ouvir, utiliza a expressão deficiente auditivo para designar todas as pessoas com diminuição ou perda da audição. A surdez é concebida como uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que traz ao indivíduo uma série de consequências ao desenvolvimento físico, psicossocial e intelectual. Os conceitos mais importantes vinculados a essa concepção são o de normalidade e homogeneidade.
2. O surdo não é tido como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. O conceito de diferença é difundido e abrange a ideia de que os surdos pertencem a um grupo minoritário, linguística e culturalmente diferente. O respeito à diferença reflete na aceitação de que o surdo não precisa almejar uma vida semelhante à do ouvinte, ao contrário, ele deve assumir sua surdez.
3. A cultura surda deve ser concebida como uma manifestação grupal ou coletiva, como ferramenta de ação histórica, de crescimento e desenvolvimento dessa comunidade, portanto, os surdos compõem comunidades cujo fator aglutinante é a língua de sinais. Também a cultura se manifesta pela aceitação de que os surdos compartilham, além da língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. É um fenômeno cultural no qual padrões sociais emocionais, linguísticos e intelectuais são compartilhados e a língua de sinais seria aquilo que definiria a identidade do sujeito surdo.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **A Educação de Alunos Surdos no Brasil do Final da Década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Tese (Mestrado). Campo Grande: 2005.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação de Surdos**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

BRITO, L. F. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ/ Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

FERNANDES, E. **Problemas Linguísticos e Cognitivos dos Surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERNANDES, S. *et al.* **Aspectos Linguísticos da Libras**. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Estado do Paraná, 1998.

_____. **Educação Bilíngue para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado em Letras) – Estudos Lingüísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados/Unicamp, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Marília: Unesp, 2007.

QUADROS, Ronice Mueller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. B. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. *In*: _____. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação e exclusão, abordagens socioantropológicas em Educação Especial. *In*: _____. (Org.) **Uma Perspectiva Socio-Histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.



Neurolinguística: estruturação da Libras no cérebro

▶ Vídeo



A língua, oral-auditiva ou visuoespacial, proporciona a comunicação e favorece a organização do pensamento. A surdez afeta o principal meio de comunicação entre as pessoas, dificultando o acesso à língua oral-auditiva; porém, a linguagem do surdo estrutura-se através da língua de sinais, que lhe é natural e que possui estruturas próprias diferentes das línguas orais.

Por imposição do II Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880, determinou-se que a comunicação do surdo acontecesse somente na língua oral de seu país, atribuindo à língua de sinais um estatuto de língua inferior, incapaz de expressar conceitos abstratos, sendo superficial e com conteúdo limitado.

Atualmente, as pesquisas envolvendo as línguas de sinais indicam o contrário, afirmando que a língua de sinais é um sistema linguístico altamente estruturado e tão complexo como as línguas faladas, que se estrutura neurologicamente nas mesmas áreas cerebrais das línguas orais.

Corroborando com essa afirmação, a proposta bilíngue explícita que a língua de sinais fornecerá todo o aparato linguístico necessário para a estruturação do pensamento e aquisição de outras línguas.

A diferença entre as modalidades de língua se dá pelo fato de as línguas faladas serem codificadas em mudanças acústico-temporais – variações de som no tempo. Já as línguas de sinais baseiam-se em mudanças visuoespaciais. Sendo assim, de que forma essa diferença afeta a organização neural da linguagem?

Funções cerebrais

A definição de quais eram as regiões do cérebro responsáveis pela fala humana foi feita somente a partir do meio do século XIV; até então faltavam evidências científicas. Na espécie humana ocorre uma especializa-

ção dos hemisférios cerebrais, de modo que o hemisfério esquerdo assume a maior responsabilidade pelas funções ligadas à linguagem e o hemisfério direito assume a maior parte das funções não verbais ou construtivas.

Com esses novos conhecimentos, sabe-se hoje que o hemisfério esquerdo do cérebro é o responsável pelas funções da linguagem, sendo que as línguas de sinais e as línguas orais apresentam organizações cerebrais semelhantes. Porém, além do uso do hemisfério esquerdo na língua de sinais, ocorre o uso do hemisfério direito devido à sua modalidade visuoespacial.

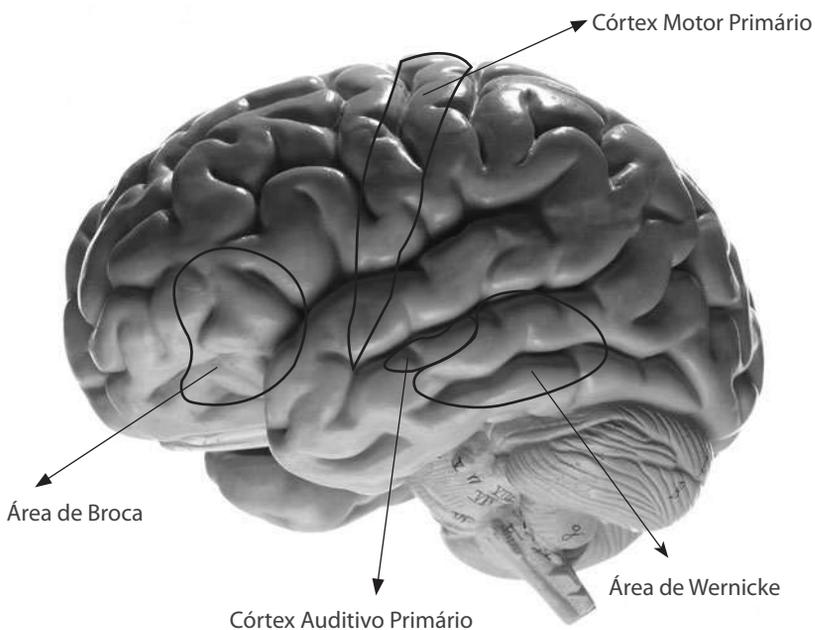
Para fins didáticos, apresenta-se um quadro comparativo dos dois hemisférios cerebrais e suas respectivas funções. Observe o quadro a seguir.

Quadro 1 – Hemisférios cerebrais

Hemisfério cerebral esquerdo	Hemisfério cerebral direito
<ul style="list-style-type: none"> ■ Verbal: usa a palavra para manobrar, descrever e definir. ■ Analítico: soluciona as coisas passo a passo e parte por parte. ■ Simbólico: usa um símbolo para representar algo. ■ Abstrato: toma um pequeno fragmento de informação e usa-o para representar o todo. ■ Temporal: leva em conta o tempo e a ordem das coisas em sucessão. ■ Racional: extrai conclusões baseadas nas razões e nos dados. ■ Não espacial: não vê as relações entre uma coisa e outra, e como as partes se unem para formar um todo. ■ Lógico: extrai conclusões baseando-se na lógica; tudo segue uma ordem lógica, como, por exemplo, um teorema matemático e um argumento bem exposto. ■ Linear: pensa em função de ideias encadeadas, de modo que um pensamento sucede o outro. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Não verbal: tem conhecimento das coisas, através de uma relação não verbal. ■ Sintético: une as coisas para formar todos os conjuntos. ■ Concreto: relaciona-se com as coisas tal como são e no momento presente. ■ Analógico: observa semelhança entre as coisas, compreende as relações metafóricas. ■ Atemporal: não tem sentido de tempo. ■ Não racional: não necessita basear-se na razão nem nos danos. ■ Espacial: vê as relações entre uma coisa e outra, e a maneira como as partes unem-se para formar um todo. ■ Intuitivo: baseia-se em dados incompletos, sensações e imagens. ■ Holista: observa a totalidade das coisas de uma só vez, percebe as formas e estruturas em conjunto.

Especificamente para pessoas com surdez, vamos enfatizar as principais áreas cerebrais envolvidas no processamento da linguagem, visto que ainda persistem mitos relacionados à língua de sinais e sua estruturação cerebral; por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem (QUADROS; KARNOOP, 2004, p. 36).

Na imagem a seguir estão representadas as principais áreas da linguagem, que permitem ao ser humano comunicar-se.

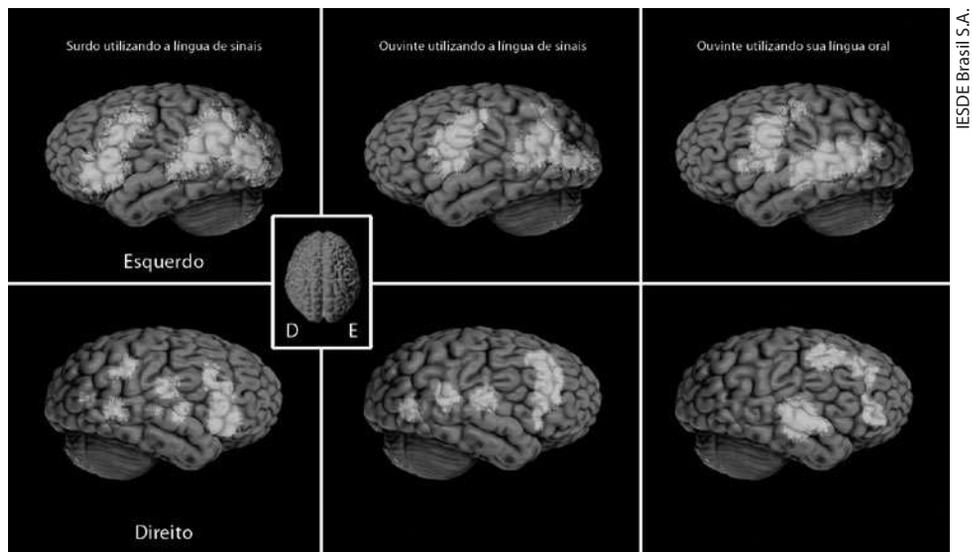


A área de Broca é a parte do cérebro humano responsável pelo processamento da linguagem, produção da fala e compreensão. A área de Wernicke é uma região do cérebro humano responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações. O córtex motor primário está relacionado com o controle das mãos e músculos da fala. E o córtex auditivo primário se encarrega do processamento e percepção de informações sonoras.

Com o avanço da tecnologia biomédica, por meio de exames de imagens com cada vez mais resolução, já foi possível estudar o cérebro de um indivíduo surdo, detectando as funções próprias de cada um dos hemisférios cerebrais.

O hemisfério esquerdo é responsável pela produção da linguagem, pela seleção e reunião de palavras apropriadas, decifração do significado de palavras e sentenças e, ainda, produção e compreensão de sinais e sentenças. Já o hemisfério direito se encarrega da compreensão de um discurso extenso, da manutenção de sequência coerente de ideias, e também da clareza dos processos anafóricos (recursos da língua de sinais que possibilitam ao narrador, através de mudança de postura corporal, incorporar diferentes personagens de uma narrativa).

A seguir, apresenta-se a comparação do cérebro de um surdo e de um ouvinte, em pleno funcionamento, permitindo a comparação entre as porções cerebrais envolvidas na comunicação.



Nas imagens do lado esquerdo, observa-se o cérebro de um surdo utilizando a língua de sinais. A imagem do centro representa um ouvinte utilizando a língua de sinais e, na imagem da direita, observa-se um ouvinte utilizando sua língua oral.

Fica explícito que as áreas cerebrais envolvidas são praticamente as mesmas nos três exemplos, tanto no hemisfério esquerdo (superior) como no hemisfério direito (inferior). A principal diferença é que nos usuários de língua de sinais também se utiliza a área occipital (posterior do cérebro) responsável pela visão, o que fica nítido nas imagens inferiores da esquerda e do centro.

Comprova-se, assim, que a língua apresenta uma organização cerebral, independente de ser de modalidade oral-auditiva ou visuogestual. O fato de experimentos comprovarem que os surdos congênitos apresentam maior habilidade para utilização dos estímulos visuais do que os ouvintes, e até mesmo do que os filhos de surdos que utilizam a língua de sinais desde a infância, explica a compensação da natureza pela falta de audição devido à competição entre vias neuronais, muito precoce no desenvolvimento do cérebro humano, e não pela prática da língua de sinais. Além do mais, pode-se perceber do ponto de vista biológico que o surdo está mais preparado para a comunicação em língua de sinais.

Plasticidade neuronal

A organização estrutural das redes neurais referentes a cada processamento cognitivo, apesar de estar predeterminada pela genética, também depende dos estímulos externos recebidos, principalmente durante a infância. Analisando a atividade cerebral de indivíduos surdos e ouvintes que haviam aprendido a língua de sinais na infância, Neville (1995) observa ativações semelhantes às ocorridas no processamento das línguas faladas. No entanto, quando analisa a atividade cerebral de indivíduos que aprenderam a língua de sinais tardiamente, nota ativações diferentes, pois tal língua não foi incorporada pelo mesmo sistema linguístico da criança surda, o que acarreta um *deficit* na *performance* daqueles indivíduos.

A plasticidade neural é concebida diante de diferentes contextos, e pode ser conceituada como a mudança no processamento neural que ocorre com a idade ou aprendizado, ou a utilização de uma área não operante para uma função, para outro processamento cognitivo e, ainda, como sendo a alocação de funções no hemisfério não dominante, devido a lesões congênitas do hemisfério dominante.

Assim, por exemplo, surdos congênitos utilizam as áreas normalmente dedicadas à linguagem verbal para processamento da língua de sinais. Outro aspecto de suma importância sobre a organização cerebral da linguagem é a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem. Nesse período, é imprescindível a presença de estímulos externos para a maturação do cérebro, pois, após esse período crítico, a plasticidade neuronal diminui e a habilidade do cérebro no desenvolvimento da fala e da linguagem fica comprometida permanentemente.

Teorias de aquisição da linguagem

Vários estudiosos apresentaram teorias sobre a aquisição da linguagem. O conhecimento dessas teorias leva a uma maior reflexão sobre a aprendizagem das línguas e, conseqüentemente, também da língua de sinais.

Primeiro, é importante definir o que é linguagem e o que é língua, para que se possa compreender por completo o que cada um dos pesquisadores defende.

A linguagem pode ser concebida por vários prismas, mas, de forma resumida, é a capacidade de expressão do ser humano, um meio sistemático de exposição de ideias ou sentimentos com o uso de marcas, sinais ou gestos convencionados. Pode ser ainda interpretada como a expressão do pensamento. Já a língua é o conjunto das palavras e das regras que se combinam, usadas por uma comunidade linguística como principal meio de comunicação e de expressão, falado, escrito ou sinalizado, como nos casos dos usuários da língua de sinais. A língua pode ser considerada o idioma nacional e oficial de um país.

A primeira linha de pesquisa abordada é o inatismo. Essa teoria concebe o homem como um ser predestinado, ou seja, defende que o conhecimento linguístico é nato de cada um. Afirma que o aparelho fonador estaria pronto ao uso desde que nascemos, diferentemente dos animais irracionais, portanto estaríamos aptos a falar qualquer língua. Postula, ainda, que a maturação biológica é que define a qualidade da aprendizagem, que deve acontecer de forma gradativa. Além disso, a teoria defende que o resultado da linguagem é ocasionado a partir das conexões cerebrais realizadas pelo indivíduo, e que o meio no qual a pessoa está inserida não interfere nesse processo. A memorização também é apontada como uma característica desse processo de aquisição da linguagem. O grande nome a ser ressaltado nessa teoria é o de Chomsky, o primeiro pesquisador a contemplar o erro como meio para a aprendizagem.

Outra corrente a ser apresentada é o behaviorismo. Essa teoria foi disseminada por duas vertentes. A clássica, que tem como precursores Watson e Pavlov, os quais defendiam a ideia de que o sujeito deveria ser visto por meio do seu comportamento apenas quando fosse possível uma observação pública para obter uma mensuração, ao invés de ocupar-se dos estados mentais que possam gerar ou influenciar tais comportamentos.

Já Skinner, em sua teoria radical, contestou essa tese postulando que, para toda ação existe uma reação e que esta independe do desejo interno de cada um. Essa afirmação é baseada na análise do comportamento conhecido como “condicionamento operante”, o qual se pauta no estímulo-resposta, na repetição e na memorização. Outra característica dessa teoria é a sugestão da punição como forma de moldar o comportamento dos seres. Os behavioristas concebem o erro como algo a ser corrigido imediatamente, e a aprendizagem é vista como processo externo, ou seja, em que o centro é o professor e não o aluno. Por fim,

afirmam que todo comportamento é resultado dos estímulos do meio, portanto, a linguagem seria consequência desses estímulos do meio, pautados na repetição e que se manifesta dependendo das necessidades do indivíduo.

Outro famoso estudioso do processo de aquisição da linguagem foi Piaget, que foi responsável pela criação da teoria construtivista. Segundo ele, a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência na criança e se dá na superação do estágio sensório-motor, por volta dos 18 meses. Nesse estágio a criança elabora a sua organização psicológica básica, seja no aspecto motor, no perceptivo, no afetivo, no social e no intelectual, ou seja, parte das sensações para as ações, evoluindo no conhecimento de si e do outro. Depois passa por outros estágios até dar-se o desenvolvimento da função simbólica, por meio da qual um significante pode representar um objeto significado. Assim, a linguagem se constitui por meio de processos mentais e de sucessivas coordenações entre as ações, dadas entre o sujeito e o meio, possibilitando internalização e conceitualização que passa a fazer parte de sua realidade. Dessa forma, a linguagem é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral.

Por fim, temos a teoria do sociointeracionismo, a qual propõe que o conhecimento seja construído com a interação homem-meio. Sendo assim, ao socializar-se, o indivíduo se predispõe à aprendizagem. A figura representativa dessa teoria é Vygotsky. Segundo ele, a linguagem é o principal fator para a aprendizagem. Nessa concepção o professor e o aluno são os objetos essenciais e a cooperação resulta em aprendizagem. O uso da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento da consciência da criança, entendendo que a criança é o sujeito no processo de aquisição da linguagem, construindo seu conhecimento de mundo com a ajuda do outro.

Portanto, o estudo das teorias da aquisição da linguagem visa explicar de que modo o ser humano parte de um estado no qual não possui qualquer forma de expressão verbal e, naturalmente, ou seja, sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e de interação social. Assim, embora não se tenha unanimidade sobre quais dessas teorias contemplam a aquisição da língua de sinais, sabe-se que deste estudo se pode compreender o desenvolvimento do ser humano em suas relações comunicativas e expressivas.

Texto complementar

Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas

(CAMPOS, 2007)¹

A obra, um dos mais completos estudos já feitos acerca da surdez, trata de maneira crítica dos mais diversos aspectos ligados ao tema, tendo como base teórica a neurolinguística. Partindo das relações entre cérebro, linguagem e cultura, a fonoaudióloga Ana Paula Santana explicita o desenvolvimento da comunicação do surdo.

Para os pais, ter um filho diagnosticado surdo implica uma série de escolhas. Há de se decidir se ele fará alguma cirurgia, se aprenderá a língua de sinais e a língua oral e ainda se estudará em escola especial ou comum. No livro *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*, publicação da Plexus Editora, a fonoaudióloga Ana Paula Santana trata desse momento, quando surgem vários preconceitos, como a ideia de que o surdo não tem capacidade de se comunicar.

Ana Paula faz uma reflexão sobre as visões médicas, fonoaudiológicas, sociais e (neuro) linguísticas da condição do surdo. Com base em pesquisas e em entrevistas com sujeitos surdos e seus familiares e educadores, ela revela a importância de considerar múltiplos aspectos quando se trata desse tipo de deficiência, fugindo dos lugares-comuns e preconceitos.

“Não se pode tomar como base a ideia de que há um ‘cérebro do surdo’ universal, ou seja, não podemos fazer generalizações arbitrárias sobre seu funcionamento nem correlações anatomofisiológicas a expensas de fatores históricos e subjetivos. O cérebro humano, por sua natureza plástica e dinâmica, é capaz de novas (re)organizações funcionais resultantes do contexto sócio-histórico de que o sujeito participa”, explica a fonoaudióloga.

¹ Este texto trata de um livro publicado por Ana Paula Santana, fonoaudióloga, especialista em Linguagem, mestre e doutora em Linguística pela Unicamp e docente do curso superior de Fonoaudiologia e do Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação na Universidade Tuiuti do Paraná. Também atua na área de Neurolinguística e de Linguagem como pesquisadora em projetos do CNPq e FAPESP. A autora apresenta outros livros publicados na área da linguagem, tais como *Escrita e Afasia* (2002, Plexus), *Sobre a Afasia e sobre os Afásicos* (uma coletânea de vários autores, 2002, editora da Unicamp) e é uma das organizadoras e autora de um dos capítulos do livro *Abordagens Grupais em Fonoaudiologia: contexto e aplicações* (2007, Plexus).

Gabarito

- 1 A neurolinguística conseguiu provar que a diferença entre as modalidades de língua se dá pelo fato de as línguas faladas serem codificadas em mudanças acústico-temporais – variações de som no tempo –, e as línguas de sinais baseiam-se em mudanças visuoespaciais. Também apresenta a característica humana de especializar áreas dos hemisférios cerebrais para as funções da linguagem, além de demonstrar que o funcionamento cerebral de um ouvinte e de um surdo é praticamente o mesmo, independentemente da sua língua de expressão.
2. O hemisfério esquerdo é o que controla as funções verbais, produção da linguagem, pela seleção e reunião de palavras apropriadas, decifração do significado de palavras e sentenças e, ainda, produção e compreensão de sinais e sentenças. Já o hemisfério direito se encarrega da compreensão de um discurso extenso, da manutenção de sequência coerente de ideias, encarrega-se das funções não verbais, permitindo a aptidão das funções espaciais e que envolvem sentimentos e emoções.
- 3 A área de Broca é a parte do cérebro humano responsável pelo processamento da linguagem, produção da fala e compreensão. A área de Wernicke é uma região do cérebro humano responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações. O córtex motor primário está relacionado com o controle das mãos e músculos da fala. E o córtex auditivo primário se encarrega do processamento e percepção de informações sonoras. Comprova-se assim, que a língua apresenta uma organização cerebral, independente de ser de modalidade oral-auditiva ou visuogestual. E para o ponto de vista biológico indica que o surdo está mais preparado para a comunicação em língua de sinais, devido à sua estruturação cerebral.

Referências

CAMPOS, Marcos Vinhal. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. Disponível em: <www.revistavigor.com.br/2007/09/05/surdez-e-linguagem-aspectos-e-implicacoes-neurolinguisticas>. Acesso em: 3 nov. 2010.

FERNANDES, E. **Problemas Linguísticos e Cognitivos dos Surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FINGER, Ingrid. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2008.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HICKOK, G.; BERLLUGI, U.; KLIMA, E. S. A língua de sinais no cérebro. **Scientific American Brasil**, Edição Especial, n. 4, p. 50-57, s.d.

NEVILLE, H. **Developmental Specificity in Neurocognitive Development in Humans**: in the cognitive neuroscience (M. S. Gazzaniga, ed.). Massachusetts: A Bradford Book/The MIT Press, 1995.

QUADROS, Ronice Mueller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da Universidade Estadual de Goiás-Inhumas, v. 2, n. 1. Disponível em: <www.inhumas.com/revelli77>. Acesso em: 3 nov. 2010.

RODRIGUES, N. Organização neural da linguagem. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C.; PEREIRA, M. C. (Orgs.). **Língua de Sinais e Educação do Surdo**, v. 3. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 1993.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.



Legislação brasileira e a educação de surdos

▶ Vídeo



O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Em 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial implantou o Programa Educação Inclusiva, garantindo o direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado.

Em 2004, com base no Decreto 3.956/2001, o Ministério Público Federal publicou o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Unesco lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, entre 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.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi 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.

O Decreto 6.094/2007 estabeleceu 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 lei garante ainda a Educação Especial que, nesse sentido, é um campo de conhecimento e tipo transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado e disponibilizando um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

Esse atendimento educacional especializado tem como objetivo assegurar a inclusão, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. Constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na sala de recursos da própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede pública ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional. Diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.

Atualmente o que rege esse processo educacional é a Resolução 4, de 2 de outubro de 2009, que apresenta as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do atendimento educacional especializado prevendo na sua organização:

- sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- cronograma de atendimento aos alunos;

- plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- professores para o exercício da docência do AEE;
- outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na Educação Infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, a ludicidade, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Legislação específica para a surdez

No âmbito da educação de surdos, o primeiro grande avanço em nível nacional foi a publicação da Lei 10.436/2002, que 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 nos cursos de formação de professores e parte integrante do currículo.

Seguindo com os avanços legais, foi publicado o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a inclusão de alunos surdos com a organização da educação bilíngue nos sistemas de ensino.

De acordo com esse decreto, 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. Dessa forma, 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 e, portanto, deverão incluir a Libras em sua grade curricular obrigatória. Para os demais cursos de Educação Superior e Educação Profissional, a Libras entra como disciplina optativa.

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras - Libras ou em Letras - Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. A formação de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso Normal Superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Até o ano de 2015, ou seja, nos próximos 10 anos, a partir da publicação desse decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de Educação Superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras-Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (Prolibras).

Em todas as possibilidades acima, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

No âmbito da organização escolar, esse decreto orienta que as instituições devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras; a tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa; e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. A instituição deve

ainda ofertar, obrigatoriamente, desde a Educação Infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Quanto à formação de intérpretes e tradutores de Libras/Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras-Língua Portuguesa; ou ainda, profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de Ensino Médio e de Educação Superior. Para aqueles que atuam no Ensino Fundamental, a formação do intérprete pode ser em nível médio.

E, por fim, a respeito das instituições escolares, o decreto define que as instituições federais de ensino responsáveis pela Educação Básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

E delimita ainda as denominadas escolas ou classes de educação bilíngue como aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Reconhecimento da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras

A Lei 12.319, de 1.º de setembro de 2010, regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Segundo a redação da lei, o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da libras e da Língua Portuguesa.

A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que os credenciou; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada promovidos por instituições de Ensino Superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Línguas-Portuguesa. Esse exame deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas, tradutores e intérpretes de Libras de instituições de Educação Superior.

Como atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências, a lei define:

- efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdo-cegos, surdo-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- interpretar, em Língua Brasileira de Sinais/língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis Fundamental, Médio e Superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;
- prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo, pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; e pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Legislação para o Ensino Superior

Considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, foi publicada a Portaria 3.284, de 7 de novembro de 2003, que determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de Ensino Superior, bem como para renovação, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Quanto aos alunos portadores de surdez, o compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso, determina-se a necessidade de:

- propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- proporcionar aos professores acesso à literatura e a informações sobre a especificidade linguística do portador de surdez.

Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social. Hoje a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos surdos nas classes regulares de ensino em todos os níveis. Portanto, tem-se um grande desafio: garantir que todas essas políticas públicas, com direitos garantidos para os portadores de algum tipo de deficiência, sejam respeitadas e efetivadas, fazendo com que os esforços de todos sejam alcançados, que os direitos dos cidadãos sejam reconhecidos e que a dignidade humana seja resgatada e preservada.

O atendimento de surdos nas escolas

De acordo com os dados populacionais coletados pelo IBGE/2000, o Brasil tem mais de 5 750 809 pessoas com problemas relacionados à surdez. Já os dados do Censo Escolar 1998 a 2006, do acordo com a publicação do MEC/INEP, apresentam os resultados a seguir.

Tabela 1 – Censo Escolar (1998 a 2006) sobre os surdos nas escolas

INDICADORES ANALISADOS	1998	2006
Evolução de matrículas na Educação Especial		
Total de matrículas	337 326	700 624
Escolas especializadas e classes especiais	293 403	375 488
Escolas regulares e classes comuns	43 923	325 136
Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular		
Escolas especializadas e classes especiais	87%	53,6%
Escolas regulares e classes comuns	13%	46,4%
Evolução de matrículas na Educação Especial na rede pública e privada		
Escolas privadas	46,8%	37%
Escolas públicas	53,2%	63%
INDICADORES ANALISADOS	2002	2006
Evolução de matrículas em escolas regulares/classes comuns		
Com apoio pedagógico especializado	44,7%	42%
Sem apoio pedagógico especializado	55,3%	58%
Escolas públicas e privadas com matrículas na Educação Especial		
Privadas	3 738	7 031
Públicas	21 051	47 381
Fluxo de matrículas na Educação Especial	2005	2006
Por alunos com deficiência auditiva	19 646	21 439
Por alunos com surdez	46 668	47 981
Matrículas na Educação Especial em 2006	Escolas e classes especiais	Escolas regulares e classes comuns
Por alunos com deficiência auditiva	6 825	14 614
Por alunos com surdez	26 750	21 231
Evolução de matrículas no Ensino Superior	2003	2005
Com deficiência auditiva ou surdez	665	2 428

Analisando esses dados, fica claro que houve um avanço significativo em relação ao acesso de surdos nos sistemas de ensino, principalmente nas escolas inclusivas e públicas. Também é relevante o aumento do número de alunos com algum tipo de perda auditiva no Ensino Superior. Porém, analisando o número total de pessoas surdas existentes no Brasil, observa-se uma clara demonstração de que a exclusão escolar é o indicador da realidade vivenciada por esses indivíduos, explicitando, assim, o atraso de um país que passou séculos desconsiderando a existência da língua de sinais utilizada por esse segmento populacional.

Texto complementar

Orientações e marcos legais mais importantes para a inclusão

(FÁVERO, 2005)¹

A nossa Constituição Federal, intitulada “constituição cidadã”, adota princípios e regras afinados com a inclusão, trazendo inovações muito importantes relacionadas ao direito à educação. Esse direito foi amplamente detalhado, restando clara a sua incondicionalidade para todos, a começar do preâmbulo da Constituição, no qual “a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça” foram citados “como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional”.

Elegeu nossa Carta Magna como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1.º, incisos II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3.º, inciso IV).

Garante ainda, expressamente, o direito à igualdade (art. 5.º), e trata, nos artigos 205 e seguintes, em capítulo destinado à Educação, Cultura e Desporto, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

¹ Procuradora da República no Estado de São Paulo, mestranda em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, idealizadora e coautora da cartilha *O Acesso de Alunos com Deficiências às Classes e Escolas Comuns da Rede Regular*, autora de várias outras publicações e do livro *Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade*, editora WVA. Texto escrito para palestra em evento promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério, com a colaboração da analista processual do Ministério Público Federal, Patrícia Lage.

Além disso, elege como um dos princípios para o ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208).

Dos dispositivos constitucionais citados, decorre a conclusão de que é garantido a TODOS o direito à educação e o acesso à escola. A nosso ver, o todos aqui é no sentido de “todos os seres humanos”, pois até mesmo o atendimento especializado a quem tem deficiência foi contemplado nos dispositivos relativos ao ensino (na Constituição anterior isso não ocorria, a Educação Especial era tratada no Capítulo relativo à ordem econômica e social).

Apenas esses dispositivos constitucionais bastariam para que ninguém negasse a qualquer pessoa com deficiência o acesso à mesma sala de aula de crianças ou adolescentes sem deficiência, mas, convém ainda destacarmos o estatuído pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, ratificada pelo Brasil e promulgada pelo Decreto 3.956/2001.

A Convenção da Guatemala, como é conhecida, deixa claro a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1.º, n. 2, “a”).

Assim, o tratamento diferenciado em razão da deficiência fere, além dos dispositivos constitucionais acima vistos, também a Convenção da Guatemala, que tem em nosso país, tanto valor quanto uma lei ordinária, ou até mesmo (de acordo com o entendimento de alguns juristas) uma norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos. Acrescentemos ainda: o descumprimento de termos de uma Convenção da qual o Estado é parte, pode ser denunciado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, conforme consagrado nos artigos 44 a 46 do Pacto de San José da Costa Rica.

Convém destacar, no entanto, que em algumas hipóteses as diferenciações são admitidas, lembrando sempre que a exclusão e a restrição, não. A Convenção esclarece que *não constitui discriminação* a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, *desde que* a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e *que elas não sejam obrigadas a aceitar* tal diferenciação ou preferência (art. I, n. 2, “b”. Grifo nosso.)

Portanto, com base na Constituição Federal e na Convenção da Guatemala, nossa intenção é demonstrar não só que as pessoas com deficiência têm direito à educação, mas têm o direito de exercê-la sem discriminações, ou seja, de serem recebidas e ensinadas no mesmo espaço (turma), que todos os demais educandos. Se necessitarem de atendimento educacional especializado, este pode ser oferecido à parte, como complemento, mas nunca de forma a impedir que uma criança ou adolescente com deficiência tenha acesso à sala de aula comum.

Finalmente, a seguir, elencamos diretrizes e atos que devem ser observados pelas escolas comuns e especiais na garantia da inclusão educacional:

- é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando métodos e práticas de ensino escolar adequados às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade dos alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações;
- os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar, previstos na LDBEN (art. 24), não podem ser organizados de forma a descumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e permanência na escola, bem como do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Para tanto, o acesso a todas as séries do Ensino Fundamental (obrigatório) deve ser incondicionalmente assegurado a todos, e por isso, como garantia de qualidade, as práticas escolares, em cada uma das séries, devem contemplar as diferenças existentes entre todos os seus alunos;

- o Ensino Médio, os cursos profissionalizantes, o Ensino de Jovens e Adultos ou os tradicionalmente voltados para a preparação para vestibulares devem ser organizados com o objetivo de atender a todos os alunos que concluíram o Ensino Fundamental, de acordo com o perfil e aptidão de cada um;
- os serviços de apoio especializado como os de professores de Educação Especial, intérpretes de língua de sinais, instrutores de Libras, professores de Português (segunda língua para os surdos), professores que se encarreguem do ensino e utilização do sistema Braille e de outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não caracterizam e não podem substituir as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum de ensino regular;
- o encaminhamento de alunos com deficiência e outras necessidades especiais (por exemplo, intolerância ao glúten ou diabetes) a serviços educacionais especializados ou atendimento clínico especializado deve contar com a concordância expressa dos pais dos alunos;
- as escolas de Educação Infantil, creches e similares, dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, devem estar preparadas para crianças com deficiência e outras necessidades especiais, a partir de zero ano (art. 58, §3.º, LDBEN c.c. o art. 2.º, Inciso I, “a”, Lei 7.853/1989), oferecendo-lhes cuidados diários que favoreçam sua inclusão e acesso ao atendimento educacional especializado, sem prejuízo aos atendimentos clínicos individualizados que, se não forem oferecidos no mesmo ambiente, devem ser realizados convênios para facilitação do atendimento da criança;
- não deve ser permitida a realização de exames (“vestibulinhos”) com a finalidade de aprovação ou reprovação para ingresso no Ensino Infantil ou Fundamental, devendo, em caso de desequilíbrio entre a oferta de vagas e a procura, fazer uso de métodos objetivos e transparentes para o preenchimento das vagas existentes (sorteio, ordem cronológica de inscrição etc.), conforme os termos do Parecer CNE/CEB 26/2003, do Conselho Nacional de Educação;
- todos os cursos de formação de professores, do magistério às licenciaturas, devem dar-lhes a consciência e a preparação necessárias para que recebam, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, entre os quais, alunos com deficiência;

- os cursos de formação de professores especializados em Educação Especial devem preparar esses profissionais, de modo que possam prestar atendimento educacional especializado, em escolas comuns e em instituições especializadas, envolvendo conhecimentos como: código Braille, Libras, técnicas que facilitem o acesso da pessoa com deficiência ao ensino em geral, e outros com a mesma finalidade.

Dica de estudo

Para complementar os estudos, indica-se a *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão* – caderno “Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos”. A coleção aborda diversas temáticas a fim de subsidiar o professor em sua ação pedagógica, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, orientando o professor quanto aos direitos educacionais e à flexibilização curricular dos alunos. A versão eletrônica desse documento está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12656%3Asaberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860>, para *download* em formato TXT e PDF.

Atividades

1. O que é inclusão e quais são suas características?

2. O atendimento educacional especializado é garantido por lei, mesmo com a política de inclusão. Quais são suas normas de funcionamento?

3. Explique de forma sintetizada os principais avanços legais na área da surdez.

Gabarito

1. A inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

2. O atendimento educacional especializado tem como objetivo assegurar a inclusão, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. Constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na sala de recursos da própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede pública ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional. Diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.
3. Lei 10.436/2002, que 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 nos cursos de formação de professores e parte integrante do currículo. Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a inclusão de alunos surdos com a organização da educação bilíngue nos sistemas de ensino. A Lei 12.319, de 1.º de setembro de 2010, regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Referências

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. In: **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, 2003.

BRASIL. **Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 3 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 3 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2010.

_____. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Curso de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 3 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

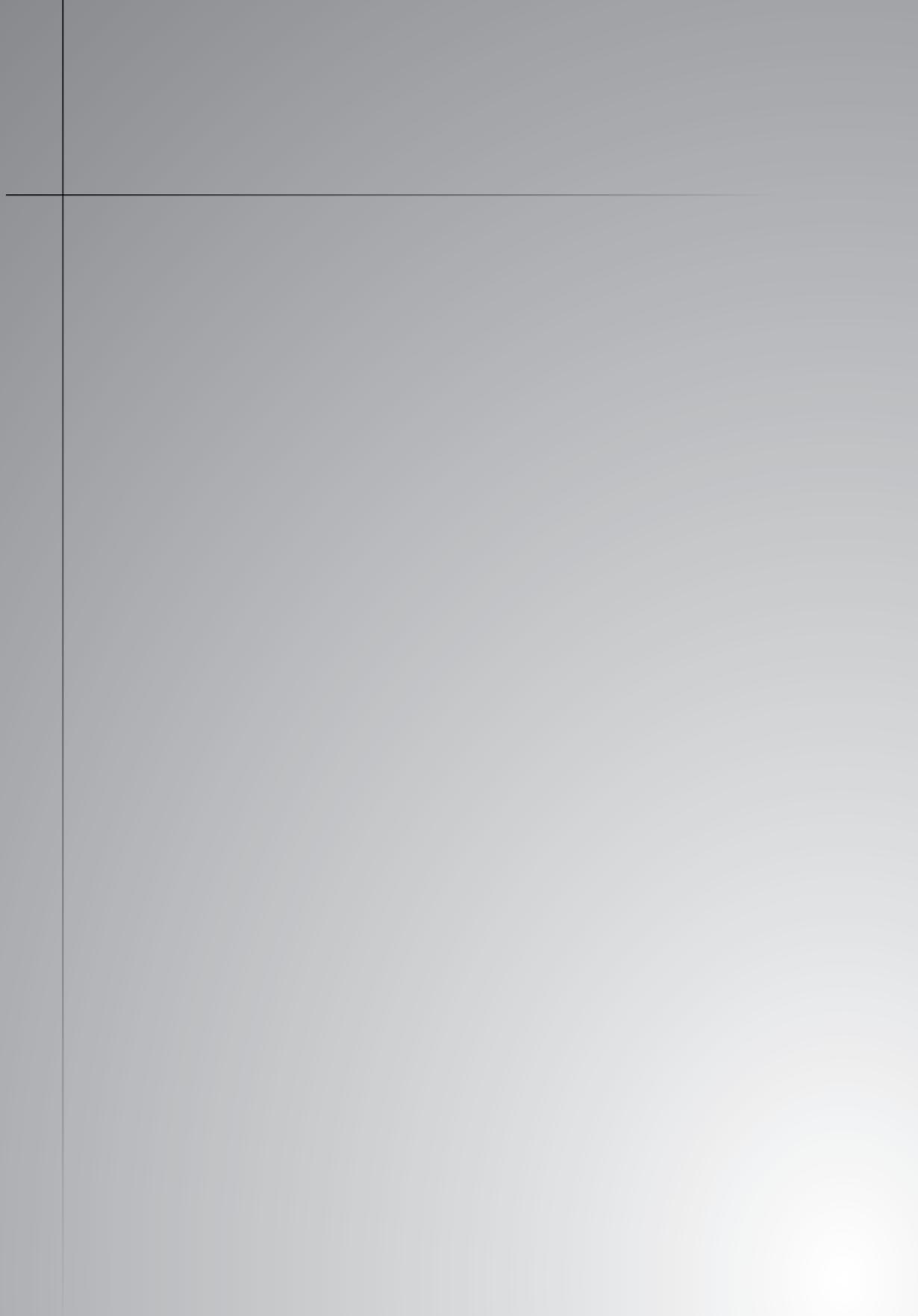
_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <www.dislexia.org.br/leis/resolucao_04_2009_diretrizes_atendimento.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei 12.319, de 1.º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/L12319.htm>. Acesso em: 3 nov. 2010.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.



Modalidades de atendimento educacional para surdos

Entendendo a proposta inclusiva e os serviços de apoio

▶ Vídeo



O governo brasileiro lançou no início de 2004, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, um conjunto de documentos destinados a promover a implementação da política de inclusão escolar, a série Educação Inclusiva. É um conjunto composto de quatro documentos que abordam os aspectos filosóficos da inclusão, o papel dos municípios, da escola e da família.

O teor resumido desses documentos indica que a base filosófica da inclusão tem como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade e o respeito à diversidade como uma consequência dos anteriores, reconhecendo e valorizando a diversidade em qualquer sociedade. Afirmam ainda, a garantia de acesso e a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social em todas as instituições escolares do país.

Outro ponto apresentado diz respeito à função da escola, que deve organizar-se de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno. Assim, a escola inclusiva é tida como aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Já o foco da ação educacional relativa ao aluno deve visar à aprendizagem e à construção de competências que o habilitem para a cidadania, partindo-se do conhecimento de cada aluno, do respeito às suas potencialidades e da busca de respostas às suas necessidades com qualidade pedagógica.

Fica clara também uma preocupação com a prática e efetivação dessas políticas, abordando aspectos que sempre foram apontados como pro-

blemáticos, tais como: a identificação das necessidades especiais e a elaboração de estratégias de atendimento, a disponibilidade de recursos para implementar a flexibilização curricular e o apoio ao professor (LAPLANE, 2006).

Além disso, a fundamentação do princípio inclusivo sustenta a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade dos alunos presentes na escola. Essa questão passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação dos sistemas de ensino. Entende-se que a educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, sobretudo em condições semelhantes aos demais.

Portanto, as escolas, além de garantir a matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Dessa forma, visando garantir uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os alunos, buscou-se implantar uma rede de serviços de apoio pedagógico especializado e diversificado, preferencialmente dentro da própria escola comum, ou então em outros espaços, a fim de complementar os trabalhos realizados pela classe regular com esses alunos, garantindo-se, assim, a efetivação do processo de inclusão.

A rede de apoio especializado e as modalidades de atendimento

A rede de apoio é constituída por um conjunto de serviços, ofertados pela escola e comunidade em geral, para dar respostas educativas às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esses serviços de apoio pedagógico especializado podem ser realizados no contexto da sala de aula, ou em contraturno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais e têm por objetivo possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum ao aluno.

Em relação aos alunos com surdez, que enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da especificidade do limite que a perda da audição provoca e da forma como se estruturam as propostas edu-

cacionais das escolas, esses serviços de apoio são essenciais para que se possa garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados. Até hoje se observa que muitos desses alunos foram prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural e desenvolveram perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem, ficando aquém dos demais colegas de escola.

No contexto do ensino regular, destacam-se alguns serviços de apoio pedagógico que podem ser ofertados aos alunos surdos, dependendo de suas necessidades específicas, como:

- profissional intérprete de Libras/Língua Portuguesa;
- instrutor surdo de Libras;
- Centro de Atendimento Especializado (CAE);
- classes de educação bilíngue para surdos matriculados nas séries iniciais, o chamado Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado (Perae);
- instituições especializadas;
- escolas especiais.

Profissional intérprete de Libras/Língua Portuguesa

É o profissional com competência linguística em Libras/Língua Portuguesa, que atua no contexto do ensino regular no qual há alunos surdos matriculados. Sua atuação é a de mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, nas diferentes situações de aprendizagem e interação social. O intérprete não substitui a figura do professor em relação à função central no processo de aprendizagem.

O intérprete de Libras é uma figura que está aos poucos se tornando conhecida no âmbito acadêmico, principalmente no que diz respeito às suas funções dentro da escola e de sala de aula. É um dos recursos humanos destinados ao apoio de alunos surdos, o qual está sendo incorporado no espaço educacional brasileiro há alguns anos.

Pela política de inclusão e pela oficialização da Libras, torna-se essencial discutir a importância, o papel e as possibilidades de atuação desse profissional na realidade educacional brasileira.

Verifica-se hoje que o intérprete de Libras assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como educador frente às dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. Porém, essas funções não são compatíveis com suas reais obrigações profissionais, necessitando haver ainda uma discussão no meio escolar para que se possa definir diante de toda a comunidade escolar as especificidades técnicas e éticas desse profissional na escola.

Instrutor de Libras

É um profissional surdo que atua em serviços especializados, desenvolvendo atividades relacionadas ao ensino e a difusão da Língua Brasileira de Sinais e de aspectos socioculturais da surdez na comunidade escolar.

A formação de instrutores e/ou docentes para o ensino de Libras deve ser realizada em curso de Pedagogia ou similar, sendo que tanto a Libras como a Língua Portuguesa devem constituir línguas de instrução, ou seja, formação bilíngue; ou ainda cursos de graduação de licenciatura plena em Letras-Libras ou Libras-Língua Portuguesa.

Complementando essa formação, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, afirma que, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de Educação Superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

- professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
- instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- professor ouvinte bilíngue: Libras/Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Segundo o Decreto as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação para instrutores e/ou docentes de Libras, e também terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras, em qualquer um dos níveis de ensino.

Centro de Atendimento Especializado (CAE)

É um serviço de apoio educacional, em contraturno, destinado a alunos surdos matriculados na Educação Básica. Compõe-se de professor especialista na área da surdez, cuja função é realizar um trabalho integrado com o ensino regular para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos. Tem como objetivo complementar o atendimento educacional comum, por meio do desenvolvimento de uma proposta de educação bilíngue – Libras/ Língua Portuguesa – para surdos.

A atuação do CAE deve complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Classes de educação bilíngue para surdos matriculados nas séries iniciais, denominadas Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado (Perae)

O Perae é um serviço de natureza pedagógica que se constitui na oferta de classes de educação bilíngue (Libras e a Língua Portuguesa), nos estabelecimentos do ensino regular, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em que a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, sejam as línguas de instrução e interação em sala de aula.

Instituições especializadas

As instituições especializadas prestam serviços de atendimento educacional e/ou de natureza terapêutica (psicologia e fonoaudiologia), em contraturno, para alunos surdos matriculados na Educação Básica. Compõe-se de equipe técnico-pedagógica especializada para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos.

Escolas especiais

São instituições de serviço especializado com proposta pedagógica de educação bilíngue que oferece escolarização formal, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pós-Médio. Destinam-se a atender alunos prestando uma atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social e, esse atendimento pode ser complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de saúde, trabalho e assistência social.

A Escola Especial tem por finalidade proporcionar aos estudantes condições favoráveis de desenvolvimento de competências, aprendizagem, integração social e autonomia. O atendimento educacional nessas escolas realiza-se de acordo com a faixa etária, necessidades e potencialidades de cada estudante, por meio dos programas de Estimulação Essencial, Educação Infantil, Ensino Escolar e Educação para o Trabalho.

Avaliação educacional

Para complementação dos serviços para atendimento de alunos com surdez destaca-se uma proposta de avaliação alternativa, que leve em consideração os aspectos específicos da gramática da Libras e sua influência na aprendizagem e escrita da Língua Portuguesa.

Em relação à forma ou estrutura do texto, segundo Fernandes (2007), o professor deverá estar atento aos seguintes aspectos morfosintáticos por estarem diretamente relacionados à organização da Libras:

- a organização sintática da frase poderá apresentar a ordem OSV, OVS; SVO (topicalização);
- ausência de verbos de ligação;
- utilização do artigo de forma inadequada ou aleatória, devido à sua inexistência em Libras;
- utilização de elementos que constroem a coesão textual, como é o caso das conjunções, preposições, pronomes, entre outros, que poderão não se apresentar ou se colocar inadequadamente;
- apresentação sem flexão de tempo, modo e pessoa na Libras, e isso causa interferência significativa na escrita. Por decorrência dessa falta de flexão, há uma tendência de os surdos apresentarem os verbos em sua forma infinitiva na escrita.

Já em relação ao aspecto semântico ou de conteúdo do texto, são características próprias dos textos de surdos a limitação ou inadequação lexical (pobreza de vocabulário), em decorrência das experiências limitadoras em relação à língua portuguesa a que os surdos foram submetidos em sala de aula e das poucas oportunidades de leitura no ambiente familiar, o que acaba por prejudicar a argumentação e coerência do texto.

Na avaliação da produção escrita de surdos em Língua Portuguesa, deve-se orientar os professores para que permitam ao aluno o acesso ao dicionário e ao intérprete de Libras nas provas, que seja dada maior relevância ao conteúdo (nível semântico), ao aspecto cognitivo de sua linguagem, coerência e sequência lógica das ideias e, por fim, que a estrutura morfossintática seja analisada com certa flexibilidade, dando maior valor ao uso de termos da oração, como termos essenciais, termos complementares e, por último, os termos acessórios, não sendo por demais exigente no que diz respeito ao elemento coesivo.

É indispensável também que o professor não supervalorize os erros da estrutura formal da Língua Portuguesa em detrimento do conteúdo. Estes devem ser apontados com o objetivo de que o aluno possa conhecê-los, analisá-los e juntamente com o professor superá-los, favorecendo mais um processo no decorrer de toda a aprendizagem.

Pode-se também promover momentos distintos de avaliação. O primeiro deles, somente em nível conceitual, feito exclusivamente em Libras, com ou sem a colaboração de um intérprete, dependendo do ambiente escolar. Por exemplo, em escolas de educação bilíngue essa avaliação pode ser direta entre professor e aluno, ou então, em classes de inclusão, por meio da mediação de um intérprete que traduz os sinais do aluno para o professor. Essa avaliação tem como objetivo verificar a aprendizagem do aluno no que se refere aos conhecimentos e conteúdos adquiridos e interiorizados pelo aluno de forma eficaz. O segundo momento inclui a Língua Portuguesa como mediadora, verificando a capacidade de leitura, interpretação e expressão do aluno na segunda língua.

Todo o processo de avaliação da aprendizagem é merecedor de profunda reflexão, visto que ela deve ser norteadora dos meios de ensino e aprendizagem, numa ênfase qualitativa dos processos, visando à aplicação dos conhecimentos no cotidiano do aluno e favorecendo o exercício pleno da cidadania, e não com um enfoque quantitativo, classificatório e excludente.

Texto complementar

Entrevista

(INCLUSÃO, 2006)

Entrevistadas:

- Geralda Cornélia de Freitas
- Gilmária R. da Cunha
- Teresa Cristina de H. Sousa
- Rosângela Machado

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implantado pelo MEC em 4 646 municípios brasileiros, conta com 144 municípios-polo que atuam como multiplicadores da formação de gestores e educadores para a transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo. Os municípios aderiram ao Programa assumindo o compromisso com o desenvolvimento de ações de formação de educadores, organização do currículo e do espaço escolar para o atendimento educacional especializado, realização de parcerias e participação da família com vistas à garantia do acesso e permanência de todos os alunos nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino.

A seguir, as professoras Geralda Cornélia de Freitas, de Betim (MG), Teresa Cristina de Holanda Sousa e Gilmária Ribeiro da Cunha, de Salvador (BA) e Rosângela Machado, de Florianópolis (SC) coordenadoras do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em seus municípios, falam sobre o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade introduziu uma nova política de formação de educadores para a efetivação da educação inclusiva no país. Como esse processo ocorreu no seu município?

Betim: A partir de 2004, Betim, município-polo, com o objetivo de disseminar as políticas públicas inclusivas, orientou a implantação de uma sistemática de ação inclusiva para quarenta e quatro municípios mineiros de sua abrangência. O êxito do trabalho justifica-se pela implantação e expansão

dos setores de apoio à inclusão educacional nesses municípios de abrangência, como também no município-polo de Betim, com uma significativa matrícula e atendimento de 2 974 alunos com necessidades educacionais especiais, entre os Ensinos, Infantil, Fundamental e Médio, conforme Censo Escolar 2006.

Salvador: O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, através de ações voltadas para a formação de gestores e educadores a partir do ano de 2004, contribuiu para ampliar e fortalecer um trabalho de inclusão que a Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador (BA) (SMEC), aos poucos, já vinha se empenhando para realizar, com o apoio de instituições parceiras. Desde 2003, a partir da formação dos coordenadores dos municípios-polo, realizada pelo MEC/SEESP, esse trabalho deu um salto em qualidade e resultados.

Florianópolis: A nova política de formação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade possibilitou preparar gestores e educadores para serem multiplicadores dos fundamentos e princípios da educação inclusiva em suas redes de ensino. Principalmente os gestores das secretarias municipais de ensino se sentiram apoiados para implementar ações que promovem o atendimento educacional especializado.

O atendimento educacional especializado foi organizado de modo complementar ou suplementar ao processo de escolarização?

Betim: Os atendimentos oferecidos pelo Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – Rafael Veneroso/CRAEI-RV –, são de caráter complementar e suplementar, tendo por objetivo o apoio às famílias, aos professores e aos alunos com necessidades educacionais especiais, em seu processo de aprendizagem e inserção social. Faz parte desses atendimentos a utilização e viabilização de equipamentos e materiais específicos para alunos com disfunção neuromotora, ensino da Libras aos alunos surdos, ensino do sistema Braille, utilização do Soroban, prática de orientação e mobilidade e atividade de vida diária para os alunos deficientes visuais, serviços de itinerância e orientação às famílias.

Salvador: A oferta do atendimento educacional especializado no município de Salvador está organizada de modo complementar, em turno oposto ao ensino regular, contando com o apoio dos serviços especializados de 12 instituições parceiras, conveniadas à Secretaria.

Florianópolis: O Curso de Formação para Gestores e Educadores deixou claro que o atendimento educacional especializado é complemento ou suplemento ao processo de escolarização, não podendo em hipótese alguma substituir o conhecimento escolar que é de competência das salas de aula comuns. Assim sendo, as redes de ensino, que participaram do Programa, têm claro que uma das ações a ser implementada em suas políticas educacionais é o atendimento educacional especializado complementar.

Comente as contribuições da formação do Programa na construção do projeto pedagógico das escolas para a promoção da acessibilidade curricular, atitudinal, física e nas comunicações.

Betim: Com a implementação do Programa, o município de Betim teve suas ações enriquecidas com os princípios norteadores dessa proposta, os quais objetivam a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. A partir de então, houve um fortalecimento e ampliação da prática inclusiva, oportunizando não somente a sensibilização dos educadores quanto ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, como também a fundamentação teórica e aplicação prática para o trabalho escolar com estes educandos.

Salvador: O Programa possibilitou o rompimento de barreiras atitudinais existentes em muitos profissionais e a partir daí, inúmeras escolas da rede municipal de Salvador têm revisitado o seu Projeto Político Pedagógico tornando-o inclusivo e buscando revelá-lo em sua prática. A conscientização da inclusão como um direito à igualdade de oportunidades ao mesmo tempo em que se respeite à diversidade humana que está presente na escola, tem desafiado educadores e educadoras na construção de um currículo que concilie as diferenças, preserve as identidades e, sobretudo, não negue aos alunos e alunas a igualdade de aprender, segundo as possibilidades de cada um.

Florianópolis: O Curso de Formação e as publicações distribuídas para as escolas ofereceram subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos fundamentados nos princípios da educação inclusiva. Outro fator importante foi o estudo das especificidades, ou seja, a formação e as publicações permitiram conhecer as necessidades de cada deficiência para, então, buscar serviços e recursos para os alunos com deficiência terem acesso ao currículo

e ao ambiente físico escolar. Além disso, o fato de demonstrar possibilidades de acessibilidade fez com que os gestores e educadores acreditassem na inclusão escolar.

Com base nas experiências vivenciadas por seu município, destaque as ações realizadas para fortalecer as relações entre a escola e família e para a formação de redes de apoio à inclusão escolar.

Betim: Entendemos que a relação estreita junto às famílias favorece enormemente este trabalho. Assim, o CRAEI-RV propõe a realização de diversos trabalhos junto aos pais, podendo estes acontecer individualmente ou em pequenos grupos. Realiza periodicamente encontros com pais que contemplam as intervenções e orientações dos serviços de psicologia, assistência social, fonoaudióloga, pedagogia e fisioterapia. Além disso, oferece oficinas onde os pais têm oportunidade de aprender trabalhos manuais que possam melhorar a renda familiar. Conforme interesse e necessidade, os pais também podem aprender o Braille e a Libras, visando estreitar os laços familiares. É interessante destacar que os trabalhos realizados com os pais acontecem enquanto seus filhos participam das intervenções das quais necessitam.

Salvador: Podemos destacar a criação do Núcleo Interdisciplinar de Apoio ao Professor (Niap), o qual tem como principal objetivo o fortalecimento do sistema educacional inclusivo de Salvador através do apoio interdisciplinar. O Niap é composto por profissionais que realizam encontros sistemáticos com professores com vistas a apoiá-los no processo de inclusão dos alunos, através de estratégias individuais e coletivas de acordo com demanda do professor, do coordenador pedagógico e do gestor da escola. O Núcleo também promove, no âmbito da escola, discussões acerca da necessidade de formação de redes de apoio a partir da comunidade na qual está inserida, incentivando gestores e professores a buscar parcerias de apoio à inclusão, começando pela própria família, que neste processo também se sente apoiada.

Florianópolis: A primeira ação realizada para fortalecer as relações entre a escola e a família foi a orientação aos pais referente aos seus direitos e onde eles podem recorrer caso esses não sejam atendidos. A segunda ação foi mostrar aos pais, principalmente, daqueles alunos com deficiência que nunca frequentaram o ensino regular, os benefícios da inclusão escolar. As redes de apoio são formadas constantemente, principalmente com os profis-

sionais da Apae, das escolas e instituições especializadas e das universidades. Serviços e saberes entre as universidades, instituições especializadas e rede regular de ensino, devem servir de apoio para fortalecer a inclusão escolar.

Considerando os princípios da educação inclusiva de direito de todos à educação e atenção à diversidade, o que mais você destacaria como relevante na implementação do Programa no seu município?

Betim: Entre as várias ações de caráter inclusivo, realizadas no município de Betim, destacamos o projeto Espaço Aberto à Inclusão que tem como objetivo possibilitar um momento em que os educadores das escolas comuns possam compartilhar experiências, oportunizando a construção de um fazer inclusivo, por meio de uma formação contínua, teórica e prática.

Salvador: Na implementação do Programa no município de Salvador o que mais destacamos foi a possibilidade de mobilizar todos os gestores para uma ampla discussão no que se refere à diversidade humana e o espaço escolar, o diálogo entre saúde e educação, a definição de papéis da escola regular e da instituição especializada, sensibilizando-os e transformando-os em multiplicadores de ideias que favorecem a inclusão. Atualmente percebemos que as escolas estão mais “abertas” à inclusão, diminuindo a cada dia o discurso de “não estar preparada”, pois já compreendem que é preciso primeiro acolher e a partir daí buscar a superação dos desafios e assim transformar a realidade.

Florianópolis: O que considerei mais relevante em meu município foi poder reunir profissionais de várias redes de ensino para discutir uma política educacional inclusiva e contar com a contribuição de várias realidades. São vários municípios que discutem, hoje, a inclusão escolar e que tiveram como ponto de partida os seminários de formação para gestores e educadores que ajudaram na reflexão, nos esclarecimentos e nas possibilidades para implementação de redes de ensino verdadeiramente inclusivas.

Dica de estudo

Para complementar os estudos sugere-se o artigo “A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar”, de Maria Teresa Eglér Mantoan, pela Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp.

A autora faz uma revisão crítica da Educação Especial no Brasil, explicita as modalidades de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema escolar e enfatiza os princípios de uma educação para todos.

Atividades

1. Quais os motivos que exigem dentro da proposta inclusiva de educação a necessidade de serviços de apoio?

2. Cite os principais serviços de apoio especializado garantidos pela legislação brasileira para atendimento de alunos surdos.

3. Explique de forma sintetizada três dos atendimentos especializados para apoio a alunos com surdez.

Gabarito

1. As escolas, além de garantir a matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Dessa forma, visando garantir uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os alunos, buscou-se implantar uma rede de serviços de apoio pedagógico especializado e diversificado, preferencialmente dentro da própria escola comum, ou então em outros espaços, a fim de complementar os trabalhos realizados pela classe regular com esses alunos, garantindo-se, assim, a efetivação do processo de inclusão.
2. Profissional intérprete de Libras/Língua Portuguesa, instrutor surdo de Libras, Centro de Atendimento Especializado (CAE), classes de educação bilíngue para surdos, matriculados nas séries iniciais – o chamado Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado (Perae), instituições especializadas e escolas especiais.
3. Profissional intérprete de Libras/Língua Portuguesa – que atua no contexto do ensino regular no qual há alunos surdos matriculados. Sua atuação é a de mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, nas diferentes situações de aprendizagem e interação social. O intérprete não substitui a figura do professor em relação à função central no processo de aprendizagem.

Instrutor de Libras – é um profissional surdo que atua em serviços especializados, desenvolvendo atividades relacionadas ao ensino e à difusão da Língua Brasileira de Sinais/Libras e de aspectos socioculturais da surdez na comunidade escolar.

Centro de Atendimento Especializado (CAE) – serviço de apoio educacional, em contraturno, destinado a alunos surdos matriculados na Educação Básica, tendo como objetivo complementar o atendimento educacional comum, por meio do desenvolvimento de uma proposta de educação bilíngue – Libras/Língua Portuguesa – para surdos.

Referências

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *In: Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria: UFSM, 2003. n. 22.

BRASIL. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Curso de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436 [...]. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D562.htm>. Acesso em: 3 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Disponível em: <<http://blogdocne.blogspot.com/2009/10/resolucao-cneceb-n-042009.html>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

FERNANDES, S. F. Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Grupos de estudos por área. Curitiba, 2007. Disponível em: <www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/deesurdez.php>. Acesso em: 3 nov. 2010.

INCLUSÃO. **Revista da Educação Especial**, n. 6, dez./2006.

LAPLANE, A. **Uma Análise das Condições para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, out. 2006.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

RINALDI, G. (Org.) **Educação Especial**: deficiência auditiva, v. 1. n. 4. Brasília: MEC/SEESP, 1997. Série Atualidades Pedagógicas.

SKLIAR, C. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.





Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez



Código Logístico



41640

Fundação Biblioteca Nacional
ISBN 978-85-387-1715-7



9 788538 717157