

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAI

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290000187



FE

TCC/UNICAMP Sa59e

LUCIANA BERNARDINO SANT'ANNA

UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS NO CONTEXTO  
ESCOLAR: O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NO PROCESSO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM

CAMPINAS

2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANA BERNARDINO SANT 'ANNA

UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS NO CONTEXTO  
ESCOLAR: O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NO PROCESSO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM

TRABALHO DE CONCLUSÃO  
DE CURSO APRESENTADO COMO  
EXIGÊNCIA PARCIAL PARA O  
CURSO DE PEDAGOGIA DA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA  
UNICAMP, SOB ORIENTAÇÃO DA  
PROFA. DRA. ÂNGELA FÁTIMA  
SOLIGO

CAMPINAS

2002



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAI

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290000187



FE

TCC/UNICAMP Sa59e

LUCIANA BERNARDINO SANT'ANNA

UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS NO CONTEXTO  
ESCOLAR: O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NO PROCESSO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM

CAMPINAS

2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANA BERNARDINO SANT 'ANNA

UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS NO CONTEXTO  
ESCOLAR: O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NO PROCESSO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM

TRABALHO DE CONCLUSÃO  
DE CURSO APRESENTADO COMO  
EXIGÊNCIA PARCIAL PARA O  
CURSO DE PEDAGOGIA DA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA  
UNICAMP, SOB ORIENTAÇÃO DA  
PROFA. DRA. ÂNGELA FÁTIMA  
SOLIGO

CAMPINAS

2002



© by Luciana Bernardino Sant'Anna, 2002.

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	TCC-UNICAMP
	Sa 59e
V:	
TQI:	187
PR:	124/2003
C:	2
PRE:	11,00
DATA:	03/11/03
Nº CPD:	Bib-308142

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**  
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Sa59e Sant'anna, Luciana Bernardino.  
Um estudo sobre a inclusão dos surdos no contexto escolar : o papel da  
língua de sinais no processo de ensino - aprendizagem / Luciana Bernardino  
Sant'anna. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Angela Fátima Soligo.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas. 2. Surdos - Educação. 3. Inclusão. 3. Linguagem por  
sinais. I. Simson, Olga Rodrigues de Moraes von. II. Universidade Estadual  
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-240-BFE

---

Profª. Dra. Angela Fátima Soligo

---

Prof. Dr. James Patrick Maher

## DEDICATÓRIA

À minha família que sempre valorizou a educação. À meu noivo, que por acreditar em minha capacidade, incentivou-me a tentar o vestibular em uma universidade pública.

## AGRADECIMENTOS

Às minhas colegas de classe pela participação alegre nos trabalhos em grupos e seminários. À minha orientadora Profa. Ângela por toda tranqüilidade que passou nos momentos de maior ansiedade. Ao meu segundo leitor Prof. James, que com todo seu respeitável conhecimento acadêmico, nos introduziu no campo da pesquisa científica.



## SUMÁRIO

Resumo.....	06
Apresentação.....	07
Capítulo I	
Contextualizando a inclusão.....	10
Integração e Inclusão:significados distintos.....	16
As políticas e praticas inclusivas na visão de alguns autores.....	20
Capítulo II	
História da educação dos surdos.....	27
Referencial teórico sobre língua de sinais.....	32
Identidade surda.....	34
A aquisição da linguagem.....	40
A legislação e a inclusão de surdos.....	48
Capítulo III	
A vez dos surdos.....	53
Considerações Finais.....	63
Referências Bibliográficas.....	67

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar que os estudos sobre educação de surdos revelam que para casos de perda de audição total é preciso que os surdos recebam uma educação com base na língua e sinais. Tendo em vista a iminência da inclusão de alunos “portadores de necessidades especiais” em escolas públicas regulares, percebemos o quanto é importante reconhecer que um aluno surdo requer condições mais que especiais: a aquisição da língua de sinais. Esta, além de responsável pela comunicação, é constitutiva da identidade e cultura surda. Portanto, para não ser realizada apenas a inclusão física de crianças surdas nas escolas públicas de ensino regular é preciso conhecimento sobre a surdez e todos os condicionantes que ela impõe a educação dos surdos.

Nesta perspectiva, a bibliografia pesquisada demonstrou que a língua de sinais é fundamental na educação dos surdos e que, portanto, para incluí-los em escolas públicas de ensino regular é preciso que professor e aluno possuam a Libras como língua durante processo de ensino e aprendizagem.

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho surgiu da preocupação que tenho com as políticas e práticas de inclusão dos “portadores de necessidades especiais” nas escolas públicas de ensino regular.

Como sou professora numa escola pública municipal em Campinas, essa preocupação tornou-se ainda mais séria à medida que, imersa na prática escolar, tive contato direto com a forma de inclusão que vem sendo realizada em algumas escolas.

Recebemos alunos com as mais diversas “diferenças” ou como temos na legislação “portadores de necessidades especiais”, as quais exigem que a escola tenha condições físicas adequadas e alguns materiais pedagógicos e didáticos diferenciados. Além disso, os professores precisam ter formação permanente e especializada tanto para conhecer esse aluno e evitar o surgimento de preconceitos e discriminações — que inevitavelmente surgem diante do desconhecido — quanto para realização de seu trabalho pedagógico de forma adequada, tendo em vista que esse aluno esteja presente na sala para se desenvolver em todos os aspectos, inclusive o cognitivo.

Estando inserida na prática escolar e também conhecendo mais da teoria sobre educação especial em meu curso de graduação nessa faculdade, não pude deixar de relacionar minhas condições de trabalho com os discursos que defendem a inclusão e que efetivam essas idéias de qualquer forma nas escolas públicas.

Acredito que não seja necessário ressaltar a precariedade da escola pública atualmente. Na escola onde trabalho é recorrente dias em que não temos giz, folha sulfite, água e até energia elétrica. Há dias em que chegamos e a escola foi roubada, arrombada, pichada e até mesmo incendiada... Não há rampas e nem banheiros para pessoas de cadeira

de rodas mesmo tendo um aluno paraplégico freqüentando a escola há 3 anos. Um aluno surdo foi matriculado na escola e levaram um ano letivo para providenciarem um curso de língua de sinais para o aluno e a professora da classe de 32 alunos em processo de alfabetização; esse número de alunos numa classe de alfabetização já denuncia a falta de compromisso com uma educação de qualidade.

Sinto-me à vontade para realizar esse estudo porque sou professora e quero valorizar meu trabalho e demonstrar que tudo o que lemos e vivenciamos nessa faculdade servem de parâmetro para justificar tamanha preocupação com a inclusão de surdos em escolas públicas de ensino regular.

Penso que se as autoridades competentes não foram capazes de atender à simples reforma dos acessos a escola bem como a construção de rampas e um espaço adaptado no banheiro para um aluno de cadeira de rodas, questionei-me sobre qual atenção seria dada a partir do momento que tivéssemos um aluno surdo matriculado na escola. Minha opinião como professora é que toda a equipe pedagógica deveria ter a possibilidade de fazer cursos para conhecer esse aluno e acima disso reconhecer que só poderemos incluí-lo se tivermos disponível algum profissional que domine a língua de sinais. A língua de sinais é a língua da comunidade surda (Souza1998, Perlin1997, Sá 1997) e tenho por pressuposto ser a LIBRAS uma das adequações da escola regular para inclusão de alunos surdos. Mais uma vez indaguei-me: como poderia ser incluído o surdo se nem mesmo a professora possui a língua de sinais?

Então, iniciei uma pesquisa bibliográfica para conhecer a respeito do que seria um processo de inclusão. Quais demandas sociais e políticas que defendem a inclusão dos “portadores de necessidades especiais” nas escolas “não especiais”, isto é, regulares. Tive também de fazer um levantamento a respeito de como alguns autores discutem o tema inclusão, principalmente enfocando o caso do aluno surdo. Queria descobrir

principalmente qual eram os argumentos daqueles que tiveram algum tipo de contato com a comunidade surda (Skliar2001, Souza, 2001, Goldfeld, 1997) e que poderiam contribuir de forma menos idealista, pois trariam o que os surdos pensavam sobre o assunto.

Fiz um pequeno histórico sobre educação de surdos, inclusive sobre o início da sistematização da educação de surdos no Brasil. Neste estudo, também abordei a língua de sinais como língua oficial da comunidade surda reconhecida em 2002 pela legislação brasileira e sobre os aspectos lingüísticos que faz da língua de sinais uma linguagem mais acessível ao surdo.

Realizei um levantamento bibliográfico para saber o que alguns autores propunham para educação de surdos. Queria saber o que diziam em defesa da escola especial para surdos (Sá,1997) diante dos questionamentos em relação a sua inclusão em escolas regulares.

Para esse estudo trazer as respostas que eu buscava também procurei os próprios surdos. Iniciei a procura por grupos de discussão de surdos na internet, pois como não possuo a língua de sinais poderia ter as respostas que buscava através das opiniões escritas deles. Encontrei uma página na internet de surdos engajados na organização de um congresso que traz muitas informações e reivindicações para educação de surdos. Entretanto, tive muita dificuldade para entrar em contato direto com grupos de discussão de pessoas surdas, pois eles não permitem que pessoas que não são indicadas por algum membro deles participe. Apenas uma pessoa, surda, estudante de sociologia e que tem uma pesquisa em andamento sobre surdos se propôs a responder às minhas questões. Essas questões visavam verificar em que medida os surdos almejavam ser incluídos em escolas comuns e de que forma deveria ser essa inclusão.

## CAPÍTULO I

### CONTEXTUALIZANDO A INCLUSÃO

Um breve histórico sobre a educação especial e a discussão mais atual sobre a inclusão de pessoas “portadoras de necessidades especiais” no sistema regular de ensino se faz necessário, pois é através da constituição histórica sobre a educação dos chamados “deficientes” que poderemos ter algumas respostas que nos indicam as principais correntes que defendem a inclusão dos excluídos (deficientes mentais, surdos, cegos, etc). Algumas leis também decretam, embora insuficientemente claras, que as mudanças em educação vão ocorrendo sem a participação direta e efetiva dos sujeitos envolvidos. Ficamos sempre na angústia de saber se as novas propostas dão conta de cumprir seus objetivos, pois nos perdemos em meio a precariedade estrutural da escola pública atual e na mudança de mentalidades em relação à aceitação e vivência com a diferença do outro (o considerado fora do padrão de normalidade).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei de no. 9.395/96, sancionada em 20/12/96, no Título III que trata do Direito à Educação e do Dever de Educar, art.4, parágrafo III, garante "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". (MEC,1996). A legislação garante à pessoa com deficiência o direito à escola regular, porém como tantos outros direitos do cidadão, a inserção das pessoas com deficiência no meio escolar está assegurada pela legislação, mas não é cumprida de fato e nem mesmo é clara diante das especificidades que cada deficiência exige para não correr o risco de ser realizada apenas a inclusão física desses alunos.

Na história da educação especial, bem antes desta apresentar um caráter educativo, principalmente escolar, o atendimento às pessoas com deficiência, percorreu uma trajetória

que se iniciava com a eliminação dos deficientes na Idade Média, (Pessotti, 1985 apud Castro 1997), passando pelos asilos e internatos, até chegar às escolas especiais.

O século XVI é considerado o marco inicial da educação especial tendo como precursor a educação dos surdos na Espanha. Mas foi no século XVIII que a educação especial se institucionalizou, num esforço da sociedade moderna em proporcionar uma educação preocupada em atender às necessidades das crianças. Nessa época, foram criados os Institutos Públicos em Paris em 1760 para os surdos-mudos e em 1784 para os cegos. (Bueno, 1993 apud Castro,1997).

No final do século XVIII, os asilos ou “hospitais gerais” para deficientes mentais surgiram dos leprosários que, com a regressão da lepra, passaram a preencher suas vagas com todos aqueles considerados anormais e pessoas incapazes de encontrar ou manter o seu lugar na comunidade. (Zazzo, 1971 apud Castro, 1997). A demanda era grande nesses asilos que na França de 1778 “o maior desses *“hospitais gerais” mantinha 8.000 pessoas num regime semi-penitenciário, semi-caridoso, onde os tratamentos médicos desempenhavam um papel mínimo*”. (op cit: 53).

De acordo com Zazzo, havia uma decepção e pessimismo diante das tentativas de educação dos atrasados profundos, como a experiência de Itard com o “menino selvagem”, por exemplo; superlotação das instituições com atendimento médico precário e sem nenhum educador, provocando problemas disciplinares entre doentes e insatisfação dos profissionais de saúde.

A partir da obrigatoriedade do ensino, em 1882 na Europa Ocidental, (Simon, 1991 apud Castro1997), desenvolveu-se uma nova conscientização dos problemas levantados pelos *deficientes leves* nas escolas, por volta de 1890. As classes especiais, então, passaram a ser uma opção para atender a estes alunos com *“incapacidade intelectual pouco grave”*.

Foi no contexto do fracasso escolar desses alunos que surgiu a "*necessidade de um inquérito mais seguro*" originando a criação do teste de inteligência Binet-Simon. (Zazzo, 1971 apud Castro, 1997:6)

A educação especial expandiu-se, no Brasil, com a criação de entidades filantrópicas assistenciais e especializadas - em deficiência mental, visual, auditiva e física - destinadas à população procedente das classes sociais menos favorecidas. Ao lado destas instituições, surgiram, na rede privada, clínicas e escolas dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência oriundas dos extratos sociais superiores, as quais expandiram-se na década de 60 e 70.

O atendimento na rede escolar pública era restrito aos deficientes mentais e nas classes especiais em escolas regulares, de modo que o atendimento nas instituições privadas e assistenciais era muito superior ao da rede pública. Segundo Bueno (1993) apud Castro (1997) este fato deve ter contribuído para ampliar a influência que estas instituições foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da educação especial no país.

Foi somente na segunda metade da década de 50 que o Poder Público Federal assumiu o atendimento educacional dos deficientes com as "Campanhas Nacionais" - de Educação de Surdos, em 1957; de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958; de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais em 1960, esta por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos de Excepcionais. (Mazzota, 1996 apud Castro, 1997).

A educação especial é um dos componentes do sistema educacional brasileiro desde a década de 60, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 - lei 4.024/61 - já havia dedicado um capítulo sobre a "educação dos excepcionais", embora somente na década de 70 ela constituiu-se efetivamente como um sub-sistema educacional.



A aprovação da LDB de 1971 - lei 5.692/71 - introduziu modificações no atendimento aos deficientes através do Parecer 848/72 do Conselho Federal de Educação, no qual o relator solicita “subsídios *para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais*” (Mazzotta, 1996 op.cit:54). Essa solicitação contava com o apoio do Presidente da Federação das APAEs que, na época, recomendava adoção de medidas urgentes.

Diante dessa discussão o Ministério de Educação e Cultura – MEC -instituiu, em 1971, um Grupo-Tarefa de Educação Especial que elaborou propostas para a estruturação da educação especial brasileira com a contribuição do norte-americano James Gallagher, especialista em educação especial. Os trabalhos deste Grupo resultaram na criação de um órgão central responsável pelo atendimento dos deficientes CENESP - Centro Nacional de Educação Especial - criado em 1973 com a finalidade de " *Promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais* (Mazzotta, 1996 apud Castro,1997:55).

Pode ser feita essa mesma observação em relação ao que consta na Constituição de 1988. Ao prescrever no cap.II, art. 205 que a educação é um direito de todos, prevê no seu art. 208 que o "*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino*". (grifo nosso). Este direito foi ratificado pela mais recente LDB - lei 9.395/96 - sancionada em 20 de dezembro de 1996, utilizando os mesmos termos. Para Savianni,

“ (...) a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacada, ao se configurar como um Capítulo autônomo, em comparação com a Lei 5.692/71 onde o assunto foi regulado em apenas um artigo (o art. 9) do Capítulo I que trata das disposições comuns ao ensino de primeiro e segundo graus”. (apud Castro,1997: 218)

No entanto, não se verifica esse avanço na prática. O termo *preferencialmente*, presente no texto da lei mais uma vez, objetiva chamar a atenção para a ambigüidade que

permanece na legislação, permitindo interpretações diversas. Desse modo, a lei deixa “brechas” para que a educação das pessoas com deficiência se realize de acordo com os interesses de seus dirigentes.

Na França, desde de 1982 é exercida a política de integração. Em 1984, tornou-se *"extensiva às crianças com dificuldades porque se trata de unir perspectiva de luta contra a desigualdade e de acolhimento a todas as diferenças."* (Simon, 1991 apud Castro, 1997: 20).

Na Itália, este movimento data de 1971 com uma lei prevendo que o ensino deve ser ministrado em classes normais de ensino público, exceto se o aluno apresentar deficiências intelectuais graves ou deficiências tão profundas que lhe seria impossível, ou muito difícil, adquirir os conhecimentos requeridos numa classe normal, (Simon, 1991 op.cit:19). Em 1977 uma lei italiana obrigou a escola a inserir todas as crianças e a assumir sua função de escola para todos. Os legisladores consideravam que "o internato era um absurdo para a reabilitação das crianças deficientes e o grande interesse da integração delas na escola é que ela obriga a escola a evoluir (...)". (Vayer e Roncin apud Castro, 1997:70-71).

Nos Estados Unidos, o documento Education For All Handicapped Children Act, aprovado em 1975, afirma que toda criança deve ser escolarizada no meio o menos restritivo possível. ( Simon: 1991apud Castro, 1997: 19).

O movimento anti-segregacionista intensificou-se nas décadas de 70 e 80 com as sucessivas reuniões de órgãos internacionais (UNESCO, OREALC, OPS, OMS, PNUD, UNICEF) para discutir as questões dos direitos à educação das pessoas com deficiência, resultando em diferentes documentos internacionais. Estes documentos desempenharam papel fundamental no avanço das lutas pelos direitos da pessoa com deficiência,

principalmente nos países da América Latina, provocando discussões, particularmente no âmbito educacional, a respeito dos direitos à educação e à igualdade de oportunidades.

Em 1986, é criado no Brasil a CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, órgão federal vinculado ao Gabinete Civil tendo por objetivo coordenar as ações das diversas secretarias e instituições relativas à pessoa portadora de deficiência, visando harmonizar programas, potencializar recursos e maximizar resultados.

A defesa dos interesses das pessoas com necessidades especiais há muito é discutida, mas não se encontra nas leis as concepções de deficiência/diferença nas quais os textos legais devem se embasar para construir ou não as propostas de uma educação inclusiva. As pessoas portadoras de deficiência auditiva (surdos) não encontram na lei nenhum artigo que defina a surdez e nem a utilização dos meios necessários para comunicação oral ou visual (língua de sinais).

## INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: SIGNIFICADOS DISTINTOS

Na literatura sobre a inserção do aluno com deficiência no meio escolar existem duas posições que se diferenciam quanto à sua operacionalização. De um lado, está a modalidade da inserção **integração/mainstreaming** (corrente principal), que prevê a integração do aluno com deficiência na escola regular, mas não dispensa os serviços especiais dentro da própria escola, como demonstram Fonseca (1990), Vayer e Roncin (1989), Simon (1991), Mazzota (1987) e outros. Esta é a modalidade de inserção mais usual em todo o mundo e à qual se convencionou chamar de integração.

Sob outra perspectiva existe o conceito de inclusão, defendida pelos que se opõem à qualquer tipo de segregação dentro ou fora da escola, devendo os atendimentos especiais que o aluno necessita, e que não são pedagógicos e sim terapêuticos, serem feitos fora do ambiente escolar - Doré (1996), Mantoan (1994), Forest (1987), W. e S. Stainback (1987), Vienneau (1993) e outros.

Atualmente, no debate sobre a inserção dos alunos com deficiência no meio escolar, o direito à escolarização é reconhecido por todos, embora visto por muitos com restrições e receios. Sobre essa questão, Marchesi e Martin afirmam que:

*(..) posicionamentos críticos aceitam o direito de todos à educação no ambiente educacional menos restritivo possível, presumindo, em linhas gerais, o que poderia ser chamado de "utopia da integração". O principal ponto de divergência é que a integração possa contribuir eficazmente para o desenvolvimento dos alunos com alguma deficiência, favorecendo, ao mesmo tempo, a evolução e a aprendizagem do restante dos alunos. Sua aceitação da integração teórica não os impede de serem detratores da integração na prática. (M. e Marchesi, apud Castro, 1997: 15)*

Do ponto de vista da organização dos serviços escolares e de apoio, integração-mainstreaming e inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular se

diferenciam. Ambas as modalidades de inserção, contudo, têm como suporte o conceito de “normalização”.

A concepção atual de **normalização** é exposta por Vienneau (1993) apud Castro (1997) como correspondendo,

*“(...) de modo geral, ao princípio segundo o qual toda pessoa deficiente deve viver o tanto quanto possível nas mesmas condições de vida que seus pares não deficientes sem considerar a severidade de sua deficiência”.*(op.cit,1997:6)

No enfoque da **inclusão**, o conceito de normalização é fielmente interpretado. Na perspectiva da **integração-mainstreaming**, a concepção de normalização é considerada ambígua. Doré (1996) apud Castro (1997) afirma que "certas práticas explícitas de segregação (escolar e outras) parecem compatíveis com o objetivo perseguido. Castro acredita que se a normalização é o objetivo, a integração e a segregação são os meios.

O conceito de integração também é considerado por alguns autores (Doré,1996; Vienneau,1993 apud Castro,1997) como tendo um sentido impreciso, dúbio. O uso do vocábulo para referir-se a situações de mainstreaming (corrente principal) designa práticas escolares que atendem ao aluno de acordo com o grau de sua deficiência apoiado em diferentes recursos, ora na sala regular – meio menos restritivo - ora em salas especiais - meio mais restritivo. Neste caso, o aluno é que tem que se "encaixar" aos serviços oferecidos pela escola ao invés desta adequar-se para atender às suas necessidades, respeitando o modo como o sujeito compensa suas limitações.

Fonseca (1990) apud Castro (1997) define as condições pelas quais a inserção escolar se concretiza no sistema de integração/mainstreaming:

*“A integração implica numa seleção de crianças com potencial de aprendizagem normal e com maturidade sócio-emocional mínima. Não se pode “encher” uma escola com crianças deficientes de uma forma puramente circunstancial. Os arranjos devem ser compatíveis com as necessidades das crianças não deficientes, não esquecendo a*

*criação de currículos, métodos pedagógicos adequados e de avaliação, além de professores qualificados.” (1997 op.cit: 81)*

Certas práticas de integração, por serem parciais, implicam também em uma segregação parcial, não favorecendo, dessa forma, o objetivo da normalização. (Castro,1997)

Quanto à noção de **inclusão**, ela não é compatível com a da integração, mas institui a inserção de modo mais radical e sistemático (Doré, op.cit 1997). Na concepção da **inclusão** o aluno com deficiência deve permanecer na escola durante todo o tempo junto com seus pares. A meta é não deixar ninguém fora da escola, abolindo todo serviço segregado.

Enquanto a integração defende o meio menos restritivo, a inclusão escolar reconhece a escola regular como o meio mais favorável onde o aluno com deficiência deve ser inserido de maneira integral junto com os demais alunos.

O que precisamos analisar é a viabilidade dessa inclusão não ocorrer apenas fisicamente, mas de fato reconhecendo cada especificidade no atendimento às dificuldades dos portadores de necessidades especiais e com maior atenção às deficiências que requerem uma língua diferente como no caso dos surdos.

Diante dessas definições, principalmente do termo inclusão, que utilizarei em todo o trabalho, é que argumentarei a respeito das condições não previstas em lei para inclusão de surdos no contexto das escolas regulares.

Na realidade, falar sobre e defender a implementação de escolas inclusivas não é tão simples quanto à idéia de uma sociedade na qual as diferenças possam conviver em harmonia. É necessário um conhecimento profundo sobre as “especificidades” de cada deficiência sob o perigo de forçar uma adequação aos grupos como a comunidade surda,

(com exceção de alguns grupos de surdos oralizados), querem ter a língua de sinais reconhecida como língua e não querem ser ouvintizados (normatização).

Utilizarei a seguir os estudos de vários autores na constituição da defesa da língua de sinais como fator importante para escolarização do aluno surdo. Alguns autores defendem até mesmo uma escola regular para surdos, escolas especiais ou até escolas inclusivas desde que a língua de sinais seja utilizada na alfabetização e durante toda escolarização como importante fator para constituição da identidade surda.

## AS POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES

Skliar (2001) discute a cerca da suspeita sobre o conceito de inclusão. Ele discorre a respeito dos diversos sentidos para o termo e questiona algumas das promessas integradoras do neoliberalismo. A formação de professores também é mencionada, pois nas escolas inclusivas subtende-se haver profissionais capacitados. Ainda vai além buscando identificar as representações sobre a alteridade deficiente presente nos discursos inclusivos, ou seja, qual é a visão de outro que possuem os discurso e práticas inclusivas.

Ele critica que mudanças em educação não devem partir da legislação ou de códigos internacionais e sim devem ser pontos de chegada, pois antes de mais nada, deveriam refletir o que os sujeitos envolvidos discutiram e determinaram. Assim, os professores, pais, sindicatos não seriam apenas os operacionalizadores das mudanças, mas como os principais envolvidos na situação seriam também seus produtores. Isso quer dizer que movimentos educativos são excluídos na formulação das mudanças a qual Skliar chama de textual ( as que vem através de leis, decretos ou tratados).

Existem explicações para o processo de inclusão provenientes das relações no mundo do trabalho, especificamente as de ordem econômica. Explica-se que por conta da automação estariam ocorrendo mudanças nas relações de produção na qual a relação de dominação e exploração não seriam mais as predominantes, mas as pessoas estariam sendo excluídas do trabalho e da produção. Esta perspectiva leva a perceber a exclusão como pobreza, estar desempregado. A crítica é que não só a exclusão ocorre por questões de ordem econômica social do mundo do trabalho, mas há a exclusão de grupos étnicos, homossexuais, e da *alteridade deficiente* (o autor utiliza-se deste termo para designar de forma geral sujeitos que apresentam deficiência segundo uma representação hegemônica que ele critica.) que são vistos a partir de aspectos psicossociais.



Em algumas definições sobre inclusão/exclusão aparece a idéia de que há uma propriedade ou carência no indivíduo. Os documentos oficiais tratam do assunto como uma responsabilidade ou irresponsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional. Uma pessoa em nossa sociedade pode ser incluída por algumas condições que predispõe e excluída por outras.

Skliar (2001) tenta responder a uma questão no mínimo instigante: Que relações poderiam ser feitas entre os discursos sobre a inclusão, presentes nas políticas públicas para educação brasileira e discursos de natureza econômica? Quais seriam os nexos entre inclusão e neoliberalismo?

*“ A lógica neoliberal pode ser caracterizada, como uma nova pedagogia de exclusão e de inclusão (apud Gentili, 1996) que instala mais uma vez a perversão da idéia da existência de uma fronteira, que separa hipotético excluído de hipotéticos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade individual de permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, ter, ser etc.”(Skliar,2001:15)*

De acordo com Skliar (2001) o neoliberalismo é uma ideologia que produz uma certa subjetividade e que faz acreditar que ninguém pode negar-se a integrar-se num mundo globalizado, mesmo que seja de forma incompleta , ineficiente ou deficiente, segundo palavras do próprio autor.

*“Assim, a inclusão – tal como ela tem sido colocada como condição quase que existencial para todas as ordens da vida – constitui uma estratégia de controle dos excluídos ( apud Foucault, 1999); a inclusão é uma forma de disciplinamento da alteridade, dos outros desses outros que são para o neoliberalismo, sempre, os mesmos outros” ( Skliar,2001:15)*

Aquele que supostamente foi excluído então deve se esforçar para ser incluído, pois seu estado é que é uma anormalidade. Isso obriga aquele que sofreu exclusão a considerar-se que lhe falta algo e ele precisa estar de acordo com os requisitos básicos da sociedade em que vive, no caso a capitalista.

A relação destas afirmações com discursos e práticas educacionais é que é considerada a escola como a única instituição reconhecidamente capaz de educar, desconsiderando iniciativas de determinadas comunidades que possuam suas próprias dimensões pedagógicas. Skliar (2001) comenta que a partir da perspectiva empresarial do neoliberalismo a educação especial possa sofrer as consequências de uma estratégia de redução de custos em relação aos benefícios.

*“Assim pensado, é obvio que a educação especial, ao manter um paradigma dominante da deficiência e da medicalização, requer de investimentos que, na lógica do capital humano, não retornam em termos de ganâncias”.* (Skliar,2001:16)

A escola inclusiva fala dos deficientes como sujeitos da escola regular, dentro de uma perspectiva não igualmente clara do significado da escola para todos. Porém, se a escola regular coloca como requisito da escolarização o sujeito deixar de ser deficiente para ser como os outros, esses sujeitos voltam mais uma vez a ser incluídos na lógica da deficiência, Skliar (2001). O caso dos surdos é um exemplo disso. O surdo tem que abandonar sua experiência visual, sua língua de sinais para ser como os outros e dessa forma continua a ser percebido como deficiente auditivo, pois é exigido que ele acompanhe o desenvolvimento dos “normais”.

Uma parte do assunto muito delicada que Skliar menciona é a respeito da formação de professores. Seria interessante descrever a pergunta que ele levanta: “Como ficaria a capacitação dos (as) professores(as) dentro de uma política de educação inclusiva?”(...) Que conjunto de competências e saberes deveria sustentar a prática de professores(as) em uma sala de aula com por exemplo cegos, surdos, portadores de síndrome de down, autistas, cada um deles não supõe *uma competência específica por parte dos professores?*”

Essa pergunta me instigou muito e por isso meu trabalho surgiu. Tentarei no próximo capítulo esclarecer as idéias a respeito de escola inclusiva e das demandas pedagógicas para educação de surdos.

Segundo Skliar não existe reforma educacional sem mudanças na formação de professores e de discussões junto aos professores. Porém a formação não se trata apenas de aprender sobre as limitações que o outro possui. Mas a formação deve imergir o professor e a comunidade escolar no mundo do outro.

Fala-se da obrigatoriedade da escola pública em aceitar e trabalhar com a diversidade,

*“Porém, também estamos frente a um discurso totalitário, pois muitas vezes se propõe uma inclusão sem condições, para todos e cada um dos sujeitos, sempre deficientes, sem perceber os efeitos específicos em cada caso e, sobretudo, sem debater a ética do processo junto com as associações e grupos que compõe a alteridade deficiente e suas famílias”(Skliar, 2001:19)*

Algumas escolas inclusivas são reconhecidas com um espaço de tolerância para com o diferente. Apenas a integração física do sujeito excluído na escola ao lado dos colegas seria o elemento integrador. *“É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua possibilidade de inserção social”*.(op cit:20) De acordo com Skliar, com esta suposta inclusão, mantendo-se as mesmas condições de espaço escolar acredita-se ser possível oferecer igualdade de condições de acesso aos saberes. Não há, pois, um reconhecimento político das diferenças, mas a aceitação da pluralidade e isso é prejudicial, já que a tolerância supõe apenas a integração desses indivíduos, de forma física, como se a escola fosse o melhor local nesta sociedade na qual essa pessoa pudesse ocupar.

*“ A idéia de escolas para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos”*(Skliar apud Souza e Góes, 1999:163-164)

Essa seria a grande barreira da inclusão: a manutenção das péssimas condições das escolas públicas.

Souza e Cardoso (2001) discutem especificamente a inclusão dos surdos. As autoras entendem que língua e identidade são inter-relacionadas. Os sujeitos se constituem através da língua, o que equivale a dizer que os mecanismos lingüísticos de produção de sentidos são, ao mesmo tempo, mecanismos de produção de sujeitos, ou que as identidades se constroem na língua e através dela.” (Souza e Cardoso, 2001:34). Portanto as escolas que os recebem devem ter claro em qual língua realiza o ensino.

A criança surda como “portadora de necessidades especiais”, torna-se uma questão a ser revista porque a língua padrão é ensinada para grupos minoritários sem contar as especificidades. Os surdos fazem parte da minoria lingüística.

Os surdos possuem singularidades lingüística e culturais que os marcam. “Foi perguntado aos surdos o que para eles era uma escola inclusiva? Como a escola pretende inclui-los reconhecendo as singularidades lingüísticas e culturais invés de inclui-los sob a ordem de uma língua cuja sonoridade se perde, inescapavelmente, no labirinto de seus ouvidos?” (Souza e Cardoso 2001:34)

Segundo Souza e Cardoso, língua, cultura e identidade estão relacionadas da seguinte forma: a realidade não se oferece pronta, ou de modo transparente, aos sujeitos (se assim o fosse, a língua teria apenas as funções de etiquetar o real já formado e de se prestar exclusivamente a comunicação entre os homens); não pode haver sujeito fora da inscrição na língua (embora as chamadas crianças selvagens sejam biologicamente humanas, a noção de sujeitos transcende aqui ao condicionante filogenético).

Perlyn (1998) apud Souza e Cardoso(2001), pesquisador surdo, diz que a língua de sinais a libras deve ser considerada pela escola, como língua de instrução. A primeira dificuldade é que na escola pública a língua de instrução é o português .

Kyle (2001) apud Souza e Cardoso (2001), relata que os surdos que assumem a língua majoritária sofrem conseqüências negativas no seu desenvolvimento afetivo e intelectual. Os professores ouvintes nas escolas desconhecem os sinais ou se valem da língua de sinais apenas como um instrumento gestual de conversão de sons em sinais; as crianças sofrem uma interdição escolar de acesso a língua para qual não teriam impedimentos de aquisição (sinais); e em decorrência, acabam tendo um desenvolvimento escolar deficitário, tecido por um processo marcado, na escola, por extremo sofrimento pessoal. (Perlin,1998, Souza1998, Paiva e Silva, 2000)

Para tanto são diagnosticados como possuidores de problemas de aprendizagem e inseridos nas discussões sobre deficiências mentais pela sua inerente falta de audição vista a partir de ouvintes.

Nas escolas, a língua de sinais é considerada não como língua, mas como código de transcrição assim como o braile (Souza e Cardoso, 2001) Dessa forma a escola silencia o que os surdos produzem em suas comunidades em termos de literatura sinalizada, teatro ou folclore. Isso apaga as diferenças históricas o que tornaria mais rica e solidárias as distintas comunidades escolares.

Há ainda a crença do monolinguismo, isto é, a escola enquanto instituição homegeneizadora de língua. “o assunto reveste-se da maior importância se considerarmos apenas dois dados. O primeiro nos aponta que “são faladas no Brasil hoje por cidadãos brasileiros natos, cerca de 203 línguas (Maher apud Souza e Cardoso, 1997:22) O segundo dado se relaciona ao fato de que , para enfraquecer tal pluralidade lingüística, em 1998

aparece, pela primeira vez na constituição, que a língua oficial do Estado Brasileiro é a língua Portuguesa. ( Maher op.cit 1997:22)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais intitulado Adaptações Curriculares (MEC, 1999) pode-se notar que na educação pública são considerados “portadores de necessidades especiais “alunos provenientes de minorias étnicas e culturais ( índios, imigrantes e surdos) crianças de rua, populações nômades, as superdotadas, crianças provenientes de grupos menos favorecidos e aquelas com “condições físicas intelectuais, sociais e emocionais e sensoriais diferenciadas”. (MEC 1999:23).

Os surdos podem ser incluídos tanto na classificação das minorias étnicas quanto nas de condições físicas diferenciadas. Para tanto é recomendado que o programa curricular seja reduzido, diminuído ou adaptado, para atender as possíveis dificuldades encontradas por esses alunos. Segundo Souza e Cardoso essa menor exigência escolar, garantiria a inclusão. A aprovação automática comprovaria, ao menos estatisticamente , a eficácia do ensino.

Segundo Souza e Cardoso (2001), na década de 60, Paulo Freire chamou a atenção para fato da necessidade da escola respeitar as variações dialetais e a pluralidade de línguas na sala de aula. Respeito não apenas das singularidades formais, mas as distintas leituras de mundo que essas linguagens produziram graças ao trabalho social e histórico de seus usuários.

Os documentos oficiais admitem e respeitam a pluralidade cultural e étnica, mas mantêm um ensino numa variedade que valoriza o português. Segundo Souza e Cardoso uma escola que pretenda garantir a todos o apoio e o incentivo, a valorização e difusão das manifestações culturais, “mudar mentalidades, superar preconceitos e combater atitudes discriminatórias, não poderia valorizar os padrões formais e os textos produzidos pela variedade culta em detrimento das demais variedades.( op cit: 44)

## CAPÍTULO II

### HISTÓRIA DA LÍNGUA DE SINAIS

Desde a antigüidade, os surdos eram vistos de diferentes maneiras; por alguns com piedade, compaixão; por outros, como enfeitados ou como castigados pelos deuses. Dessa forma, eram abandonados ou sacrificados.

As primeiras informações sobre o início de uma sistematização na educação do surdo, refere-se ao início do século XVI, pois até o século XV, viviam à margem da sociedade, já que considerados débeis mentais e, portanto, impossível de serem educados. Nesse período começou-se a admitir que os surdos eram capazes de aprender através de procedimentos pedagógicos sem que houvesse intervenções sobrenaturais. (Lacerda,1998)

As famílias nobres e influentes que tinham filho surdo contratavam o serviço de professore/preceptores para que não ficassem privados da fala e posteriormente de seus direitos legais, que na época eram retirados daqueles que não falavam. O espanhol Pedro Ponce de Leon é reconhecido por vários estudiosos do assunto como o primeiro professor de surdos.

No começo do século XVIII havia divergências entre grupos de educadores que se dividiam entre o oralismo e o gestualismo. Os primeiros acreditavam que os surdos poderiam superar a surdez, que falassem e se comportassem como se ano fossem surdos. Ao imporem a oralização vários surdos ficaram de fora de toda possibilidade educativa e de integração social obrigando-os a se organizar de forma clandestina. (Lacerda, 1998)

Os gestualistas eram mais tolerantes diante das dificuldades dos surdos com a língua falada e perceberam que os surdos desenvolviam uma linguagem que era eficaz para comunicação a qual abria caminho para conhecimento da cultura inclusive dirigido para língua oral.

O “método francês” embasado numa abordagem gestualista foi o reconhecido como o mais importante na educação de surdos. O abade Charles Michel De L’Epée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos enfatizando principalmente suas características lingüísticas. A partir dessa linguagem gestual ele desenvolveu um método educacional baseado nos sinais das comunidades de surdos, acrescentando sinais que tornavam sua estrutura mais próxima do francês e denominou esse sistema de “sinais metódicos”. Essa proposta educativa defendia que os educadores tinham que aprender os sinais para se comunicarem com os surdos. A linguagem de sinais para L’Epée é como uma linguagem natural dos surdos e tecnologia adequada para desenvolverem o pensamento e a comunicação. Ele tinha plena convicção das diferenças entre linguagem e fala e de que era preciso um desenvolvimento pleno da linguagem para um melhor desenvolvimento dos sujeitos.

Em 1750 surge na França, um grande movimento educacional de surdos que possuíam poucos recursos financeiros. O responsável foi o abade L’Epée, o primeiro a reconhecer que, ainda que não falassem, os surdos poderiam se comunicar através da linguagem gestual. Em 1775, funda a primeira escola pública de Paris, a qual, após a aceitação do sistema gestual, continha classes coletivas. Assim, os surdos passaram a manejar a língua escrita e a traduzir o francês para a Língua de Sinais e vice-versa.

A maioria dos pesquisadores e educadores eram oralistas, ou seja, preocupavam-se com a aprendizagem da língua oral e com a integração dos surdos ao mundo dos demais ouvintes, sendo contra o manualismo, o uso de gesto para se comunicarem. Heinicke é considerado o fundador do oralismo através do “método alemão “ e para ele o pensamento só é possível através da língua oral. Este entre outros estudiosos criticavam os trabalhos de L’Epée.



Uma grande mudança ocorreu a partir do II Congresso de Milão Assim, no qual foi considerado como método oficial para o ensino do surdo o método oral. Acreditava-se que o método gestual desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral a qual tinha mais prestígio na sociedade. Com exceção da delegação americana e de um professor britânico todos os participantes (maioria ouvintes europeus) votaram para que utilizada única e exclusivamente a metodologia oralista na educação de surdos. Entretanto, com tal metodologia, houve uma queda na qualidade da escolarização dos surdos, já que esses por receberem treinamento oral em grande parte do tempo, ficaram prejudicados com os estudos das disciplinas escolares, pois estas foram deixadas em segundo plano. Após esse congresso o professor surdo foi banido das escolas por não apresentar mais utilidade uma vez que era responsável pelo modo de ensinar/transmitir cultura e informação através do canal visogestual.

Nessa mesma época do Congresso, ocorria nos EUA outro, chamado “Convenção Nacional de Surdos”. Neste as idéias eram diferentes das de Milão, já que se considerava o veredicto dos surdos educados que era: “ o método oral beneficia uns, o sistema combinado beneficia todos os surdos” (Lane, op.cit.1989:395).

As justificativas dos educadores pela escolha oralista, variavam. Os educadores religiosos, por exemplo, atribuíam à confissão suas justificativas, pois como o surdo (que não fala) iria fazer tal ato considerado necessário pelos católicos? Os educadores na Europa apoiavam o oralismo, pois desejavam ter o controle total da sala de aula e, para tanto, não poderiam dividir seu papel com outro professor surdo. Muitas escolas, nessa época, chegaram a rejeitar surdos filhos de pais surdos, aceitando somente aqueles que tinham possibilidades de falar.

Imerso também nessas idéias do oralismo, o cientista Alexandre Graham Bell, desenvolve um sistema acústico composto de microfone, amplificador e fone, para ajudar o

surdo a ouvir. Tal criação deve-se ao fato de o cientista considerar a comunicação gestual uma possível isoladora dos surdos em comunidades, o que faria com que eles acabassem tendo muito poder. Assim, Bell defendia medidas para evitar a perpetuação de espécies humanas com deficiências e surdez, alertando para o casamento entre diferentes.

O marco da educação de surdos no Brasil, se dá com a criação do Instituto de surdos-mudos em 1857, no Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1957, ele recebe o nome de Instituto Nacional de Surdos – hoje INES.

O objetivo desses Institutos era desenvolver a escolarização de primeira a quarta séries e, depois, a integração. E o núcleo de trabalho deles era a oralização. Percebe-se, então, que o atendimento educacional do surdo no Brasil ocorria em ambientes especiais, ou seja, as crianças estudavam em lugares diferentes dos ouvintes e só aquelas que se mostrassem “aptas”, ou que tivessem adquirido uma fala boa, inteligível e uma leitura labial, além de estarem alfabetizadas, é que iriam para uma escola comum. Ademais, essas crianças não podiam usar os gestos, pois era acreditado que eles impediam a iniciativa, o desejo delas em relação à fala.

Do final do século XIX até 1960, a orientação oralista predominou na Europa e na América. Essa orientação passou a ser amplamente criticada por seu fracasso em oferecer condições efetivas na educação e no desenvolvimento do surdo. Assim, era necessário criar condições de ampliação dos recursos de comunicação.

Willian Stoke, lingüista americano, fez o primeiro manifesto lingüístico a favor da legitimação da Língua de Sinais como línguas naturais. Estabeleceu bases para que ela fosse reconhecida não como um sistema de gestos, mas como um sistema lingüístico estruturado. Aparece, então, o embrião do *bilingüismo*, já que ficou sendo reconhecida a eficácia da Língua de Sinais como língua completa e a necessidade do surdo de ser visto como diferente e não doente. Faz-se mister ressaltar tal distinção, pois tem-se tornado cada

vez mais freqüentes, no discurso pedagógico da educação de surdos, palavras como reabilitar, dar, adestrar, imitar, reforçar. Ademais as escolas para tal clientela, tem sido, em grande parte, clínicas ou hospitais que convertem a criança surda mais em um paciente que em um aluno.

Hoje, nos encontramos diante de uma nova prática educacional, o *bilingüismo*. Este tem como base a Língua de Sinais, que deve ser aprendida como primeira língua natural do surdo, sendo a oficial ou majoritária do seu país, ensinada, posteriormente, como segunda língua.

## REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE A LINGUAGEM

A Psicologia sócio interacionista, que centraliza suas questões na linguagem, não percebe esta apenas como um meio de comunicação, mas principalmente como constituidora do pensamento, como um fator essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança. A linguagem, para Vygotsky (2001), é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação.

Em um passado recente, o surdo era proibido de utilizar a língua de sinais. Atualmente este acesso é difícil por existir uma barreira cultural. As línguas de sinais apresentam características bastante próprias, além do conteúdo e da situação sócio - histórica, devido ao fato de ser uma língua espaço - visual e utilizar aspectos espaciais diferentes das línguas orais.

O processo pelo qual a criança adquire a linguagem, segundo Vygotsky (2001), segue no sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo. Esta visão é compartilhada por Bakhtin, que afirma ser a linguagem o mediador entre a ideologia e a consciência. Esta afirmação tem grande relevância para o estudo do desenvolvimento da criança apontando o meio social como o foco de análise nos casos de atraso de linguagem.

Assim, os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais. As crianças surdas, mesmo aquelas que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhum tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam, pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma forma. O instrumento lingüístico que a criança surda domina socialmente será utilizado também para

pensar, mas se a criança não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem satisfatoriamente.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento de uma capacidade específica raramente significa o desenvolvimento de outras. O aprendizado é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido.

A aprendizagem, segundo o autor está sempre um pouco a frente, proporcionando o desenvolvimento. Este desenvolvimento está intimamente relacionado às formas sócio - históricas às quais a criança está exposta, desde o seu nascimento. É a partir das relações sociais que a criança aprenderá e para onde o seu desenvolvimento seguirá. Assim, o atraso de linguagem causa atraso de aprendizado e conseqüentemente do desenvolvimento. Por isso, o desenvolvimento de crianças surdas é diferente das crianças ouvintes. Vygotsky (2000) afirma que a surdez é a deficiência que causa maiores danos para o indivíduo porque atinge a linguagem e sua infinita possibilidade de utilização. A dificuldade dos surdos ocorre pelo fato de as línguas auditivas - orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, e a surdez impossibilita a criança de adquiri-la espontaneamente.

As mãos e todo o esquema corporal podem executar o mesmo papel que o sistema fonador, através das línguas de sinais Vygotsky (2000). O problema do surdo não é orgânico e sim social, cultural. A realidade é que as crianças não têm contato com a língua de sinais desde pequenas, e como não podem adquirir a língua oral num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas sofrem atraso de linguagem.

## IDENTIDADE SURDA

A surdez deve ser reconhecida como uma diferença e não como uma deficiência. Esta diferença consiste numa experiência visual, uma identidade múltipla ou multifacetada. Skliar (1998) entende a surdez como uma diferença derivada de uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancoradas em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos.

*“a identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outro grupos”*( Silva apud Perlyn, 1998:53)

Segundo Perlyn (1998), o ambiente interfere na identidade do surdo, podendo até alterá-la. Isso se dá porque existem diferentes tipos de representações de identidades em ambientes diferentes. O que identifica o surdo é a comunicação visual. Portanto a constituição da identidade dependerá de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive. Para o autor existem diferentes identidades surdas. As principais são:

1. *Identidade surda inconformada*: os ouvintes tendo o surdo como um deficiente, ditam o que ele deve fazer, comportamento, aprendizagem e modo de vida. Chegam a ponto de aprisionarem seus filhos para que não tenham contato com o mundo. A família tem pouco conhecimento sobre o convívio com o surdo e a opinião do médico quase sempre é o que prevalece, uma opinião quase sempre marcada pelo preconceito.
2. *Identidade surda de transição*: é a situação de surdos que foram mantidos em cativeiro na hegemônica representação da identidade ouvinte e passaram para comunidade surda tendo inclusive que utilizar a LIBRAS.
3. *Identidades surdas híbridas*: essa identidade se faz com ouvintes que se tornaram surdos. Eles conhecem a estrutura da comunicação falada e usam-na como língua.

Mesmo assim terá de haver uma identificação com o universo dos surdos, pois caso contrário pode haver um isolamento ou até manifestações de agressividade por terem a sensação de ter perdido a parte dos ouvintes.

4. *Identidades surdas*: A criança surda precisa da LIBRAS para constituir a linguagem. É a consciência surda de ser diferente, de necessitar de implicações e recursos de comunicação visuais.

*“Os surdos não querem ser chamados de deficientes não por negarem diretamente a surdez, mas por resolverem sua impossibilidade de aprender auditivamente o mundo por meio de uma leitura visual do mesmo”.* (Sá in Skliar (org.) 1998: 176)

Na sociedade foi estabelecida uma ideologia dominante fundamentada no ouvintismo e no oralismo. O ouvintismo denomina o surdo como se fosse um ouvinte. A partir deste tipo de pensamento o surdo é semelhante ao deficiente mental, e inferior ao ouvinte. A ideologia dominante estabeleceu um currículo subestimando as capacidades de um surdo, por estar ausente neste, as habilidades orais.

A língua de sinais construída pela comunidade surda implica numa modalidade de recepção e produção viso-gestual. Os surdos por não poderem adquirir a língua oral criaram, desenvolveram e transmitiram de geração para geração, a Linguagem de Sinais.

De acordo com trabalhos das últimas três décadas, a Linguagem Sinais possui uma estrutura lingüística, princípios de organização e propriedades formais similares à língua oral. A Língua de Sinais e a Língua Oral constituem dois canais diferentes, mas igualmente eficientes para a transmissão e recepção da capacidade da linguagem. Esta modalidade foi estudada nas perspectivas da lingüística, e denomina-se uma diferença funcional e estrutural em relação às línguas auditivo-orais.

Vygotsky (2000) foi quem iniciou a oposição ao oralismo na Rússia, sendo um dos primeiros autores do mundo a considerar a língua de sinais um sistema lingüístico específico. Em 1938, quatro anos após a sua morte houve uma conferência sobre educação

na União Soviética. A partir de então passaram a utilizar a Língua de Sinais como auxiliar na educação dos surdos.

Skliar (1998) diz que uma abordagem educacional bilíngüe não deve considerar somente a necessidade de duas línguas, mas deve privilegiar a língua natural, que no caso dos surdos é a língua de sinais, considerando a cultura e identidade própria do grupo. Sá (in Skliar 1998) considera que a questão da surdez não se restringe apenas a língua, mas engloba a questão da identidade surda como fundamento essencial para o estabelecimento das condições lingüísticas e educacionais apropriadas ao desenvolvimento bilíngüe.

Para uma escola se classificar como bilíngüe não basta apenas aceitar a comunicação pela língua de sinais entre surdos e professores. É preciso muito mais,

*"(...) uma abordagem bilíngüe envolve uma reestruturação na maneira de encarar a língua e a cultura surda, e esta reestruturação afetará a visão que se tem da pessoa surda, a participação da comunidade surda adulta no processo educacional, a postura dos professores ouvintes frente ao aluno surdo, a redefinição dos objetivos e estratégias da avaliação". (Sá,1998:187)*

Estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por um longo período de escolarização, apresentam dificuldade no uso da linguagem escrita. Este problema está nas mediações sociais dessa aprendizagem, especificamente nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização dos ouvintes. Alguns autores sugerem que esta dificuldade é devido ao fato dos surdos restringirem o texto a informações muito simplificadas e também a questão da acentuação é bastante prejudicada.

De acordo com Bakhtin (1992) ,

*"Aprender a falar (e eu acrescentaria, sinalizar) é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam nossas formas gramaticais". (apud Souza,1998:55)*



Não basta que dois indivíduos se encontrem para que a palavra ou o signo se constitua. É necessário que pertençam a uma comunidade, a um grupo de pessoas com alguma organização social.

*“(...) A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que a ele se atribui um lugar discursivo, quer dizer, em que é afetado pela língua”.* (Souza,1998:42)

Skliar (1998) defende que os direitos educacionais dos surdos devem ser: a aquisição da língua de sinais como primeira língua, identificação social, desenvolvimento de formas e estruturas cognitivas visuais e de vida comunitária, implicando a participação dos surdos no debate lingüístico, educacional, escolar, de cidadania, etc. Portanto, deve existir uma política lingüística, que faça com que a linguagem de sinais esteja ao alcance de todos os surdos.

Os estudos sobre educação de surdos argumentam:

*“(...) o nosso problema, em consequência, não é a língua de sinais, mas sim, as representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos”* (Skliar,1998: 30).

Dentro destas perspectivas é necessária a conscientização de que a educação de surdos não pode ser vista nos paradigmas da educação especial. Esta posição é duvidosa; os surdos são inseridos no grupo dos deficientes e são tidos como desvio da normalidade.

A cultura humana está adequada à organização psicofisiológica normal do homem. Toda cultura está organizada para um homem com mãos, olhos, ouvidos e certas funções cerebrais. Os instrumentos, técnicas e todos os signos são elaborados conforme este modelo humano. Quando alguém não corresponde ao modelo ideal há uma incompatibilidade entre as linhas do desenvolvimento natural e do desenvolvimento cultural.

A criança surda não é uma criança menos desenvolvida que as outras, é uma criança que para se desenvolver precisa de caminhos diferentes. Segundo Vygotsky(2001), essa é a base da defectologia: déficit da criança lhe impõe limites, mas ao mesmo tempo a impulsiona para frente, através da sua busca de adaptação para conseguir manter relações sociais.

Vygotsky (2001) dizia que o trabalho educacional deveria ser orientado para as possibilidades das crianças, para seus talentos e não para o que lhes falta. Também dizia que a educação da criança com alguma deficiência deveria atender as mesmas metas propostas para outras crianças.

A hegemonia imposta pela representação da identidade ouvinte faz com que o surdo se espelhe nela, vivendo e manifestando-se de acordo com o mundo ouvinte. Os professores de escolas inclusivas acabam criando estratégias comunicativas para conseguir interação com o surdo. Dessa forma o surdo acaba por ter o ouvinte como modelo de identidade. Diante disso, ele sente vergonha de usar a LIBRAS e querem ser ouvintizados.

Todos os esforços são para que os surdos se integram. Estes sentem necessidade de estar entre surdos, já que a comunicação visual é mais agradável para o surdo do que viver entre ouvintes sem poder comunicar-se verbalmente. A inter-relação surdo-surdo é essencial para construção da identidade surda. O depoimento de uma ex-aluna surda que hoje é professora de surdos pode esclarecer o quanto é difícil não ter a língua de sinais:

*“Na escola de surdos era difícil. Os professores andavam, andavam, andavam e, os lábios era difícil porque(...) o professor andava para trás, andava para frente e eu não podia acompanhar (...) Eu não sabia discutir, falar sobre política, falar sobre futebol, falar sobre qualquer coisa eu não sabia. Daí eu ficava em casa, os amigos ouvintes não gostavam de conversar comigo porque eu não sabia conversar(...) Só quando com quinze anos minha mãe decidiu me levar na associação dos surdos EU ADMIRAR com muitos surdos fazendo sinais, conversando, fiquei emocionada mas não entendia nada! Como sou surda e não estou no*

*mundo surdo? (...) Mas gostei tanto que ia, ia, ia. Aprendi muito, aprendi a conversar também e aí APRENDER no mundo social dos ouvintes melhorou muito por causa o que aprendi com os surdos a se comunicar. Quando estou com os ouvintes eu posso me sentir mais segurança para responder, mais segurança para debater, discutir, dar minha opinião própria e não imitar nada! Dai (...) resolvi estudar magistério porque eu vi que tinha muita criança surda que não está DESENVOLVER, tinha medo que fosse igual a eu, aprendesse a falar mas não saber se comunicar (...)*". (SOUZA, 1998:34-35)

## A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Os estudos sobre a surdez no último século caracterizaram-se por abordagens clínicas, uma medicalização da surdez. Negava-se a existência de uma comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais que caracterizam o conjunto de diferenças deste grupo em relação aos demais grupos de sujeitos.

Nos últimos anos, após terem sofrido violência institucional contra sua língua e cultura, as concepções acerca dos surdos estão se renovando, a ideologia clínica está sendo abandonada, procurando aproximar-se mais dos paradigmas sócio-culturais.

A psicologia sócio-interacionista representada por Vygotsky (2001) e seus discípulos estuda a linguagem sob a ótica social e reflete sobre a sua influência no desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (2001) estudou a relação entre pensamento e linguagem, sobre o significado e sentido das palavras, relação entre desenvolvimento e aprendizagem e também desenvolvimento de crianças deficientes, levando sempre em consideração a influência da situação sócio-econômica sobre o indivíduo.

A língua só ganha sentido em um contexto social. Esta noção nos leva a questões extremamente complexas no estudo da aquisição da linguagem de crianças surdas. Segundo Bakhtin, o objeto de estudo nas pesquisas sobre a aquisição da linguagem deve, ser deslocado do interior da criança surda para suas relações interpessoais e para o meio social da qual esta participa.

Diante de seu contexto histórico em que a filosofia oralista era predominante, Vygotsky concluiu que a criança surda deveria adquirir a linguagem da mesma forma que as crianças ouvintes, seguindo as mesmas etapas, valorizando a educação pré-escolar como o ambiente propício para a estimulação da língua oral e como meio de incorporar a criança

surda à comunidade ouvinte; mas posteriormente ele reconhece a importância da língua de sinais, enquanto uma língua própria da comunidade surda.

Os surdos, assim como os ouvintes, fazem uso de uma língua que lhes possibilita comunicação e argumentação. Entretanto, os ouvintes apresentam dificuldades na aceitação da cultura surda, por esta derivar de um grupo minoritário. Recentemente, a língua de sinais foi reconhecida como língua oficial deste grupo pelo congresso brasileiro. Consideram a LIBRAS como “forma legal de comunicação e expressão”. O ensino dos sinais passou a ser obrigatório em cursos públicos de formação de docentes e fonoaudiólogos. A aprovação dessa emenda, que apenas substitui o termo linguagem por língua, enfatiza a necessidade de que esta forma de comunicação seja objeto de uso corrente nas comunidades surdas; procura assegurar a presença de profissionais intérpretes nos espaços formais e instituições, como na administração pública direta e indireta e a inclusão do ensino de língua brasileira de sinais nos cursos de formação de docentes e profissionais intérpretes, sendo optativo para o aluno e obrigatório para instituição de ensino.

Sobre a aquisição da linguagem Quadros(1997) uma autora filha de pais surdos em seu livro *Educação de surdos: aquisição da linguagem*, reflete e apresenta alternativas para educação de surdos com muita propriedade. Em princípio ela levanta a seguinte questão: é possível o surdo adquirir de forma natural a língua falada, como acontece com a criança que ouve?

Muller afirma que os profissionais que trabalham com surdos não duvidam que o processo de aquisição da língua falada pelo surdo jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal. O próprio Chomsky 1995 (apud Quadros 1997), um lingüista que supõe o inatismo,

menciona a língua de sinais como possível expressão da capacidade natural para a linguagem dos surdos.

Através de pesquisa realizada por profissionais da *PUC* do Paraná em convênio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) publicada em 1986 em Curitiba, constatou-se que o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 1º grau. Segundo a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito. (FENOS, 1995 *apud* Quadros: 23)

Outro problema da proposta oralista está relacionado à aquisição da língua oral pelos surdos. Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos (Duffy 1987 *apud* Quadros, 1997) constataram que, apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de comunicar-se através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda).

Um exemplo dessa constatação é o caso de uma pessoa surda adulta brasileira que, apesar de ter passado anos e anos em uma escola treinando a fala com o reforço entusiasmado dos professores, percebeu que tudo que havia aprendido de nada havia contribuído para a sua integração social. Em consequência de tal decepção, sentindo-se enganada pelos profissionais, essa pessoa nunca mais quis usar a voz. (Quadros, 1997)

Duffy *apud* Quadros (op.cit :1997) explica que, muitas vezes, os sistemas de sinais artificiais, como a mímica são usados para negar à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural. Dessa forma, tira-se a oportunidade dessa criança de desenvolver sua capacidade natural para a linguagem. Além disso, o sistema artificial não é adequado para o ensino da língua oral, pois não representa um sistema completo de linguagem. O autor ainda salienta que as pesquisas têm indicado que somente 10% das

expressões em sinais são exatamente iguais às que foram faladas quando do uso do inglês (no caso de sua pesquisa) *senalizado* (no caso do Brasil: português *senalizado*).

Conforme o autor, alguns educadores defendem que é preferível comunicar 10% do que nada. Contudo, observando que o nível de alfabetização das crianças surdas não tem melhorado significativamente nas últimas décadas seria mais adequado considerar novas abordagens de ensino.

Ao analisar o acesso aos conteúdos e informações escolares, Johnson (1989) apud Quadros discute sobre o uso simultâneo de sinais e da fala. Os autores observam que o primeiro grande engano dos profissionais que adotam esse sistema artificial é de chamá-lo de língua de sinais. Esse fato também é observado entre os profissionais que trabalham com surdos no Brasil e utilizam o português sinalizado. Algumas investigações sobre os resultados da interação e acesso às informações utilizando esse meio indicam muitas limitações. Esses autores apontam suas conclusões: o professor constantemente distorce os sinais, além de articular de forma errada e produzir sinais com outros significados. Mais problemático ainda é a incongruência entre sinais e a língua falada. O resultado final é um grupo de orações sinalizadas que em sua maior parte, são incompreensíveis, apresentando contradições quanto ao que se quer dizer e consideravelmente incompletas. Muitas palavras do inglês ou português não estão representadas nos sinais e não há um critério consistente na omissão dos sinais.

O bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado (Duffy apud Quadros 1987) e Ferreira Brito (1990), tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português. Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares. Uma medida paliativa usada pelas escolas

especiais é a permanência de dois anos numa série. Segundo essas instituições, tal mecanismo tem como justificativa as limitações do próprio surdo em ter acesso às informações.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Skliar *et ali* (1995) apud Quadros(1997) defendem que o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade lingüística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilingüismo-27.

A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e lingüística da criança surda. Skliar (1995) abordam a questão do processo de aquisição da língua natural e salientam a sua necessidade psicolingüística citando, dentre vários estudos, a declaração da UNESCO(1954) transcrita a seguir:

*"( ... )é um axioma afirmar que a língua materna - língua natural - constitui a forma ideal para ensinar a uma criança ( ... ) Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional ( ... )". (UNESCO,1954 apud Quadros 1997:27)*

Deve-se atentar, também, para a cultura na qual a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngüe não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngüe, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer



com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos. Observe-se a passagem:

*( ... ) respeitar a pessoa surda e sua condição sociolingüística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolingüístico normal. (Skliar et ali.apud Quadros, 1995: 28)*

Sob o aspecto psicossocial, a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com o seu grupo; caso contrário, ela terá dificuldades tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e lingüísticas algumas vezes irreversíveis. Góes (1996) observa de forma bastante adequada as condições sociais intrínsecas ao desenvolvimento da criança surda:

*“A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem”. (Góes apud Quadros, 1997:29)*

Uma proposta bilíngüe deve considerar essa situação, pois a maioria das crianças surdas que chegam às escolas é filha de pais ouvintes. A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngüe. Assim que a criança entra na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e lingüística; dessa forma, ela começa a ter

oportunidade de criar a sua identidade. Essa criança também começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngüe. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa.

É interessante considerar essa preocupação, porque não adianta ater-se à forma oral sem tornar a expressão significativa. A forma oral ou espacial são formas externas da língua. Os aspectos formais e do significado (aspectos do processamento lingüístico) são internos, independente de serem orais ou espaciais. Assim, o objetivo é fazer com que as línguas externas sejam expressas mediante o amadurecimento das condições internas.

Outro aspecto a ser considerado é a questão abordada por Quadros (1997) sobre o desempenho escolar de crianças surdas filhas de pais surdos. O autor menciona que várias pesquisas têm demonstrado que essas crianças têm melhor desempenho acadêmico do que crianças filhas de pais ouvintes. A razão para essa diferença, conforme o autor apresenta, é a existência de *input* comum entre os pais e a criança de uma língua nativa. No Brasil, através do contato com alguns surdos que tiveram a oportunidade de desenvolver a língua de sinais desde bem pequenos (por serem filhos de pais surdos), percebeu-se que a qualidade das produções escritas e de suas leituras é superior à produção e compreensão de muitos alunos surdos que não têm acesso à língua de sinais precocemente-32.

Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngüe, Quadros sugere que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos

deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua.

Quanto às características de um professor em uma escola bilíngüe para surdos, Davies(1994) apud Quadros (1997) descreve três aspectos básicos:

- o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngüe;
- o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- o professor deve respeitar as duas línguas - isso não significa apenas tolerar a existência de uma outra língua – deve reconhecer o estatuto lingüístico comum a elas e atender às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

Ainda quanto ao professor, a autora confessa que é impossível discutir sobre diferentes sistemas educacionais em que o professor não se comunica com o seu aluno.

De fato, é muito complicado pensar em educação de surdos sem ao menos ter como prioridade o domínio da língua de sinais bem como se a opção da família e da escola inclusiva também não aceitarem essa língua.

## A LEGISLAÇÃO E A INCLUSÃO DE SURDOS

A educação formal da criança surda tem sido objeto de debate. Na Conferência Mundial de Salamanca, na Espanha em 1994, foi regida e aprovada a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, documento do qual foram signatários 88 governos, entre eles o brasileiro. Este texto tem sido a base para a implantação de programas de inclusão pelo governo brasileiro. Em seu artigo 19 estabelece que:

*“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” (Souza, 1998:83)*

Na lei de Diretrizes e Bases da educação 9394/96 não há referência à obrigatoriedade do ensino da LIBRAS para a criança surda. Destaca-se apenas o artigo 59, onde: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Além disso, prevê serviços de apoio especializados, inclusive professores especializados. Ainda admite que, nos casos em que necessidades específicas impeçam os

alunos de se desenvolverem nas classes existentes, estes teriam o direito de serem educados em classe ou serviço especializado; este é o caso dos surdos. O governo evoca a Declaração de Salamanca ao argumentar a urgência da inclusão de cegos, surdos, ouvintes, pobres e ricos na escola que temos. Entretanto parece esquecer o que subscreveu nessa declaração.

O discurso é ambíguo na medida em que permite uma leitura de que ao governo caberá apenas apoiar serviços especializados e não promover iniciativas educacionais para o ensino de surdos. No plano Nacional de Educação Especial de 1994, por exemplo, afirma-se o direito do uso da Língua de Sinais pelo surdo, mas há apenas uma recomendação para que pais e professores aprendam e utilizem essa língua. Isso significa que o surdo pode ser bilíngüe por conta própria, mas o ensino pode ou não se fundar nas bases bilíngües. Esta é uma contradição que valida a apatia do governo em promover um ensino bilíngüe.

Um dos principais argumentos das propostas de inclusão é um maior comprometimento do sistema oficial na educação de todos.

*"A idéia de escola para todos começa a ser caracterizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. (...)"*

(Souza, 1998:1)

A proposta dos estudos surdos em educação é de uma reflexão acerca da política do fracasso educacional na pedagogia para surdos, procurando gerar uma idéia de um *consenso pedagógico*, ou seja, superar a prática educacional que vem sustentando um contínuo fracasso na educação dos surdos.

O fracasso escolar de surdos, principalmente no que diz respeito à falta de qualificação profissional deste grupo, é atribuído a dons biológicos, aos professores ouvintes e aos próprios limites dos métodos de ensino. Não menciona em nenhum

momento neste quadro de justificativas as políticas educacionais e a responsabilidade do Estado.

A inclusão de surdos em escolas regulares gera algumas indagações: como educar os surdos em um meio que não fala sua língua? Sá, diz que ao tornar a educação de surdos “normal” acaba com todos os trabalhos especiais para a educação de surdos e que,

*“escola inclusiva é sinônimo de escola significativa... a questão não é : os surdos têm o direito de estudarem na escola regular, mas, sim: os surdos têm direito a uma educação plena e significativa”* (Sá, apud Skliar,1998:188)

Para autores como Ferreira Brito (1993), Sánches (1990), Souza (1996), Skliar (1998), a inclusão não é eficaz, pois são necessárias condições educacionais diferenciadas. Nessa mesma lógica, os autores citados argumentam a importância de uma escola comumente chamada de especial, que privilegie o uso da Língua de Sinais, e que tenha seus próprios objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos, favorecendo assim, conhecimentos curriculares e, que disponha também docentes especializados.

Para adotar uma posição inclusiva, teria que ocorrer a transformação da escola acompanhada por uma transformação política na estrutura e dinâmica do ensino.

*“Requer, portanto, uma total ruptura com os mecanismos de poder e de controle dos saberes, os quais revitalizam o idealismo iluminista, transformam surdos em ouvintes que não ouvem, impõem a cultura e a língua majoritárias e, portanto, negam as diferenças sociais por absorção de massas de alunos a uma escola para todos”.* (Souza, 1998:9)

Não havia até o ano de 2002, com a promulgação da lei que reconhece a língua de sinais como língua da comunidade surda, muitas iniciativas de preparação de professores ouvintes, interpretes ou ainda formação de educadores surdos. Além disso, os professores de uma forma geral, são mal remunerados, têm sua profissão desvalorizada o que favorece a perpetuação de um sistema estabelecido.

A lei número 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda. Os artigos especificam o que é LIBRAS e de sua utilização no sistema educacional:

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

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

Art. 2º - Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º - As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Os surdos, ao contrário do que vem acontecendo, deveriam ser chamados a opinarem a respeito da inclusão, já que são eles mesmos que sofrem diretamente as consequências de políticas que visam interesses de manutenção de uma escola pública sem qualidade. Como minoria oprimida não tiveram e ainda não têm a seu favor a abordagem educacional de seu interesse e respeitando o fato de terem a falta de audição concebida não como um defeito, mas uma diferença que não os impossibilita de participarem ativamente no meio social.

*“Os surdos não tem sido oficialmente chamados a apresentarem seus argumentos, mas isso não impede que tenham um projeto surdo para a surdez, e é este projeto que nós, educadores ouvintes, precisamos conhecer para solidariamente trabalharmos na direção de uma educação significativa”.* (Sá apud Skliar, 1998: 180)

O que vem a ser ideal para a educação de surdos, então? Segundo Sá (1998) o ideal para a educação de surdos não é uma escola especial, mas uma escola regular de surdos; uma escola comum, igual a qualquer outra, que ao invés de usar a linguagem oral use a língua de sinais, aquela que reflete sua condição de diferente, pois está claro que a imposição de um processo educativo que nega ao surdo sua condição de diferente, leva ao fracasso e a exclusão.



## *A VEZ DOS SURDOS*

Até o presente momento, na literatura pesquisada sobre a educação de surdos, pode-se constatar que tanto a legislação quanto o sistema educativo ignoram os posicionamentos dos próprios surdos.

Tentando aprofundar os conhecimentos sobre a inclusão dos surdos no contexto escolar optei por uma abordagem que leve em conta a posição dos próprios envolvidos sobre sua inclusão em escolas regulares.

Procurei por grupos de discussão na internet conhecidos como “grupos de bate-papo” para coletar as opiniões dos surdos. As questões seriam sobre educação de surdos em escolas especiais e em escolas inclusivas e sobre a importância da língua de sinais na comunicação com outras pessoas (surdos e ouvintes) em situações diversas da vida. Mas não consegui permissão para entrar em nenhum dos dois grupos de discussão que encontrei na internet.

Na realidade, esses grupos são fechados e só é autorizada a entrada de quem tiver a permissão do membro líder do grupo. Identifiquei-me como pesquisadora e expliquei sobre meu trabalho e não obtive resposta. Segundo uma estudante de 21 anos, surda, uma das únicas que respondeu às minhas mensagens, os surdos temem abrir os espaços para pessoas entrarem em seus grupos porque acreditam que muitas pessoas vêm com interesses “específicos”, que segundo ela “atacam a integridade moral dos surdos”. Decidi então fazer outro tipo de busca.

Resolvi, então, pesquisar em associações de surdos onde poderia encontrar grupos engajados que tivessem opiniões e conhecimento sobre a maioria dos assuntos que envolvem principalmente a educação dos surdos. Escolhi um movimento social que julguei apresentar propostas sérias embasadas em diversos autores, os quais utilizei para

elaboração de meu trabalho sobre inclusão de surdos no contexto escolar. Realizei então uma análise temática dos textos elaborados por este grupo.

Iniciei a pesquisa através da internet e encontrei uma página chamada CONDICISUR abreviação de Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo. Este grupo apresenta um site muito bem organizado no ponto de vista da informação sobre suas propostas, direitos dos surdos, legislação, e aborda temas como a língua de sinais, e a educação de surdos, por exemplo. Todos os temas abordados contêm as referências bibliográficas e endereços eletrônicos dos responsáveis pelo texto publicado.

A maioria dos autores do site são surdos e eles abrem espaço para ouvintes colocarem suas opiniões ou enviarem questões.

Logo no início, há uma página nesse site descrevendo a opinião dos surdos nas seguintes palavras:

*“Nós surdos temos dificuldades na nossa comunicação. Por causa dessas dificuldades sofremos muitos problemas em nossas vidas. Por exemplo, numa sala de aula com alunos ouvintes, nós surdos ficamos isolados e sem condições de participar de um debate. Dentro de nossas famílias sempre deixam os surdos isolados. Por falta de comunicação e diálogo entre pais e filhos. Somos “rebaixados” dentro do nosso próprio ambiente de trabalho. Quando vamos a uma consulta médica, o médico não consegue se comunicar conosco. Pensando nesta situações e em tantas outras coisas que temos dificuldades no meio do mundo do silêncio, resolvemos criar esta conferência.” (CONDICISUR, 2002)*

Eles também apresentam nessa página suas propostas para educação. Para construir a proposta tomaram como referência autores como Eriksson (1998), Jokinen, apud Skliar(1999), Lane, (1989-1996), Moura(2000), Scliar(1997) e Moores (1996). Eles acreditam que o melhor para educação dos surdos é serem educados, ou melhor, alfabetizados, através da língua de sinais. Eles acreditam que filhos surdos de pais surdos obtêm maior sucesso escolar do que os filhos de pais ouvintes pelo fato de terem a língua

de sinais como primeira língua levando-os a concluir que a língua de sinais como primeira língua é a melhor forma de levar o surdo a ter acesso aos conteúdos escolares e extra-escolares também.

A comunidade surda (é assim que se referem no texto), vem lutando para ser respeitada em sua diferença, como comunidade minoritária com direito a língua e cultura próprias e é neste espaço de discussão que reivindicam esses direitos. O projeto para educação de surdos segundo os próprios surdos deve sair do discurso e respeitar a diferença do surdo (uso da língua de sinais) e ter apoio legal para realizar as mudanças.

As propostas<sup>1</sup> que discutem para uma nova política educacional são:

- Criar uma política educacional onde o surdo não seja visto como um deficiente, mas como uma pessoa pertencente à uma comunidade diferente, com cultura e língua próprias;

- Adotar a língua de sinais como língua de instrução pelas escolas especiais;

- Discutir como e quando iniciar o ensino da segunda língua, o português escrito;

- Iniciar estudos a fim de levantar a real situação do surdo quanto a sua escolaridade, analfabetismo, evasão e defasagem;

- Rever o papel de profissionais tais como educadores, fonoaudiólogos, assistentes sociais e médicos que atuam junto à escolas especiais, no sentido de que a educação do surdo não seja adotada sob o ponto de vista clínico;

- Criar um espaço de integração nas Secretarias e no Ministério de Educação que reúna as escolas especiais, APADAS (associação de pais e amigos dos surdos) e comunidade surda em geral, a fim de articular e qualificar a educação do surdo;

- Propor o fim da divisão por etapas nas séries iniciais: 1a série, 1a e 2a etapas; 2a série, 1a e 2a etapas etc;

---

<sup>1</sup> As propostas de educação do item 1 ao 23 foram transcritas literalmente para manter fidelidade ao texto escrito pelos surdos.

- Incluir Cultura Surda e LIBRAS como disciplinas do currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia , sintaxe e semântica;
- Divulgar nas escolas a importância de frequentar as associações de surdos.
- Manter intercambio constante entre escolas, associações e outras entidades de surdos, a fim de fortalecer a comunidade surda;
- Solicitar informações visuais nas escolas que incluem surdos, como também a instalação de sistemas luminosos para avisos de intervalo, de mudança de professor, em amarelo e de incêndio ou perigo na cor vermelha;
- Instalar sistemas de comunicação visual à distancia como TDD, Fax e internet
- Discutir a estrutura das provas do vestibular levando em conta as especificidades da comunidade surda;
- Discutir a possibilidade da presença do intérprete durante a aplicação das provas;
- Propor a adoção dentro do curso de graduação em Letras a opção de “ Tradutor e interprete em LIBRAS”, substituindo a Língua Estrangeira;
- Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a LIBRAS, a cultura e a comunidade surda;
- Propor uma lei federal que garanta que intérpretes reconhecidos pela FENEIS possam atuar em universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes;
- Lutar para organização de centro de apoio nas universidades bem como em escolas de primeiro e segundo graus, que incluem surdos, onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez e onde os alunos surdos possam se reunir e discutir assuntos gerais e da escola e universidade;
- Incentivar o ensino de LIBRAS a todos os profissionais que atuam em escolas especiais;

- Incentivar o ensino de LIBRAS aos pais dos alunos da escola;
- Incentivar a formação de pesquisadores surdos;
- Conseguir apoio financeiro para pesquisadores surdos;
- Assegurar a autoria e a participação do pesquisador surdo nas pesquisas realizadas em parceria com pesquisadores ouvintes.

Os surdos também prevêm nessa proposta a formação de professores de surdo (professor ouvinte) e nos 4 itens está enfatizado a aquisição da língua de sinais por parte do professor ouvinte para instrução dos alunos surdos. Eles propõem que seja incluída uma disciplina que informe sobre o que é surdez, o que é uma pessoa surda, sua cultura e língua, nos cursos de graduação como Pedagogia, Fonoaudiologia, Assistência Social, Sociologia, Psicologia, Medicina, Direito e em todos os cursos que habilitam para licenciatura em geral: Matemática, Letras, História, Geografia, etc.

No item que se refere à escola que os surdos querem, selecionei as principais reivindicações que fazem a respeito das condições nas escolas para atendimento:

- Discutir a adoção de uma abordagem bilíngüe nas escolas;
- Estabelecer o máximo de 8 a 10 alunos por sala na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, máximo de 15 alunos;
- Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos, no momento de diálogo com a família ouvinte e entre familiares ouvintes e seus filhos surdos.

Os surdos apenas mencionam a luta pela melhor organização nas escolas regulares que recebem surdos estabelecendo parcerias com universidades para esclarecimento sobre a surdez, mas não defendem em nenhum momento a inclusão como uma forma de educação de surdos. O que percebi é que priorizam que a educação dos surdos se dê em escolas especiais para surdos. Sobre as classes especiais reivindicam:

- A criação de escolas de surdos ou classe especiais em municípios pólos ou um programa de atendimento ao surdo à distancia ;

- Considerar a aquisição da identidade surda de máxima importância e que esta só poderá ser atingida de forma positiva no contato com a comunidade surda e com a presença de professores surdos;

- Propor que o reforço aos alunos surdos, incluídos em escolas de ouvintes, seja realizado junto a escolas de surdos, visando garantir a convivência coma comunidade surda.

- Implantar um programa de assessoramento adequado ao professor.

Sobre a língua de sinais as propostas dos surdos que fazem parte do CONDICISUR são:

- Oficializar a língua de sinais com primeira língua para pessoas surdas nos municípios do estado de São Paulo;

- Propor o reconhecimento e regulamentação da língua de sinais como a língua de instrução ( língua a ser usada para sua educação, informação, instrução) do surdo dentro das escolas especiais, as particulares, estaduais municipais;

- Reconhecer o direito do surdo de ter interprete nas escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados, bem como em lugares públicos como hospitais, aeroportos, rodoviárias delegacias de polícia;

- A aquisição da LIBRAS é importante na construção das identidades surdas e esta se dá prioritariamente no contato com outros surdos e sua língua;

- Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos , uma vez que a maioria das crianças surdas nascem em famílias ouvintes . Na escola especial essas crianças poderão entrar em contato e adquirir a língua de sinais, assim como existem escolas de outras línguas (espanhol, inglês, etc).

Atualmente tornou-se freqüente vemos algumas emissoras de TV utilizarem pessoas no canto da tela traduzindo para língua de sinais ou então aparelhos de TV que possuem o *close caption* que consiste numa legenda escrita responsável pela tradução simultânea do programa falado. Este último é um recurso que beneficia os surdos oralizados.

Entretanto, nas escolas públicas principalmente, não vemos disponíveis muitos recursos didáticos e isso nos faz indagar: será que promoverão ambiente propício para inclusão do surdo? Luzes para o sinal, intérpretes, material visual?

Essa breve apresentação das reivindicações dos surdos representados pelo CONDICISUR, vem de encontro com o que pretendia conhecer: o que um grupo organizado de pessoas surdas realmente querem para sua educação e inclusão na sociedade. Constatei que os próprios surdos exigem uma educação especial que respeite sua especificidade lingüística que é o uso da língua de sinais. Além disso, exigem que seja respeitada essa condição, pois ser negada a surdez e a necessidade de uma língua específica para se comunicar é muito pior e acaba os excluindo muito mais da sociedade.

Dentre as diversas mensagens que enviei a uma lista pública de endereços eletrônicos recebi a resposta de uma estudante de 21 anos do curso de Ciências Sociais da Universidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Segundo a estudante que chamarei de P., *“ a questão da inclusão de alunos surdos em escolas regulares é muito mais política do que qualquer outra coisa. Os ouvintes querem nos incluir, querem nos estudar, querem, querem, mas as soluções não aparecem. Quem tem que se posicionar quanto a isso são os surdos e não os ouvintes. ”*

Comentei com a estudante que a literatura pesquisada indica que tanto a legislação (salvo a lei que reconhece a LIBRAS como língua da comunidade surda) quanto o sistema

educativo ignoram os posicionamentos dos surdos, por isso gostaria de saber a opinião dela sobre isso. Ela discorreu: “ *Se os pesquisadores estudam os surdos, é obvio que precisam saber o que eles têm a dizer, pois não sendo surdos, apenas supõe que sabem alguma coisa*”. E acrescento que os legisladores também deveriam saber disso.

Segundo P. “*as escolas regulares não incluem e nunca incluíram os surdos. Elas apenas, mal e precariamente, aceitam que eles freqüentem a mesma classe que as crianças “normais” freqüentam. E isso com a condição de que não sinalizem e nem tenham a voz ruim*”. Solicitei que refletisse sobre a possibilidade de estar numa classe de ouvintes nas escolas comuns e não ter a língua de sinais para comunicação. A estudante P. relutou “*Isso é um absurdo! Você tem que respeitar se o surdo usa língua de sinais, senão não é inclusão, é colonização e repressão(...)*”.

A estudante P. faz Ciências Sociais e o título de seu trabalho é “A integração social do indivíduo surdo: uma análise crítica sobre os fatores condicionantes na escolha da modalidade linguística pela família”. Ela tem deficiência auditiva severa e progressiva, uma perda de 70 dbs, mas entende o que as pessoas dizem se falarem alto, claro e perto dos ouvidos. Ela precisa usar aparelho auditivo em casa e durante a aula e revelou interessar-se pelo tema da surdez por conta dos preconceitos que sofreu na escola. Ela diz que atualmente escuta vozes e todos os barulhos, mas com a ajuda de um caríssimo aparelho auditivo. Sua surdez cresce gradualmente, portanto não sabe até quando o aparelho lhe será útil. Ela disse “Tenho muito respeito pelos surdos que utilizam língua de sinais e quero aprender para poder conversar”. P. diz adorar ter contato com surdos usuários de LIBRAS e com os oralizados também, apesar destes últimos terem opiniões mais ferrenhas sobre a LIBRAS.

Os surdos oralizados não concordam com a lei que reconhece a LIBRAS como a língua da comunidade surda, pois criticam os parlamentares que aprovaram essa lei por não



terem considerado a opinião deles sobre isso. Esse grupo possui um manifesto no site *surdos-oralizados.com.br* no qual argumentam contra o texto da legislação que não menciona a exceção que representa os surdos oralizados à oficialização da língua de sinais. Eles não desconsideram a língua de sinais como importante aos surdos, mas justificam que a oralização para pessoas que tenham condições de falar e escutar com a ajuda de aparelhos os tornam muito mais aceitos na sociedade tanto nos locais públicos quanto no mundo do trabalho.

Nessa observação dos surdos oralizados está claro que querem ser ouvintizados, ou seja, normatizados para justamente se sentirem aceitos na sociedade. Os surdos que utilizam e lutam pela língua de sinais percorrem o caminho oposto. Eles se organizam em grupos, na maioria das vezes compostos apenas por surdos para terem a língua de sinais reconhecida como língua da comunidade surda. Lutam também para que essa diferença seja realmente aceita e acolhida pela sociedade para evitar a inclusão deles em escolas que não tenham pessoas usuárias da língua de sinais e, que portanto segundo eles, acabam os incluindo apenas fisicamente pois não falam a sua língua. Segundo Skliar (2001), a escola inclusiva é mais um enfoque da educação especial e não educação geral, pois a alteridade, ou seja, o que se pensa do outro, permanece no plano textual, curricular. Do outro, o deficiente, é falado sobre ele, aprende com ele, respeita-se, porém ele não é sujeito da pedagogia. Portanto, não se pode falar que a inclusão propôs uma mudança acerca do assunto dos deficientes, pois não houve uma mudança nos paradigmas e nem na percepção de seus discursos e práticas institucionais. A alteridade deficiente continua sendo representada por sujeitos exóticos que ficam subordinados a tradução, a definição a partir da normalidade.

Diante do diálogo amistoso que surgiu entre mim e P. resolvi estender as indagações a respeito da suposição de se ter alunos surdos em sala de aula. A estudante P.

disse que a professora de crianças surdas deve dominar a língua de sinais, senão será mesmo um diálogo impossível. “ *Eu me lembro que quando estudava, se as pessoas ( e eu) soubessem que eu tinha problema de audição, minha vida teria sido mais fácil. Eu estava sempre com dor de cabeça de tanto ler os lábios dos outros(...)*”. Ela reconhece que surdos com perda não acentuada de classe baixa infelizmente não podem ter acesso a todos os recursos tecnológicos e médicos que viabilizam escutar e falar com alguma qualidade.

Ainda perguntei a ela se as crianças surdas deveriam ser alfabetizadas em LIBRAS. Ela disse que apesar de sua experiência ter sido pela oralização já que sua surdez foi sendo progressiva e quando criança era leve, não houve necessidade de uso da LIBRAS. Ela acredita que uma educação bilíngüe para surdos é o melhor recurso. Acrescentou que conheceu crianças usuárias de libras e que estas têm um semblante muito mais feliz e se expressam muito melhor do que os que não usam, portanto considera que a educação bilíngüe ( escrita do português e comunicação viso-gestual em LIBRAS) é bom para a inserção dos surdos na escola e na sociedade também.

O que pude perceber na fala da estudante P. é que mesmo não utilizando a LIBRAS ela possui uma identidade surda e reconhece que se não tivesse condições materiais para ter os aparelhos auditivos e condição para desenvolver a fala, teria de vivenciar sua educação escolar através da língua de sinais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi neste trabalho, tendo como apoio os estudos dos autores pesquisados e das reivindicações dos próprios surdos, ressaltar a importância da língua de sinais como constitutiva da identidade do surdo e para sua educação no contexto escolar. O processo de reconhecimento da Língua de Sinais como língua da comunidade surda tem sido longo, construído dentro de uma sociedade ouvintista de valores e as escolas regulares que realizam a inclusão podem estar contribuindo ainda mais para segregação dos alunos surdos caso não estejam se adequando às necessidades desses alunos.

Os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios já que a Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, anulando a deficiência lingüística conseqüente da surdez e permitindo que os surdos constituam uma comunidade lingüística diferente e essa característica deve ser respeitada e agregada ao projeto pedagógico das escolas.

Tendo em vista os novos parâmetros da educação para os surdos, e tendo por base a Declaração de Salamanca, a LDB 9394/96 propõe a inclusão dos surdos no ensino regular. Entretanto, diante da realidade do ensino público brasileiro, é preciso investigar como está sendo essa inclusão e se a mesma respeita a especificidade que o aluno surdo tem para se comunicar.

Ser surdo implica também preconceitos, sendo ainda pior se for negro, mulher, pobre, indígena. *“Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar (surdo-mudo) sobre os surdos”*. (Skliar, 1998:21)

As relações sociais são construídas visando um ideal de homem, no qual o surdo é apenas mais um que não se encaixa neste ideal. A inclusão vem acontecendo através dos discursos que enfatizam que os excluídos devem ser incluídos, e foi a partir dessa premissa que decidi investigar o que alguns autores podem dizer a respeito das políticas e práticas que envolvem a inclusão dos *portadores de necessidades especiais* neste caso especificamente, os surdos, para que sua inclusão não seja apenas física.

Se as políticas visam também incluir o surdo de fato na sociedade para ocupar espaços e obter respeito a sua cidadania, devem ao menos tomar conhecimento de suas reivindicações, ter esclarecimentos sobre a surdez e o que é ser surdo e ainda prover condições adequadas para uma educação de qualidade. Sem falar na formação dos professores e profissionais que trabalham numa escola que devem estar bem informados sobre os alunos que receberão e sobre a própria história de sua luta pelo reconhecimento de sua diferença.

A inclusão, sob meu ponto de vista, merece ser bem discutida pelos órgãos que realizam sua implantação nas escolas. Um levantamento acerca das condições das unidades escolares deve ser feito e um programa de formação de professores deve ser mantido nas escolas inclusivas. Acredito que dessa forma, com todos os condicionantes ponderados, a adequação feita de forma responsável e reconhecendo a características específicas ( como a dos surdos em relação a língua de sinais) a inclusão pode oferecer na prática escolar o intuito de dar maiores chances aos portadores de necessidades especiais de efetivamente terem sua cidadania reconhecida e de não serem mais classificados como excluídos.

A responsabilidade da escola está em oferecer a qualidade no atendimento à pessoa surda. Se a família optar que o surdo deve freqüentar escolas inclusivas, a própria família deve ter também o acesso a língua de sinais mesmo que seja numa instituição especializada na educação de surdos (escolas especiais) A presença de intérprete ou professor bilíngüe

(português e língua de sinais) é fundamental e imprescindível, pois não há ensino sem língua (Souza, 1998). Para incluir é preciso aceitar e conhecer o outro (surdo e a surdez) primeiramente. A partir daí, organizar a equipe pedagógica e toda a escola para acolher esse aluno. Partimos do pressuposto que o surdo está na escola para aprender o português, a matemática e outras ciências, mas temos claro também que a ausência da audição também o faz uma pessoa que aprende de uma maneira distinta. Se a língua de sinais é considerada até mesmo pelos próprios surdos como a língua que permite que eles possam aprender melhor os conteúdos escolares (Quadros, 1997), então a escola tem de oferecer um ensino também na língua de sinais e o aluno por sua vez deve ter acesso a Libras para acompanhar as aulas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**ANAIS do Seminário: Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de inclusão e exclusão – INES.** Rio de Janeiro, 1998.

**GÓES, M<sup>a</sup> Cecília R. Linguagem, Surdez e Educação.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996

**GOLDFELD, Márcia. A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista.** São Paulo: Plexus ed., 1997

**LACERDA, Cristina B.F – Um pouco da historia das diferentes abordagens na educação de surdos.** Cadernos Cedes, ano XIX, no 46 setembro, 1998

**MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC, 1999

**PERLIN, Gladis T T. e QUADROS, Ronice M. Educação de surdos em escola inclusiva?** In. Revista Espaço n. 35 Rio de Janeiro, junho ,1997

**QUADROS, Ronice M. A educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1997

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Escola inclusiva:confrontando o paradigma.** In .

Revista Espaço INES nr. 29 Rio de Janeiro , junho , 1997

SKLIAR, Carlos (org). **A surdez – um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora

Mediação, 1998

\_\_\_\_\_ **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas – fronteiras em educação.** In : Pro-posições- Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, v.12, n.2-3 (35-36), jul-nov. 2001

SOUZA, Regina M. de. **Que palavra que te falta?** Lingüística, Educação e Surdez. São

Paulo: Martins Fontes, 1998

\_\_\_\_\_ e GÓES, Maria C. R.de. **O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto da inclusão**

\_\_\_\_\_ e CARDOSO, Helena B. **Inclusão escolar e linguagem revisitando os PCNs.** In Pro-Posições - Revista Faculdade de Educação da UNICAMP, vol.12, n. 2-3 (35-36) jul-nov2001

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2000

\_\_\_\_\_ **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone Editora , 1991

Páginas na Internet consultadas:

[www.condicisur.com.br](http://www.condicisur.com.br)

[www.surdos-oraizados.com](http://www.surdos-oraizados.com)

[www.ines.org.br](http://www.ines.org.br)

[www.feneis.com.br](http://www.feneis.com.br)

