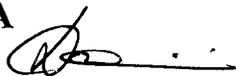


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BILÍNGUES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM LÍNGUA DE
SINAIS**

**AUTORA: SIBELE MARIA SOUZA
ORIENTADORA: REGINA MARIA DE SOUZA**


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

**CAMPINAS
2012**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BILÍNGUES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM LÍNGUA DE
SINAIS

AUTORA: SIBELE MARIA SOUZA
ORIENTADORA: REGINA MARIA DE SOUZA


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matricula: 21552-0

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Sibeles Maria Souza
e aprovada pela comissão Julgadora.
Data: 11/10/2012

Assinatura Orientadora



COMISSÃO JULGADORA





2012

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

So89a	<p>Souza, Sibebe Maria, 1980- Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais / Sibebe Maria Souza. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Regina Maria de Souza. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Língua de sinais. 2. Formação de professores. 3. Bilinguismo. 4. Inclusão. 5. Surdos – Educação. I. Souza, Regina Maria de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">12-069/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Considerations on the formation of bilingual teachers to the Deaf
Education with Sign Language

Palavras-chave em inglês:

Sign language

Training of teachers

Bilingualism

Inclusion.

Deaf - Education

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Regina Maria de Souza (Orientador)

Ângela de Fátima Soligo

Ana Regina Souza Campello

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Patricia Luiza Ferreira

Data da defesa: 11/05/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: bele.24.5@gmail.com

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

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Nelson Guilhermino de Souza e Maria Aparecida Pereira de Souza, que com muito amor me ajudaram em cada conquista e batalha. Agradeço muito a eles por estarem sempre ao meu lado quando estava triste e sofrendo. Agradeço aos meus sobrinhos Gabriela Souza Bertozzi Oliveira e Leonardo Souza Bertozzi Oliveira, e também à minha irmã Giseli Cristina de Souza Bertozzi Oliveira que estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar agradeço a Deus, sempre abençoando minha vida em momentos difíceis, de fraqueza, de muitos desânimos.

À professora Regina Maria de Souza, agradeço por me aceitar ser sua orientanda surda, esforçando-se para nós nos entendermos. Por ter lutado muito na Faculdade de Educação para eu poder continuar a ter intérprete de Língua Sinais. Agradeço por tudo, por ter me ajudado a andar pelos caminhos que precisei para poder escrever esta dissertação; óbvio que também vivemos momentos de tristezas, mas que nos trouxeram mais conhecimentos.

Aos meus pais, muito obrigada mais uma vez, sempre estarão no meu fundo coração. Também estarei ao lado de vocês para sempre.

Aos meus sobrinhos obrigada por aceitar sua tia surda, sempre nos falamos por msn (via virtual) para matar saudades.

À minha irmã agradeço por tudo, por estar ao meu lado desde a infância, por ter me ensinado a segunda língua e também por estar ao meu lado nos momentos difíceis.

Às minha amigas Regiane Pinheiro Agrella e Marlene Martins Garcia pela companhia, por serem boas amigas, pelas conversas sobre textos da dissertação, pelos longos papos e pelas risadas. Sempre estarão no meu coração.

Às interpretes Vanessa Martins Oliveira e Rita de Cássia Floriano por interpretarem as disciplinas que selecionei na UNICAMP, alguns trabalhos voluntários e outros com pagamento da UNICAMP. Foi difícil para nós, lutamos muito para conseguir, espero que melhorem as condições no futuro e que haja concurso para intérpretes. Muito obrigada mais uma vez, continuamos amigas pesquisadoras.

À amiga Geilda Fonsêca de Souza, agradeço pela amizade. Juntamente com Regiane Pinheiro Agrella fizemos leituras e estudamos juntas os livros de Foucault e outros autores. Foi uma experiência muito boa e única, com as duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. À boa de gastronomia da Geilda, com suas conversas agradáveis, diversão e boa companhia.

Ao Alcebíades Junior muito obrigada por me convidar a trabalhar com você na pós-graduação. Obrigada pela confiança.

À amiga Maria Carolina Bonfim, adorei sua amizade companheira, passeamos muito, espero que continue assim para sempre.

À avaliadora da banca de qualificação do meu mestrado, Lilian Nascimento, muito obrigada pelos trabalhos corrigidos, pelas palavras que precisavam ser passadas para a forma acadêmica, pois aprendi muito com você. Obrigada, mais uma vez, pelo carinho.

Ao ex-coordenador de pós-graduação da FE (Faculdade Educação) Silvio Donizete de Oliveira Gallo, obrigada por aceitar, sem discriminação, minha diferença e por nunca ter negado a minha língua de sinais.

Aos tutores André Nogueira Xavier e Neiva de Aquino, ao coordenador Leland McCleary e Evani Viotti do polo USP de letras/LIBRAS pela paciência, pelas lutas de estudos. Aprendi muitas coisas, tenho muito carinho por vocês.

À amiga querida Liliane Garcia de Carvalho muito obrigada pela companhia, confiança e também pelos trabalhos que fizemos juntas nas aulas de letras/LIBRAS. Agradeço por ter me chamado a participar de seu grupo com Ricardo Nakasato e Daniel Choi, pois compartilhamos muitas ideias de linguísticas; amei estudar com vocês.

Aos professores do grupo DIS (Diferenças e Subjetividade em Educação), obrigada por compartilharem os conhecimentos e aprendizagem e por terem me acolhido em suas aulas.

Aos amigos surdos de São José do Rio Preto-SP, obrigada por me aceitarem na comunidade. Vocês abriram meu caminho para ser pesquisadora na Educação de Surdos. Agradeço pelas muitas risadas, festas e companhias.

À amiga vizinha Joséli Cunha de Lima obrigada pelas correções que precisavam de ajuda no começo da dissertação, alterando algumas partes de acordo com a ABNT. Adorei seu método de correção, explicando de maneira clara nos quadradinhos.

Ao José Claudinei Lombardi (Zezo) e à Maria Regina Martins Jacomeli agradeço muito do fundo do coração por doarem os livros. Com eles fiz leituras prazerosas. Obrigada pelo carinho.

Minha querida prima Taciana Davanço obrigada por me apresentar à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) para conhecer pessoas especiais.

À professora Doutora Ângela Soligo obrigada por ter aceitado a ser avaliadora na banca qualificação do meu mestrado. Obrigada mais uma vez.

Ao querido amigo Luciano Cardoso, conhecido pela internet, por ter aceitado corrigir a finalização do texto por falta de vírgulas, acentos e verbos e também pela paciência de se comunicar comigo por msn para esclarecer as palavras do texto que estivemos com dúvidas. Obrigada mais uma vez, espero que nossa amizade continue sempre e que logo conheçamos pessoalmente.

Pelas amigadas que não lembrei por nome, agradeço de coração.

RESUMO

O presente trabalho discute a formação de professor bilíngue. Os conceitos sobre surdos sempre estiveram atrelados à deficiência na história da educação especial. No entanto sempre encontramos movimentos surdos em debate contra um sistema que pensa a pessoa surda sob o paradigma de deficiência. As conquistas dos surdos na educação estão marcadas pelo reconhecimento da língua de sinais como a Lei, de 10.436, regulamentada em 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que vem traçar caminhos para conquista de uma educação bilíngue na qual se prioriza a língua de sinais como a primeira língua na educação de crianças surdas. Apresento, também, neste trabalho, minha experiência em um projeto de inclusão bilíngüe no Município de Campinas, que se baseia no respeito à língua de sinais, como primeira língua para surdos e propõe também o ensino desta como segunda língua para ouvintes na educação escolar.

Palavras Chaves: Língua de Sinais. Movimentos Surdos. Inclusão Bilíngue.

ABSTRACT

This paper discusses the education of a bilingual teacher. In the history of special education the concepts about deaf people has always been linked with the disability. However it is possible to find movements fighting against a system that considers deaf people under the paradigm of disability. The conquests in education are the acceptance of sign language by the Law 10.436, regulated in April 24, 2002 and the Decree n. 5.626 of December 22, 2005, both giving possibilities to the achievement of a bilingual education in which the priority is the Sign Language as the first language in education of deaf children. It is also presented my own experience in a project of bilingual inclusion in the city of Campinas. This project is based on respect to sign language as first language to deaf people and also suggests teaching it as a second language to listeners in scholar education.

Kywords: *Sign Language. Movements of Deaf People. Bilingual Inclusion.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Momentos e partes da minha história.....13

CAPÍTULO I

A história da Educação Especial e a visão normalizadora.....31

CAPÍTULO II

A história dos movimentos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil.....49

CAPÍTULO III

Inclusão bilíngue com língua brasileira de sinais em duas redes municipais.....75

CONSIDERAÇÕES FINAIS115

REFERÊNCIAS119

ANEXO 1

Entrevista por email com a assessora Dra. Cristina Lacerda.....125

ANEXO 2

Entrevistas por e mail com a Diretoria de Ensino Estadual e Municipal de Campinas.....127

INTRODUÇÃO

Sou Sibebe, surda profunda¹, graduada em pedagogia no ano de 2006 em São José do Rio Preto-SP, em uma universidade particular chamada UNICERES. Realizei curso de graduação em Letras/LIBRAS² no qual me formei em dezembro de 2010. Além disso, sou Mestranda de Educação e professora de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Na época em que descobriram que eu era surda, indicaram-me que fosse estudar em São Paulo, mas minha mãe não gostaria de me internar na escola Santa Terezinha. Além disso, ela não queria ficar longe de mim e me levou para estudar em São José do Rio Preto. Entrei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com três anos de idade. Depois, fui para a escola regular estudar na classe especial para deficientes com uma professora formada em magistério, sem preparo para ensinar surdos. Ela fazia o papel de fonoaudióloga, com maior preocupação com a fala, e não com a alfabetização em Língua Portuguesa, como ocorre em uma escola de educação infantil e fundamental.

Em minha trajetória escolar, estudei até os quatro anos de idade em uma sala especial, voltada somente os surdos com diferentes de idades. Mesmo sendo uma sala de aula especial, o contato entre a professora e os alunos era mínimo. Minha mãe sentiu-se incomodada, pois havia ainda discrepância entre as idades dos alunos. Assim, fui transferida para uma sala regular de uma escola inclusiva, com alunos ouvintes. Nesta época realizava acompanhamento com uma fonoaudióloga.

Foi uma fase bastante difícil, pois as pessoas não utilizavam a Língua de Sinais e eu precisava me esforçar para fazer leitura labial. A relação com os ouvintes se dava por meio do esforço em compreender o que estava sendo dito. No diálogo com

¹ Ser surdo profundo significa que os limiares de audição estão acima de 90 dB, o que implica, na prática, a impossibilidade de escutar a voz humana.

² O curso Letras LIBRAS é um curso de graduação que “tem como público-alvo instrutores surdos de LIBRAS, surdos fluentes (para o curso de Licenciatura) em língua de sinais e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado). O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar profissionais na língua de sinais brasileira (professores e tradutores-intérpretes).” Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>. Acessado em: 20/05/2009.

aqueles que eu compreendia havia interação, enquanto que, com os outros, havia distanciamento.

Lembro-me de uma cena que me marcou profundamente, na qual uma professora de português aplicava um ditado, atividade muito difícil para mim. Um exemplo disso foi quando ela ditou a palavra “roça” e, pela leitura labial, eu compreendi e escrevi “rosa”. Depois da correção, a professora me chamou para mostrar o erro e, como meio de corrigir este erro, fui obrigada a reescrever por diversas vezes a palavra “roça”. A professora, inclusive, enfatizou: “Roça e não rosa!”. Quase não acreditei e me questionei: Será que ela não se deu conta de que era um problema de língua? Que eu não ouvia como eles? E que o movimento dos lábios é muito parecido quando se diz “roça” e “rosa”?

A maior parte dos professores ainda acha que repetir palavras e escrevê-las incansavelmente, decorando seus significados, é o “caminho” mais adequado ao surdo. Esta prática se dá desde os tempos de Vigotski (1984), mas o pesquisador russo percebeu o erro na insistência da memória e da repetição da palavra com seus significados. Isto porque uma palavra não se refere a um objeto e um conceito não pode ser decorado, mas deve ser entendido! Cada palavra é um conceito (AGRELLA, 2010, p.65).

A relação do aluno surdo com a escrita do Português é bem diferente que a do aluno ouvinte, pois este último aprende a escrever estabelecendo relações entre as letras e os sons de sua própria língua. Já os surdos aprendem a escrita do Português pela visualização. Não há uma relação entre oralidade e escrita, uma vez que sua primeira língua é a de Sinais. Portanto, o professor não deve utilizar a repetição, mas sim garantir a compreensão por parte dos alunos.

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito e que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. Algo similar tem acontecido com o ensino de linguagem falada para surdos-mudos. A atenção, tem se concentrado na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás destas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta (VYGOTSKY, 1984 p. 119).

Talvez a interação, que não ocorria entre mim e a professora, fosse fundamental para evitar esta “marca” que trago até hoje. Esta mesma ausência de interação também havia entre mim e os alunos. Sofri muito, não foi fácil.

Recordo que apreciava mais as aulas de matemática e menos as de português. Nesta última, alguns colegas de sala se aproximavam para me ajudar na escrita, mas a professora prontamente se colocava diante de nós e dizia: “Não é para ajudar!”. Era como se ela cortasse qualquer laço de interação entre mim e os alunos. Até a conclusão do Ensino Médio minha vida foi assim, aula pela manhã na sala inclusiva, à tarde aula de reforço com uma professora formada em magistério e, à tarde, terapia fonoarticulatória em alguns dias da semana.

A surdopedagogia tradicional se apoiava na leitura individual pelos lábios (diante de um espelho) de cada criança em separado. Porém a conversação com o espelho não é uma conversação efetiva, e por isso, em lugar da linguagem, se obtinha uma cópia, mecânica inerte do espelho (VYGOTSKY, 1997, p. 233).

Após o Ensino Médio decidi fazer curso técnico em Processamento de Dados, pois adorava digitar em computador. Já formada, me interessei em fazer um curso superior e, por isso, escolhi Pedagogia. Esta escolha se deu, na verdade, por causa da realidade que eu via na comunidade surda com a qual eu convivia na cidade onde meus pais moram. Percebia que a educação de surdos precisava melhorar e que, as crianças surdas não deveriam sofrer como eu havia sofrido naquele tempo todo até o Ensino Médio e técnico. Entrei no curso de Pedagogia para conhecer e me aprofundar na educação de crianças surdas.

Ao ingressar na faculdade, logo me interessei pela educação de surdos. Vale ressaltar que no vestibular não tive intérprete e, por isso, foi complicado, pois tive que fazer leitura labial. Esforcei-me e, por sorte, passei. Logo que ingressei no curso, os professores e os estudantes ouvintes estranharam o fato de ter uma surda como companheira de sala.

Era a única estudante surda nesta instituição. Alguns professores e estudantes aceitaram essa diferença e, outros, nem se importavam, pois pensavam o ato de me ensinar era responsabilidade do intérprete, o que não é correto uma vez que o professor

apenas transmite as informações passadas pelo professor, este último, sim responsável pelo ensino.

Conheci um rapaz que me apresentou à comunidade surda para conhecer outras pessoas surdas. Ele estudava na minha sala da faculdade, sabia a Língua de Sinais, e tinha contato com a comunidade surda e falou para direção da faculdade que era melhor ter um intérprete para mim.

Eu, porém, não tinha conhecimento sobre a existência da lei de obrigatoriedade do intérprete, já que era uma novata na comunidade surda, a qual entrei pouco mais de um mês antes de prestar vestibular para Pedagogia, ao contrário desse meu amigo, que já tinha contato com a comunidade surda desde 2002.

A faculdade relutou por três meses até que o rapaz apresentou a legislação sobre a obrigatoriedade da presença do intérprete e, somente depois disso, houve a contratação. A partir de então me senti melhor, pois era diferente dos anos passados nos quais a relação era sempre travada. Todavia, a relação professor-intérprete-aluno não é fácil, seria melhor se esta relação fosse direta: professor e aluno.

Não sou contra a utilização do intérprete, pelo contrário, já que, em geral, os professores não sabem a Língua de Sinais. Apesar disso, sofri no início, pois eu mesma não conhecia muito a Língua de Sinais, não fazia seu uso costumeiro, mas com tempo fui melhorando e conhecendo mais a riqueza dessa língua.

Durante os momentos em que havia trabalhos em grupo, eu percebia o medo dos ouvintes em se comunicarem comigo. Em alguns momentos, sugeria ir junto e me arriscava a tentar falar com eles oralmente, mas eles logo chamavam o intérprete.

Comparando esta trajetória com minha experiência atual no curso de licenciatura em Letras/LIBRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vejo que agora vivencio uma situação de inclusão, na qual há material em LIBRAS, professores, tutores e intérpretes preparados para trabalhar com alunos surdos sempre por meio da Língua de Sinais e, sem imposição ou discriminação da oralização. Esta formação tem sido melhor que a anterior em Pedagogia.

Apresento neste trabalho histórias, experiências e fatos vividos no período em que fui estudante de Pedagogia, além de acontecimentos presenciados nas aulas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nas disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia

e também em outros cursos de licenciatura, que têm como objetivo formar educadores que podem, eventualmente, em sua futura prática docente, trabalhar com alunos surdos.

No ano de 2003 quando ingressei como aluna do curso de Pedagogia, não obtive nenhuma informação sobre a Educação dos Surdos e, na atualidade, tenho conhecimento que algumas universidades particulares já oferecem, de fato, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), apesar de, na época de minha graduação superior, essa língua já ser reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) conforme Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, disponível no site Governo.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005)

Quando eu estava cursando Pedagogia, porém, não havia tal disciplina no curso e também eram poucas as informações sobre a obrigatoriedade na época. No entanto, considero importante apontar caminhos para os discentes compreenderem a necessidade de estudar a LIBRAS que pretendam se formar professores. O fato de a disciplina de LIBRAS fazer parte da grade escolar é importante para mostrar aos alunos que temos duas línguas já reconhecidas em nosso país e, além disso, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no curso de licenciatura pode despertar curiosidade a respeito da Educação dos Surdos fazendo com que, conseqüentemente, os alunos de tais cursos se interessem por essa língua e procurem cursos mais específicos sobre esta língua, visando um melhor aprofundamento.

A partir do contato com a LIBRAS em seu processo de graduação, muitos mitos podem ser quebrados e os futuros professores podem compreender, desde sua formação, as peculiaridades de seus possíveis alunos surdos. De acordo com Skliar (1999) uma destas peculiaridades é a identidade compartilhada por este grupo de sujeitos.

Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. Podem caracterizar-se as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada. Esta autoprodução surda: estratégia para o nascimento cultural (SKLIAR, 1999, p.12).

O fato de o docente ter a possibilidade de contato com alunos surdos em sala de aula e o seu conhecimento sobre tal situação, além de aquisição cultural e linguística, facilita a interação entre eles. Na visão de uma minoria linguística, existe um conflito inicial do aluno surdo, pois, às vezes, ele fica trancado entre as quatro paredes de uma escola, sem quase nada entender e sem utilizar sua própria língua.

A primeira língua dos surdos brasileiros sinalizadores é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Por isso, é de extrema importância o decreto nº 5626/05. Tal decreto regulamenta a lei 10.436/02, que reconhece a LIBRAS como língua nativa de falantes de língua sinais das comunidades surdas brasileiras. Na regulamentação, as universidades devem propiciar ao futuro professor a disciplina que o introduza a LIBRAS.

Alunos dos cursos de Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia devem (ou pelo menos, deveriam) ter a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em aulas presenciais, com a oportunidade de interagir com professores bilíngues e assim, trabalhar questões referentes à cultura e à identidade da pessoa surda. O decreto reafirma, ainda, o direito de o estudante surdo ter uma educação bilíngue desde o ensino fundamental. Neste caso, a LIBRAS é a língua de instrução prevista, ocupando o português, o lugar de segunda língua, em sua modalidade escrita. Reiterou-se o direito de os estudantes surdos terem intérprete de Língua Sinais (ILS) em situações nas quais professores não tenham domínio da LIBRAS. O Decreto 5626/05, assim como as leis de

acessibilidade, foi decorrente do esforço das comunidades civis e, dentre elas, as comunidades surdas.

É necessário saber da relevância da LIBRAS para que o educador possa transmitir o conteúdo de forma que os alunos surdos possa entendê-lo e, é igualmente importante, que o professor compreenda essa necessidade, pois a língua constitui o processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, devido às conquistas da comunidade surda, em articulação com pesquisadores de várias instituições de ensino superior, muito são os cursos de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais oferecidos pelas universidades federais brasileiras, também os cursos de Pedagogia, em todo o país, estão vivendo o auge de suas reformulações curriculares para que a língua de sinais seja colocada como uma disciplina obrigatória. O mesmo acontecerá nos próximos anos com os demais cursos licenciatura e de fonoaudiologia (LOPES, 2007, p.27).

Costuma-se afirmar que a formação de professores é referência no estado de São Paulo. Não concordo com tal assertiva, pelo menos no que se refere à educação de surdos. Pois tomando como base a minha educação desde 1985, lembro até o momento o quanto a formação dos professores deixava a desejar, visto que, na prática, todos faziam o papel de fonoaudiólogos, preocupados em nos fazer falar e ouvir como ouvintes, e muito pouco se preocupavam com a efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares. Por isso, destaco a importância para a formação do professor que as mudanças de pressupostos, se concretize na prática em cada área de as diferenças “deficiência”, de modo que este profissional não faça o papel de clínico, e sim o de educador.

Naquela época o modelo utilizado era considerado adequado, uma vez que o paradigma oralista³ era hegemônico e cientificamente comprovado como o melhor para o surdo. A educação de surdos deveria separar a parte clínica (Medicina), que tem a preocupação com a audição, da parte pedagógica, que se preocupa com a educacional. Isto significa que a escola não deveria sofrer as influências de clínicos.

³ Segundo Perlin e Strobel (2006, p. 19), “A modalidade oralista baseia-se na crença de que é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da oralização”.

Uma boa educação bilíngue deveria ter como base a primeira língua da cultura natural⁴ dos surdos, ou seja, a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e, depois do desenvolvimento da LIBRAS, fazer a iniciação com a segunda língua, a Língua Portuguesa.

Por isso reflito à luz de alguns textos de autores como Foucault, Skliar, Souza, Perlin, Strobel, Quadros e Vygotsky e sugiro que os futuros professores procurem uma formação que disponha de disciplinas específicas da área da Educação dos Surdos e, para que isso aconteça, é necessária uma profunda mudança na grade curricular dos cursos de formação de professores.

Com base no que foi discutido, considero que, na formação do professor no curso de Pedagogia, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida pelo MEC como língua oficial do Brasil seja importante. Visando que o futuro professor seja um profissional competente, a LIBRAS não deveria ser ministrada como curso de extensão, mas sim como disciplina igual às demais da grade curricular, já que podemos supor que, cada sujeito que se forma professor, poderá deparar-se em sala de aula com um aluno surdo.

O futuro educador quando frequenta o curso de Pedagogia, deve aceitar conhecer e saber mais sobre a realidade da cultura surda e a convivência dos surdos, aceitando se preparar para ser um professor mais capacitado. Assim, evita prejudicar a educação dos surdos e tem a capacidade de atingir suas metas quanto aos conhecimentos adquiridos por meio da grade curricular dos cursos de licenciatura ou Pedagogia em que estiver inserido.

Se houvesse a preocupação com a formação dos professores nos cursos de Pedagogia, respeitando as leis já regulamentadas no Brasil, a educação dos surdos seria de melhor qualidade. Afirmando a importância de se ter, nas universidades, professores de Língua Brasileira de Sinais para lecionar essa disciplina em cursos de formação do professor que, por sua vez, graduará profissionais que também atuarão no espaço escolar.

Atualmente, salvo algumas poucas exceções, a maioria dos cursos de graduação que oferece a disciplina de Língua Brasileira de Sinais contrata professores

⁴ Natural, neste contexto, significa que é uma língua que se adquire espontaneamente, apenas pela interação social, sem necessitar ser ensinada.

ouvintes. Eu, Sibebe, surda, posso dizer que estou entre as exceções, pois ministro uma disciplina no curso de pós-graduação em uma universidade de Jundiá e vejo que muitos aspectos precisam ser revistos. A hora/aula é um deles, pois deveria ser igualada à hora/aula de outras disciplinas, no qual são ministradas por professores ouvintes; e a contratação de docentes deveria levar em consideração profissionais com especialização na área da língua e cultura surdas para que, assim, haja melhora na qualidade da formação do futuro professor.

Sobre a hora/aula a que me referi anteriormente, destaca-se o fato de que percebi que algumas outras disciplinas tinham seu período letivo mais longo do que a disciplina de LIBRAS. Em outras palavras, as aulas de Língua de Sinais possuíam uma carga horário menor do que outras disciplinas.

O docente da disciplina de LIBRAS não deve discorrer exaustivamente sobre a reabilitação (percebo que a maior parte dos lugares se preocupa apenas em explicar sobre os problemas de audição). O tempo de aula na disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) poderia ser otimizado por meio do ensino da história da educação de surdos e da explicação da relação entre cultura e identidade surda. O que tenho observado na prática é que, a maioria dos docentes contratados, são ouvintes que têm como sua língua materna o Português, sendo que a contratação deveria se focar em profissionais surdos nativos em Língua de Sinais, que conheçam a gramática e os aspectos discursivos da LIBRAS. Acredito que a

...disciplina “LIBRAS” seja importantíssima para a formação de educadores e fonoaudiólogos, e também entendo que a prioridade de contratação de docentes para o ensino desta disciplina deve ser legalmente respeitada a favor de pessoas surdas qualificadas para esta atividade. A comunidade surda brasileira já conta com um número expressivo de surdos graduados e pós-graduados, e com certificados de PROLIBRAS. Mesmo assim, muitas IES não aceitam os surdos como professores alegando dificuldade de comunicação. Apreciando criticamente esta situação, não posso deixar de supor que na realidade, as IES querem evitar custos com interpretes quando evitam a contratação de docentes surdos (REBOUÇAS, 2009, p.43).

Percebe-se, então, que a contratação de professores ouvintes para ministrar a disciplina de LIBRAS tem motivação econômica, como afirma Rebouças:

Sendo assim, a escolha de professores ouvintes para o ensino da LIBRAS só pode ser compreendida por razões econômicas. Não estou tratando uma oposição entre a comunidade surda e ouvinte. O que quero discutir é a qualidade do ensino de LIBRAS. Pois existem professores ouvintes em sala de aula que não sabem se comunicar em Língua de Sinais e este é um fato conhecido da comunidade surda. (REBOUÇAS, 2009, p.43)

Por isso, devido à falta da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no curso de Pedagogia, a teoria não é colocada em prática. A visão “ouvintista” predomina, pois os cursos ainda enfatizam a visão da Medicina (clínica) como, por exemplo, a preocupação em ouvir e falar como sujeitos ouvintes, em vez de respeitarem o direito de os surdos adquirirem sua própria língua, sua cultura natural. Assim sendo, sugiro a inclusão da prática da Língua de Sinais para os alunos do curso de Pedagogia, respeitando o conteúdo da aula prática, assim como a teoria.

Enfatizo que na docência desta disciplina deve-se dar preferência ao professor surdo, pois a LIBRAS é, também, sua língua e cultura natural. O professor ouvinte substituí-lo caso não seja encontrado professor surdo, mas corre-se o risco de a língua parecer instrumental para o ouvinte. Tal profissão tem sido apenas uma forma de conseguir emprego, pois é uma segunda língua para os ouvintes e não sua língua natural, como dito acima.

Caso professor ouvinte saiba LIBRAS com nível de comunicação fluente e queira ensinar esta língua, basta que ele tenha titulação necessária e a certificação do PROLIBRAS para exercer a docência de forma satisfatória para a formação de pedagogos e fonoaudiólogos. Outro fato conhecido e que incomoda a comunidade surda, é a prática de professores ouvintes que não dominam a LIBRAS e que em vez de ensiná-la, abordam apenas temas teóricos sobre a Educação dos Surdos. Esta é uma prática prejudicial para os alunos das IES, que permanecem desinformados sobre como estabelecer a comunicação com pessoas surdas em contexto de inclusão ou de atendimento fonoaudiológico. Acontece ainda a prática de professores ouvintes que convidam uma pessoa surda para “mostrar” alguns sinais nos últimos dias de aula. Esta é outra prática prejudicial, pois quando os alunos começam a despertar o interesse pela LIBRAS, o curso já está finalizando e o aprendizado não chega a avançar (REBOUÇAS, 2009, p.43).

No caso do professor surdo, há mais sensibilidade e valorização com a Língua de Sinais. Da mesma forma, o professor surdo que se formou em Letras não consegue dar aula de Língua Portuguesa, pois esta última não é sua primeira língua. Conheço uma

graduada em Letras, surda, que não consegue emprego para dar aula de Língua Portuguesa. Por isso, indico que para a disciplina de LIBRAS poderia ser dada a preferência para o professor surdo.

Porém, se a criança ouvinte já adquire a língua de sinais desde a infância, no caso, por exemplo, de ter pais surdos, ela torna-se fluente nas duas línguas. O docente pesquisador ouvinte pode dar aula teórica sobre a história da educação de surdos.

Na realidade, o que vejo é que, na maioria dos cursos, a carga horária é de apenas um semestre, o que não garante a formação de um professor bilíngüe. Alguns cursos de graduação ainda não inseriram a disciplina na grade, mas sim apenas como curso de extensão. A LIBRAS deve ser inserida, não só no curso de Pedagogia, mas também nos outros cursos de licenciatura, já que estes formarão futuros professores de educandos surdos. Por exemplo, no caso de um estudante de Educação Física que pretende ser professor, encontrando aluno surdo em sala de aula, ele saberá como se fazer entender.

A realidade que vejo nas escolas é que a maioria dos professores são ouvintes, não usuários de LIBRAS, e que os alunos surdos os tem como referenciais de profissionais e de independência. Frequentemente, os professores que tentam aprender a LIBRAS, não a utilizam corretamente e isso faz com que estes alunos tenham idéias equivocadas sobre a própria língua e falta de aprofundamento dos conteúdos estudados. Desta forma, os alunos surdos passam a não acreditar plenamente em suas capacidades, e não amadurecem a visão de que profissionais surdos podem e são perfeitamente capazes de atingir a maturidade mental e profissional. (REBOUÇAS, 2009, p.59)

Na realidade, se as universidades respeitassem a lei e o decreto, os discentes aprenderiam como se formam professores também para crianças surdas, pois a maioria apenas obtém informações sobre a teoria e a prática da Língua de Sinais no curso de graduação. Faz-se necessário, também, discutir a maneira de educar com a primeira língua, cultura natural da criança surda, além do preparo para se comunicar e ensinar por intermédio da Língua Brasileira de Sinais.

A visão “ouvintista” ainda predomina por questões culturais e de interesse das elites econômicas, por medo de perderem os clientes no caso de clínicas médicas, de fonoaudiologia, entre outras. Parece haver um receio de que haja profissionais e surdos

sabendo a língua de sinais, tendo a assimilação dos alunos, interagindo diretamente em Língua de Sinais sem falhas de comunicação.

Falar sobre a exclusão dos surdos implica em reconhecer a dificuldade da escola e da sociedade em aceitar os “anormais”. Não somente os surdos incomodam, mas, como para a sociedade normalizadora, toda diferença é vista como anormalidade e, portanto, deve ser “normalizada”.

O padrão de normalidade estabelecido pela sociedade não existe; é uma ilusão inalcançável para a grande maioria das pessoas. E mesmo que externamente a pessoa esteja dentro dos padrões considerados normais, ela conta com suas especificidades e diferenças individuais, ninguém é igual a ninguém. (AGRELLA, 2010, p.40).

O conceito de normalidade é histórica e culturalmente construído por impor regras de “adequação” aos anormais, o que parece ser uma atitude natural em nossa sociedade.

Para Foucault, a verdade, em nossas sociedades, tem cinco características: é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política; é objeto de imensa difusão e é altamente consumida; é produzida e transmitida sob o controle de instituições políticas ou econômicas (universidade, exército, mídia etc.); é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”). Disso decorre que todo saber, todo o conhecimento fabricado sobre o outro, não é neutro, e sim político. Saber e poder implicam-se mutuamente: todo saber exerce poder sobre aquele que procura explicar a conduta, prescrever medidas, orientar a ação dos pais, determinar procedimentos reabilitadores, corretivos ou de reorganização do funcionamento corporal (MARIGUELA e SOUZA, 2007, p. 113).

Conforme comentei anteriormente sobre a perda de clientes, também há outra razão, qual seja a de que alguns professores seguem as teoria do fonoaudiólogo fazendo, inclusive, o papel deste profissional, perdendo o foco da parte pedagógica e tomando como objetivo principal a comunicação direta por intermédio da língua portuguesa. Falo isso porque convivi na minha infância com os professores do ensino fundamental fazendo papel de fonoaudiólogos, e minha família, principalmente minha mãe e minha irmã, me forçando a entender a leitura em português, que é minha segunda língua.

Assim como a escola, as famílias acreditavam que a reabilitação oralista fosse o melhor caminho para a educação dos surdos. Contudo, defendo que cada profissional

pode se formar bem por meio de sua experiência de aprendizado, do seu saber e conhecimento. Porém, os profissionais devem estar preparados, saber a Língua de Sinais, para poder educar seus próprios alunos surdos, caso os encontrem em sua sala de aula.

Por isto, temos que ter muito cuidado com as palavras, elas deixam *marcas eternas* na subjetividade de cada um e os profissionais da área da surdez precisam ter consciência disso. O silêncio é anuência e pode ferir tanto, ou mais, que as palavras (...) A construção de identidade de uma pessoa surda com base na representação de surdez como anormalidade, doença, inferioridade, incapacidade fez com que as crianças surdas se construíssem frustradas, em constante ameaça psíquica, excluídas, discriminadas, culpadas como se estivessem sempre em débito. Mas com quem? Foi isso – o constrangimento psicológico - que aconteceu e ainda acontece em algumas escolas de surdos e isso não pode mais acontecer. É então que vemos operar a tecnologia do biopoder e o exercício de um racismo silencioso, que culmina na morte do barbeiro [do diferente]. Um racismo que se opera contra o diferente: aquele que tem os cabelos longos, enquanto todos os outros os trazem curtos; aquele que exercita o silêncio, enquanto os demais lhe fazem confiança. Em suma, um outro que é perigoso, que sabe demais. E um outro que é, ao mesmo tempo, visto como o inferior. Essa foi uma morte que o Estado não se preocupou em resolver, sendo ela tão fundamental para sua manutenção, enquanto exercício do “deixar morrer”. Uma morte que pôs fim a incômoda diferença (SOUZA e GALLO, 2002, p.9).

Portanto, debato sobre a formação do professor nos cursos de Pedagogia e a necessidade de que haja a disciplina de LIBRAS para mostrar as diferenças, os fundamentos teóricos e a prática dessa língua.

Ao incentivar a formação dos professores, como aponto, defendo a reflexão sobre os novos acontecimentos, informações do dia-a-dia, como atender os alunos surdos em uma sala de aula, a formação continuada do professor especializado na área de educação dos surdos. Conforme comentei, deve haver o conhecimento e o saber da teoria e prática da Língua de Sinais.

Contudo, na época em cursei Pedagogia, não havia este tipo de complementação, como, por exemplo, grade curricular sobre a História e Educação dos Surdos e da língua de sinais. Pude sentir na pele a importância desses tópicos depois que entrei na comunidade surda e me tornei falante de língua de sinais.

Para ilustrar a forma como a surdez era compreendida em minha infância e adolescência, conto um pouco da história de uma viagem que fiz e com a qual acredito

que vão se encantar. No ano de 2009 viajei com meus pais, pois fazia tempo que não íamos juntos para um lugar mais longe, a turismo. No começo dessa viagem, todos se apresentaram e, logo, todos ali ficaram sabendo que eu era surda e estudante. Havia alguns professores aposentados e algumas pedagogas. Passamos dois dias em uma praia para conhecê-la.

Estávamos eu, meu pai, minha mãe, uma colega da minha mãe e o filho dela, os quais conhecemos no ônibus, sentados à uma mesa. Essa colega veio me perguntar alguns sinais da Língua Brasileira de Sinais, pois ela já conhecia a língua, tinha aprendido LIBRAS na igreja que frequentava, na qual havia surdos. Depois, essa colega, junto com seu filho e minha mãe, foram para o mar. Então, veio até a mesa, onde estávamos eu e meu pai, uma outra pessoa, que era uma professora aposentada, perguntando se tínhamos visto as outras pessoas que vieram conosco no ônibus, e ficou na mesa conversando um pouco com meu pai.

Logo, minha mãe e sua colega chegaram à mesa, mas o filho dela ficou no mar, pois quis nadar mais, e continuamos o papo sobre as praias de Ubatuba. Depois de uns 20 minutos, essa colega foi procurar o filho dela e não o achava. Voltou, então, à mesa, desesperada, e eu e minha mãe nos levantamos para ajudá-la a procurar.

Essa professora aposentada acabou perguntando para minha mãe “Mas sua filha entendeu?”, e minha mãe falou que sim. Qual a imagem que esta professora aposentada tinha da pessoa surda? Como alguém incapaz de entender? Por que essa professora se preocupa se os surdos não entendem o que se discute nas conversas em geral, mas não se preocupa se eles entendem o conteúdo da conversa? Sempre me faço essa pergunta, pois vários professores nem ligam, e outros nos percebem como mecânicos, monstros, inferiores, incapacitados.

Não acho justo se preocupar apenas com conversas de bate papo, e não em ensinar surdos na sala de aula. Ela era uma professora aposentada: que formação tinha para pensar que eu não a entenderia? Foi falta de respeito e, por isso, até hoje fico pensando sobre a formação dos professores, como isso se reflete na educação e no ensino-aprendizagem de alunos surdos, talvez pela frase citada acima: “Mas sua filha entendeu?”

No meu caso, não fui educada como quaisquer outros alunos, mas isso só por alguns anos, pois tive alguns professores ruins e outros melhores. Afirimo, sem dúvida,

que nem todos foram bons. Em minha infância uma professora teve coragem de bater em minhas mãos para eu poder falar com voz, no microfone e, por isso defendo que a situação não deveria continuar a mesma, pois devemos respeitar a primeira língua da criança surda, e não agredi-la com formas de ensino que as fazem se sentir inferiores.

Até hoje, me lembro, está marcado na minha história de infância, o momento em que a professora estava fazendo a gente falar. De repente, errei a palavra e ela, então me colocou de castigo atrás das cortinas, sem poder ver os outros colegas. Isso foi no ensino fundamental I.

Hoje, avalio que a crueldade deste ato não está só na imposição da fala, mas também no isolamento que o castigo imposto pela professora acarretou. Como pôde ela isolar uma criança que não ouve, impossibilitando-a de ter também o contato visual com a classe? Se tal castigo poderia ser cruel a um ouvinte, é mais ainda para uma criança cujo único contato com o mundo é o visual.

Percebe-se, então, o quanto a maquinaria do poder funciona nesta relação professor – aluno. Mais ainda, com professor ouvinte e o aluno surdo. “Afinal de contas, essa mecânica grotesca do poder ou essa engrenagem do grotesco na mecânica do poder, é antiqüíssima nas estruturas, no funcionamento político das nossas sociedades” (FOUCAULT, 2001, p. 14).

Observemos a passagem de Foucault citada anteriormente, qual seja “grotesco do poder”. Isso me lembra como, na minha época, a professora fazia o papel inflexível de uma fonoaudióloga, deixando que os alunos fizessem, de maneira mecânica, tudo o que ela mandava. Ela não agia na sala de aula como uma mediadora, com troca de diálogos, com práticas pedagógicas mais didáticas e visuais, como existe atualmente em algumas escolas.

Ainda com relação a Foucault (2001), porém agora discorrendo sobre o poder, verificamos que:

[...] poder em relação a todo poder, qualquer seja ele - ser ao mesmo tempo, em sua pessoa, em sua personagem, em sua realidade física, em seus trajes, em seu gesto, em seu corpo, sua sexualidade, em sua maneira de ser, um personagem infame, grotesco, ridículo (FOUCAULT, 2001, p.16).

A relação de poder que se dá entre os professores e os alunos surdos se baseia na idéia de inferioridade dos alunos surdos, não só pela relação hierárquica educacional, como também pelo fato de o docente considerá-los deficientes. É como se educassem pensando na capacidade ou não de aprender, e não refletindo sobre como seria a relação entre eles e os alunos surdos, se os tratassem como os outros “normais” porque “ouvintes”.

Como podemos, então, refletir sobre essa proposta? Para os professores educarem melhor, eles devem procurar ter uma relação de mediador entre os alunos e aceitar os surdos em sua sala de aula, pois estes não são monstros já que sua única diferença é a língua.

A relação de pensamento para criança surda está vinculada à língua de sinais; a língua portuguesa é sua segunda língua. É importante que as informações na sala de aula sejam transmitidas em língua de sinais para se garantir o aprendizado destas crianças e permitir a construção do conhecimento.

Vygotsky (1989) pontua que o significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha o corpo por meio da fala e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. Este intrincado e complexo sistema, que envolve linguagem e pensamento revela o quanto ineficaz se torna o constante passo a passo na direção de “fazer uma criança surda falar” ao invés de propiciar s eles um meio rápido de comunicação lingüística através da aquisição da língua de sinais como primeira língua, que proteja e cumpra o papel fundamental de resguardar o seu natural desenvolvimento no que se refere a ter o domínio, de fato, de um instrumental lingüístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos lingüísticos. (VYGOTSKY, 1989, apud FERNANDES, 2005, p.20 – apud REBOUÇAS, 2009, p.49)

Em nosso caso, se os cursos de Pedagogia tivessem maior preocupação no que se refere à pedagogia como acontecimento de linguagem, de corpo e de prática de transformação pessoal, por exemplo, ocorreriam muitas mudanças.

Quando me refiro ao curso de Pedagogia, reafirmo que deve ser implementada a disciplina de Língua de Sinais, pois ela é oficialmente reconhecida no Brasil, com o objetivo de evitar falhas de comunicação entre professor e aluno, quando aquele se deparar com alunos surdos em sua sala de aula.

Também seria interessante incluir a disciplina em outros cursos de licenciatura, conforme estipula tanto o decreto nº 5626/2005, quanto a lei de 10.436, regulamentada em 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Nesta pesquisa pretendo, portanto, apresentar alguns textos para a reflexão sobre a formação dos professores, discutindo teoricamente a questão e apontando as diferenças entre a forma como eu fui educada e a educação atual, enfatizando a importância da educação bilíngüe.

Esta dissertação é composta por três capítulos. No primeiro capítulo apresento um histórico da educação especial no Brasil, analisando de que forma a educação dos surdos compôs este cenário. Para tal são utilizados diferentes textos e autores, por meio dos quais busco discutir a visão normalizadora da sociedade na composição das diretrizes da educação dos surdos.

No segundo capítulo discuto os movimentos surdos para a regulamentação e aceitação da Língua de Sinais, explicitando sobre como a legislação se reflete na formação dos professores.

No terceiro capítulo discorro sobre a proposta de educação bilíngüe, ou seja, de uma escola com duas línguas (Língua de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua). Neste capítulo apresento a experiência de uma escola Municipal de Piracicaba a partir das autoras Cristina Lacerda (2009) e Ana Cláudia Lodi (2009), também aponto as minhas experiências na escola pólo municipal de Campinas pelo projeto inclusão bilíngüe. Neste item, um dos focos foi a apresentação de propostas metodológicas para o ensino de LIBRAS no Ensino Fundamental: uma turma ouvinte e uma turma surda.

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A VISÃO NORMALIZADORA

Analisando neste capítulo o texto “Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas” de Marcos Mazzota (2003), além de outros autores nos quais circulam discursos em defesa da educação especial.

O objetivo é *direcionar o olhar* para realizar uma análise crítica ao processo histórico da consolidação das práticas normalizadoras estabelecidas pela Educação Especial no Brasil.

Início esta análise colocando em discussão as terminologias utilizadas por Mazzota (2003) como, por exemplo, o uso da palavra “deficiente” e “deficiente auditivo”. Estas terminologias englobam uma visão clínica de todas as deficiências, não existindo possibilidade para se considerar os sujeitos com diferenças, sem agregar a essas diferenças um quadro clínico definido.

Pensando sobre a pessoa surda, a Educação Especial no Brasil elege o conceito “Deficiente Auditivo” apropriando-se do discurso da Medicina, que compreende o surdo como doente por conta da falta da audição. Já o conceito de “Pessoa Surda”, como é usado no discurso da comunidade surda, entendida como uma comunidade linguística, produtora de valores culturais e de uma língua, como afirma Skliar:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios. (...) A língua de sinais anula a deficiência linguística consequência da surdez e permite que os surdos constituam então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 1997, p. 141).

Esta afirmação de Skliar nos transporta para uma maneira de pensar as questões relativas à surdez sob um novo patamar, focado na diferença linguística e distanciada do discurso médico.

Mazzota (2003) inicia o texto observando que a Educação Especial era pensada, historicamente, dentro do contexto de assistencialismo, de ajuda e de compaixão. O

profissional da Educação Especial era visto como altruísta, dedicado a um trabalho difícil para o qual era necessário ter paciência, exigindo deste uma postura que ia além da sua tarefa principal, pois o trabalho com deficientes era entendido como muito cansativo e a integração social era difícil. A este profissional da área era reservada esta penosa tarefa de criar um elo e estabelecer uma relação com um ser humano que exigia mais do que sua formação propiciou.

O autor fornece informações sobre o fato de que as questões voltadas para o direito e cidadania dos deficientes é um pensamento novo para sociedade, e existe porque algumas pessoas, ainda que de forma isolada, começaram a perceber tais questões discutindo-as, formando grupos que passaram a estabelecer um olhar diferenciado e, com isto estabeleceram uma luta para que os direitos sociais fossem reconhecidos também para os deficientes.

Estas lutas e movimentos que, dia após dia, foram se fortalecendo nos seus diferentes setores, provocaram ao longo dos anos uma mudança de postura, de atitude, com ações voltadas para a tentativa de oferecer propostas para que a educação do deficiente fosse vista através de um novo olhar.

1.1. Revisitando a História

Até o século XVIII a história da educação especial se construiu sob diferentes pensamentos e propostas que, conforme Mazzota,

Estavam basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de bases realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores (MAZZOTTA 2003, p. 16).

Em alguns momentos, essa história era timidamente modificada através de movimentos e lutas. Todavia a ideia de incapacidade continuava presa a uma sociedade preconceituosa. De forma utópica, pensava-se em uma democracia, com direitos iguais a todos, até mesmo porque os sujeitos da educação especial continuavam sendo avaliados sob a perspectiva da incapacidade.

Na verdade era mais fácil pensar estes sujeitos sob a perspectiva de doença ou algum castigo divino, do que refletir sobre uma educação que os contemplasse, pois isto certamente exigiria novas posturas éticas frente ao diferente; posturas não relevantes para uma sociedade preocupada com a aquisição de bens.

A deficiência vista, segundo o modelo médico, de certa forma responsabilizava os próprios sujeitos por conta de suas limitações, ficando cada um responsável por adaptar-se à sociedade.

As pessoas deficientes viviam em um contexto de exclusão e eram entendidas como imperfeitas. Sujeito deficiente era “aquele” que estava longe de ser semelhante ao seu Criador, dentro de uma visão de um “Deus” perfeito que prefere os seres humanos perfeitos em detrimento daqueles desprovidos de algum sentido ou “habilidade”.

Até o século XX, a pessoa deficiente era vista como incapaz, sua presença trazia transtornos e exigia dos “capazes” um esforço maior para uma convivência pacífica. Todo esforço existia na tentativa de manter “este sujeito deficiente” educadamente controlado, sem conturbar a sociedade que se construía dentro de um pensamento de omissão, com olhos fechados para as necessidades de cada um. Segundo Gonzáles, “Pode ser notada uma evolução no vocabulário tão abundante quanto impreciso (...) fala-se de deficientes, incapacitados, difíceis mal-educados, marginalizados, fracassados escolares e inadaptados sociais.” (GONZÁLES, 2007, p.17).

Acompanhando a história, observamos mudanças sutis sobre o deficiente qualificado como incapaz, fracassado, coitado, anormal e excepcional. As leis atentavam para mudanças nas definições dos termos, visando mais a acomodação de vocabulário adequado à dimensão social da época, do que a uma política social que rompesse com a lógica da deficiência. O sujeito com deficiência passava a cada momento por uma definição de quem realmente ele era, uma busca de denominações que apenas simulavam mudanças.

Mazzota (2003) discute que uma proposta de “Educação Especial”, trazendo alternativas para educação da pessoa deficiente, foi sendo trabalhada na visão de líderes da Europa, EUA e Canadá. Estas alternativas passaram a ser observadas no Brasil. A proposta era a de uma investigação sobre o atendimento educacional: Pedagogia de anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

No que se refere à história da Educação dos Surdos, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid. Inicialmente, ensinava latim, grego, italiano, conceitos de física e astronomia a dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis. Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlangar e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Mais tarde criou uma escola para professores de surdos. Porém, ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte seu método caiu no esquecimento, porque a tradição da época era a de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos. Naquele tempo, só os surdos que conseguiam falar tinham direito à herança.

Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiência, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas. Embora estas ações em nenhum momento tenham sido obra de um homem, é importante conhecer algumas medidas tomadas por alguns desses líderes que, de uma forma ou de outra, tiveram importância decisiva na evolução da educação especial (MAZZOTA, 2003, p.17).

Começa então a ser construído um movimento com uma visão de construção de alternativas que traziam em suas propostas uma abertura de espaços objetivando oferecer melhorias nas condições de vida das pessoas com deficiência e ao mesmo tempo abrir caminhos para uma nova perspectiva na educação especial.

O atendimento educacional buscava encontrar uma melhor forma de abordar a educação do diferente. Estas formas passaram por diferentes momentos como o assistencialismo, normalização e terapia, sempre com pensamento focado na necessidade que aquela especificidade exigia.

As informações históricas que o autor oferece revelam que a educação para surdos começou com uma escola fundada por Jean-Paul Bonet no ano de 1620. Ele estabeleceu a primeira instituição especializada para educação de “surdos-mudos”.

Na França, L’Epée inventou o método de “Sinais Metódicos”, complementando com o alfabeto manual. No ano de 1729, o alemão Samuel Heinecke inventou um

método chamado de método oral para ensinar os “surdos-mudos” a lerem e usarem a leitura labial. Este método tinha como objetivo de trabalhar o surdo à luz da sociedade ouvinte, pois a ideia era que fazendo o surdo falar, ele “quase” se transformaria em um ouvinte.

Os cegos também tiveram um trabalho educacional valioso com a criação do código Braille. Referindo-se aos cadeirantes, no ano de 1832 foi fundada uma instituição destinada a educar os coxos e paráliticos. Os doentes mentais passaram a ter um atendimento educacional apenas no século XIX e de forma mais sistematizada com o médico Jean Marc Itard (1774-1838). O trabalho de Itard tinha características experimentais e representaram a primeira experiência dele no uso de um método sistematizado para ensinar deficientes mentais.

Itard trabalhou durante de cinco anos com Vitor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Averyron, no sul da França, por volta de 1800. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: *De l' Education d'un Homme Sauvage* (MAZZOTA, 2003, p.20).

As experiências de Itard tiveram grande repercussão e seus estudos influenciaram outros pesquisadores em diferentes partes do mundo.

1.2. A Educação Especial no Brasil

No Brasil, o atendimento escolar especial aos portadores de deficiência iniciou-se em 12 de setembro de 1854 quando o então Imperador Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. Obtiveram sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José Xavier, médico da família imperial, fato esse que impulsionava o crescimento e a procura deste tipo de atendimento, ao mesmo tempo em que abria novas perspectivas para outras especificidades.

De 1854 a 1956 ocorreram iniciativas oficiais para garantir mudanças no modo de atendimento especializado. Além destas, existiram movimentos isolados ou “menores” de instituições não estatais, facilitando a garantia de verbas para cada tipo de deficiente ou para atendimentos de portadores de deficiências.

Em 1857 foi fundado o então Imperial Instituto dos Surdos-Mudos pela lei nº 809, no dia 26 setembro. Dois anos antes, o professor Ernesto Huet veio da França para o Brasil, iniciando suas atividades como professor surdo no colégio Vassimon, na cidade do Rio de Janeiro. Depois de cem anos, foi mudado o nome da escola para Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernesto Huet e seu irmão. Cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, Ernesto Huet chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855. Com suas credenciais foi apresentado ao Marques de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Huet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitado a importante tarefa. Começando a lecionar para os dois alunos no então Colégio Vassimon, Huet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação pela Lei nº 3.198, de 6 de Julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (MAZZOTA, 2003, p.29).

O professor surdo Huet, inicia a tarefa na busca de caminhos para uma educação que assumia um papel específico no caso das pessoas surdas, as quais na ocasião eram denominadas surdas-mudas. A educação especial no Brasil começa a criar vertentes, caminhos específicos, com um novo discurso que de certa forma segregava porque via os sujeitos como deficientes. Por outro lado era um caminho que estava sendo traçado na história dentro de uma reforma educacional.

Huet foi o primeiro e único surdo a assumir este instituto no qual permaneceu até o final de 1861. Professor original da escola francesa de L’Epée, aplicou a mesma metodologia para surdos brasileiros.

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou por muitas mudanças diante das constantes propostas apresentadas sobre a educação dos surdos no âmbito mundial. No ano de 1861 Huet deixa o Instituto alegando causas pessoais. Seu trabalho é de grande importância para a comunidade surda no Brasil, pois seu pioneirismo abriu caminhos para que as pessoas surdas pudessem ser “vistas” com mais dignidade e, assim, também poderem lutar por seu futuro, por seus direitos. Disseminação esta que encorajou o engajamento em alguns projetos e na fundação do INES.

Pinto (2007) observa a importância de Huet para o desenvolvimento da educação dos surdos apontando os objetivos que alcançou:

É importante lembrar que, no caso do Instituto dos Surdos Mudos, foi um professor europeu, especificamente Francês, que veio ao Brasil tentar a fundação de uma escola para surdos. Tal escola foi a primeira iniciativa à educação especial no país, tendo seguido os passos iniciados pelos europeus do Instituto de Surdos Mudos de Paris.

O objetivo das escolas iria muito além de ensinar a ler, escrever e contar. Era importância a difusão da língua nacional, de informações matemáticas, de conhecimentos geográficos. Mas, sobretudo, a Instrução Pública esperava pôr fim à criminalidade e aos focos de desordem.

Neste sentido, após a análise dos documentos do Instituto dos Surdos Mudos e a discussão sobre a instrução na Corte Imperial em meados do século XIX, percebe-se que no decorrer da direção do Professor Huet problemas e progressos estavam presentes. Sua importância enquanto fundador do primeiro Instituto Surdos Mudos do Brasil deve ser ressaltada, pois as dificuldades pelas quais não passou não foram poucas. Entretanto, entre muitas súplicas ao governo e a Ordens religiosas caridosas, Huet alcançou muitos de seus objetivos propostos, e fundamentalmente a instrução das pessoas surdas (PINTO, 2007, p.12).

O Instituto passou por várias crises e mudanças, até o nome de Imperial Instituto dos Surdos mudou para Instituto Nacional de Educação de Surdos, adotando o método oral após o congresso de Milão em 1880. Huet foi o único surdo a assumir o cargo de diretor do INES.

O século XVIII é considerado o período mais fértil da educação surda face ao aumento do número de escolas e do ensino de língua de sinais. Os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos, bem como exercer várias profissões. Destacou-se na época, o abade francês Charles Michel de L'Épée (1750), que criou os "Sinais Metódicos", uma combinação de língua de sinais com gramática sinalizada francesa. Este educador transformou sua casa em escola pública e acreditava que todos surdos deveriam ter acesso à educação. No mesmo século, o alemão Samuel Heinick (1754) esboça as primeiras noções da filosofia oralista (CARVALHO, 2010, p.23).

As mudanças que ocorriam principalmente na Europa, apontavam opiniões diversificadas e que traziam novas propostas para a educação de surdo no Brasil como, por exemplo, a necessidade de adaptações curriculares e práticas pedagógicas que nem sempre correspondiam às expectativas dos surdos, que se sentiam lesados por não participarem efetivamente das mudanças ocorridas até então.

No ano de 1880 foi realizado o Congresso de Milão, no qual se discutiu de forma veemente a educação de surdos à partir de uma proposta oralista. Ao final deste, todos os países se comprometeram em fazer adaptações na educação dos surdos, procurando o desenvolvimento destas pessoas por meio de uma pedagogia oralista, que abolia a língua de sinais a qual os surdos estavam acostumados a utilizar para a sua comunicação.

Tal congresso foi um marco muito importante na vida dos surdos, pois a partir dele, todas as escolas de surdos aderiram ao método oral, que objetivava a normalização do surdo para que este se transformasse em uma pessoa “quase” ouvinte.

Estas mudanças chegaram até o INES e muitos professores surdos foram demitidos e professores ouvintes assumiram as classes voltadas para uma educação que priorizava a oralidade.

Os surdos foram proibidos de se comunicarem através da Língua de Sinais, enfrentando assim um aprisionamento dentro de sua própria casa, na sua comunidade escolar, no seu local de difusão de cultura surda.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é um ponto importante na história dos surdos brasileiros e completou 150 anos de existência, com vários relatos de vidas, de lutas e de experiências que marcaram dois mundos – o dos ouvintes e o dos surdos.

Com o oralismo os surdos foram reprimidos quanto à Língua de Sinais, mas continuaram, de forma discreta, a divulgação por meio de encontros em campeonatos de futebol, que eram verdadeiros centros de propagação de cultura surda nos quais ninguém poderia reprimí-los. A Língua de Sinais não morreu, nem perdeu sua importância na vida das pessoas surdas e, apesar da pressão do oralismo, continuou como principal meio de comunicação entre elas.

Para os ouvintes, persistia a ideia de que a Língua de Sinais era pobre, uma mímica restrita a poucos sinais e frases curtas e sem sentido. Para Ferdinand Berthier um dos surdos mais proeminentes do Instituto de Paris, os sinais iam além de uma mímica insignificante.

Tudo o que eu posso dizer sobre a linguagem de sinais é que, ainda hoje, poucas pessoas que falam têm uma precisa idéia do que consistem esta linguagem e sua genialidade. Ela tem tudo o que é necessário para

representar todas as idéias que povoam a mente e todos os sentimentos que provocam o coração (BERTHIER, 1849 in LANE, 1984).

Apesar dos surdos preferirem a língua de sinais por ela ser o veículo de comunicação no mundo informal, a língua oral estabelecia uma relação de dispositivo disciplinar que objetivava a produção da normalidade, visando moldar as pessoas surdas às propostas da educação especial.

Retomando o texto de Mazzota (2003), vale destacar que em 1872 o Brasil tinha uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos. Todavia, nas duas escolas imperiais havia só 35 cegos e 17 surdos.

Pensando a educação especial com relação à deficiência mental Mazzota (2003) discute que no segundo Império, no ano de 1874, no hospital estadual de Salvador, há registro de ações voltadas para atendimentos médico-pedagógicos para deficientes mentais. A assistência para as crianças com deficiências mentais era apenas clínica, e não educacional.

Sobre a “deficiência mental”, atualmente chamada de deficiência intelectual, alguns pesquisadores que estavam estudando e se envolvendo nesta temática, reuniram-se em congressos com apresentação de trabalhos em grande variedade de campo. No século XX puderam expandir seus conhecimentos, dialogando em seus espaços. A área da deficiência mental fortaleceu-se como campo de estudo.

As propostas de uma educação diferenciada voltada para a “deficiência mental” resultou, no Brasil, na criação das APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Já no século XIX alguns profissionais brasileiros iniciaram a organização de atendimentos para deficientes: cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

Até o final deste mesmo século XIX e o começo do século XX, a educação de surdos, cegos e deficientes intelectuais ocorria, predominantemente, ou quase exclusivamente, nas escolas e instituições especializadas e era definida pela política educacional brasileira como “EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES”, “EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS” ou “EDUCAÇÃO ESPECIAL”.

Na primeira metade do século XX, o ensino regular, público e estadual, prestava atendimento escolar especial para deficientes mentais, sendo que algumas destas escolas

eram federais, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam também outros tipos de deficientes.

Algumas cidades brasileiras criaram escolas, institutos ou grupos escolares em cidades como Itaúna, Taubaté, Porto Alegre, Belo Horizonte e nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia, e Rio de Janeiro.

Na metade do século XX, com a abrangência da Educação Especial, o Mazzota (2003) posiciona-se favorável às ações isoladas para, posteriormente, serem ampliadas socialmente. Assim, podem-se incluir alunos especiais com os ditos “normais”.

Tal visão marca as especificidades da Educação Especial no Brasil: inicialmente, os alunos com deficiências ficavam em instituições, apartados dos alunos “sem deficiência”, pois estavam sendo “preparados” para se incluírem socialmente aos demais. É possível questionar: que “preparação” é esta? O que tornaria possível a inclusão? O que torna os “anormais” passíveis de conviver com os “normais”?

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos em determinado momento muda de nome, passando a se chamar Instituto Benjamin Constant-IBC, logo após a proclamação da república. Ainda no século XX foram criadas duas instituições para atender aos deficientes visuais: Instituto de Cegos Padre Chico, no ano de 1928; Fundação para o Livro do Cego no Brasil – FLCB, no ano de 1946. O IBC foi fechado em 1937 para a conclusão de seu novo prédio, reabrindo em 1944 e, criando em 1945 seu curso ginásial o qual em 1946. Este mesmo Instituto foi equiparado ao ginásio de ensino comum, em 1946, pela Portaria ministerial nº385 de oito de Junho. Em 1949, três alunos cegos concluíram o ginásio e, em 1950, já puderam ingressar em colégios comuns no ensino integrado para cegos.

O Instituto de Cegos Padre Chico foi fundado em 27 de maio de 1928 em São Paulo e o padre que dá nome à instituição recebeu uma homenagem do Monsenhor Francisco de Paula por seu trabalho. A construção se situava no Alto do Ipiranga, local de um terreno doado pelo conde José Vicente. As primeiras atividades foram orientadas pelo professor cego Mauro Montagna, aposentado do Instituto Benjamin Constant.

A Fundação para o Livro do Cego no Brasil – FLCB foi instalada em São Paulo no dia 11 de março de 1946 e iniciou seus trabalhos com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em sistema Braille. Teve suas atividades ampliadas no campo

da educação e reabilitação, bem como do bem estar social das pessoas cegas e portadoras de visão subnormal.

Em relação aos “deficientes auditivos” (denominação utilizada na época), houve a criação de três instituições, sendo elas: o Instituto Santa Terezinha, a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller e o Instituto Educacional São Paulo – IESP.

O Instituto Santa Terezinha foi fundado inicialmente em Campinas, interior de São Paulo, no dia 15 de abril de 1929. O colégio foi idealizado por duas freiras brasileiras, preparadas no Instituto de Bourg-la-Reine em Paris, na França, as quais eram aptas para atuar como professoras especializadas no ensino para crianças surdas. Em 18 de março de 1933 o Instituto foi transferido para a cidade de São Paulo, funcionando inicialmente como internato para meninas “deficientes auditivas”.

Já a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller foi fundada pelo prefeito Dr. Armando de Arruda, no dia 13 de outubro de 1952 no bairro de Santana. Desde a sua fundação, mudou algumas vezes de nome até ser consolidada como “Escola Municipal Infantil e de 1º grau para Educação Infantil Helen Keller” (EMEDA). Suas atividades subsidiaram a formação em escolas no município de São Paulo.

[...] oportuno citar os nomes que recebeu ao longo de sua existência: I Núcleo Educacional para Crianças Surdas (1952), escola Municipal de Crianças Surdas (1958), Instituto Municipal de Educação de Surdos (1960), Instituto de Educação para Crianças Excepcionais – IECE –(1967), Instituto de Educação para Crianças Excepcionais Helen Keller – IECE Helen Keller – (1969), Escola Municipal de Educação de Deficientes Auditivos Helen Keller – EMEDA Helen Keller (1956) e finalmente Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller (MAZZOTA, 2003, p. 36).

Por sua vez, o Instituto Educacional São Paulo – IESP, instituição especializada no atendimento de “deficiente auditivo”, foi fundado em 1954, no dia 18 outubro e, em 1957, é reconhecido como especializado no ensino de surdos-mudos (nomenclatura também usada no começo do século XX), segundo registro nº 2.010/58 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No dia 1º junho de 1969, o IESP- Instituto Educacional São Paulo foi doado à Fundação São Paulo. Tal entidade, mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo – PUCSP, começou a atender crianças deficientes auditivas em regime escolar, com clínicas para crianças e adultos com distúrbios de comunicação, e se juntou a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC). Os especialistas e pesquisadores do IESP construíram um conhecimento teórico e prático sobre o ensino de deficientes e a audiocomunicação na área de fonoaudiologia.

Ainda segundo Mazzota (2003), as instituições especializadas e de elevada conceituação na área da Educação Especial, deveriam oferecer aos alunos, do até então chamado 1º grau, atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico e social. Mais uma vez, observa-se o caráter clínico das instituições, para as quais preocupação maior era com a normalização. Ora, para que serviriam estes profissionais médicos, fonoaudiólogos, psicólogos senão apenas para tratar as crianças surdas em sua deficiência, tornando-as mais próximas possíveis do “normal”? A História da educação dos surdos no Brasil, portanto, confunde-se com a história clínica, pois, para mais do que educar, o que se pretendia, principalmente, era a normalização ou reabilitação.

Os Atendimentos para Deficientes Físicos aconteciam em três lugares: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Lar-Escola São Francisco e Associação de Assistência a Criança Defeituosa – AACD.

De 1931 até 1982, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo sofreu grandes mudanças, possuindo várias especialidades na área de deficientes físicos. Entre 1950 e 1969 foram criadas duas classes especiais para deficientes físicos, as quais funcionavam como classes hospitalares, configurando a modalidade “ensino hospitalar” com programação de atendimento individual, e não em grupos. Em 1982, funcionavam no hospital Central da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo dez classes especiais.

Já o Lar-Escola São Francisco e Associação de Assistência a Criança Defeituosa (AACD) foram fundados em 1º junho de 1943, em São Paulo. A fundadora do Lar-Escola São Francisco foi Maria Hecilda, que também trabalhava como voluntária e quem, por conta de sua experiência, observou a existência de alguns deficientes físicos abandonados como “órfãos de pais vivos”. Preocupada com o futuro desses sujeitos, decidiu assumir a responsabilidade pela escola. Em 1950, o Lar se tornou membro da International Society for Rehabilitation of Crippled (Sociedade Internacional para a Reabilitação de Deficientes) e estabeleceu convênio com a Escola Paulista de Medicina.

A Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) foi fundada no dia 14 setembro em 1950, tornando-se o mais importante Centro de Reabilitação do Brasil, especializado no atendimento a deficientes físicos não-sensoriais, os portadores de paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos. Mantém convênios com órgãos públicos e privados, nacionais e estrangeiros, passando a promover intercâmbios científicos com a World Rehabilitation Fund (WRF – Fundo Mundial de Reabilitação) de Nova York.

Em 1966, a AACD estabeleceu convênio com a Secretaria Educação do Estado de São Paulo para prestação de serviços terapêuticos especializados (médicos, psicológicos, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional e serviço social), transporte especial dos alunos deficientes físicos e alimentação orientada.

Em 1979 o serviço de educação especial da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação, estabeleceu o convênio AACD/SE, com serviços especializados prestados pela AACD, para esclarecimento sobre a educação escolar. Este programa atendeu crianças e jovens deficientes físicos da AACD, em regime de internato, semi-internato e externato.

Sobre o atendimento a deficientes mentais, sabe-se que foi organizado em seis organizações: Instituto Pestalozzi de Canoas; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais; Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; Sociedade Pestalozzi de São Paulo; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro; e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE de São Paulo.

O Instituto Pestalozzi de Canoas funciona em regime de internato, semi-internato e externato, atendendo a alunos deficientes mentais em convênios com instituições públicas, estaduais e federais. Foi fundado em 1926 por um casal de professores, Tiago e Johanna Wurth, de Porto Alegre.

A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais foi criada em Belo Horizonte, contava com professores pagos pelo governo estadual para atender crianças mentalmente retardadas e também os dependentes que não conseguem se locomover e realizar atividades diárias sem acompanhante.

A Sociedade Pestalozzi do estado do Rio de Janeiro, apontada como instituição particular filantrópica, destina-se ao “auxílio de crianças e adolescentes” com

deficiência mental. Tem como objetivo proporcionar a possibilidade de vida e educação melhores. Sempre teve apoio dos governos federal, estadual.

A Sociedade Pestalozzi de São Paulo, por sua vez, foi fundada 15 de setembro de 1952, na cidade de São Paulo, como entidade particular, sem fins lucrativos, com apoio público das três instâncias. Tiveram a interessante preocupação em formar os professores que iriam atender o deficiente mental. A sociedade Pestalozzi organizou o primeiro curso intensivo de especialização de professores. Em 25 de outubro de 1956 foi registrada no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e no Ministério do Trabalho.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro foi fundada no dia 11 dezembro de 1954, na cidade Rio de Janeiro, se tornando a primeira associação de pais e amigos dos excepcionais. Logo depois, a APAE passou a ser, gradativamente conhecida e se espalhando para outras cidades, chegando, atualmente, ao mais de mil associados em todo o país.

Já a APAE de São Paulo abriu suas portas em 4 abril de 1961 como instituição particular, assistencial, de natureza civil e sem fins lucrativos. A manutenção e ampliação de seus serviços era realizada com verbas próprias, contribuições e doações. Mantém convênio com órgãos federais (MEC e CORDE), estaduais (Secretaria da Previdência Social, Secretaria da Educação, Secretaria da Ciência e Tecnologia) e municipais (Secretaria da Educação).

Neste capítulo, explicitarei os principais acontecimentos que marcaram a história da Educação Especial no Brasil. Como podemos ver, a Educação dos surdos de nada se diferenciou da educação dos deficientes visuais, físicos e mentais. Pelo contrário, seguia a mesma lógica normalizadora de todas as outras. Isto porque se pensava que proporcionar a assistência ao “anormal” era colocar em prática o princípio do altruísmo, da abnegação, da ajuda sem limites. Uma sucessão de fatos aponta para a idéia de que a surdez não era vista na sua real peculiaridade até pouco mais da metade do século XX, ou seja, não era vista a sua verdadeira especificidade linguística.

Enquadrar os surdos no âmbito da Educação Especial é negar a diferença real e fortemente visível destes sujeitos. Em outras palavras, o fato de ser surdo não se limita a condição de ser um não-ouvinte, mas sim o de aprender, conhecer e realizar seu papel social de maneira distinta, por meio da visão de acesso ao conhecimento. Isto implica,

de modo especial, constituir-se e expressar-se por uma língua também visual, a língua de sinais.

Por muito tempo esta realidade tem sido apagada pelas propostas assistencialistas e normalizadoras da Educação Especial.

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se acredita que a deficiência, por si mesma é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico (SKLIAR, 1997, p. 6).

A educação especial constrói sua trajetória por diferentes caminhos e, paralelo a estes, são construídas as políticas educacionais que procuravam legitimar as ações educativas através de leis e normas. Neste sentido, de 1961 a 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024/61 volta seu foco para a educação que visa assimilar os sujeitos (“excepcionais”) em um sistema educacional normalizador.

A legislação da década de 70 do século passado tratava todos os alunos com deficiência como sendo excepcionais. Isso trazia uma indefinição para a especificidade do atendimento educacional. Enquanto isso as propostas educacionais passaram por diferentes mudanças, seguidas de alterações na redação que procuravam oportunizar o desenvolvimento dos educandos, suas potencialidades e auto-realização com o objetivo da formação da cidadania consciente.

O Conselho Federal de Educação tem neste contexto um direcionamento voltado para uma educação que assume um papel normativo, cuja linha de educação geral não prioriza as diferenças. E neste sentido, acompanha a tradição que procura normalidade dos sujeitos dentro de uma perspectiva de análise que pensa a demanda da educação especial no contexto de acomodação, que não provoca mudanças no atendimento, mas a adaptação à naturalidade, que simplifica os meios de uma pedagogia que se distancia das diferenças.

Em todas as definições tradicionais e mecanicistas sobre a educação especial, aparece sistematicamente um obstáculo que pode ser considerado como insalvável: em que sentido seria possível afirmar que, por exemplo, os surdos, os deficientes mentais, os cegos, etc., são sujeitos educativos especiais, diferentes de outros grupos também especiais, mas que não foram submetidos a essa particular cosmovisão e organização da educação? (SKLIAR, 2006, p.6).

Atualmente existe um vocabulário abundante para falar desta problematização social que envolve a educação especial. Os termos agrupam aspectos diferentes refletidos no sentido de um direcionamento voltado “para a criança-problema” e para o desenvolvimento do seu processo sócio-escolar.

Na educação especial, as crianças com deficiências e diferenças que apontam para a dificuldade de aprendizagem e que estão inseridas em classes comuns são caracterizadas como alunos portadores de necessidades especiais como “pessoas com deficiência”, termo este de criação mais recente.

A escola não tem dado respostas aos alunos que não atingem os objetivos propostos. E o conceito de educação especial é discutido dentro da perspectiva que nega a diferença, fazendo que com tais alunos fiquem a mercê de uma “progressão” continuada que nada faz além de criar um novo modo que camufla a marginalidade da educação do surdo. Assim, o entendimento é que o conceito de:

(...) educação especial atravessa uma profunda crise, por certo, reconhece múltiplas causas e cujas conseqüências ainda não se podem interpretar totalmente. Mas a crise é de tal magnitude que fica difícil pressagiar se a educação especial sobreviverá a ela, se será ressuscitada – talvez pela antropologia educacional? (SKLIAR, 2005, p.5).

Sem dúvidas há um abandono progressivo da ideologia clínica, pois esta se voltava à normalização, à tentativa de treinar a fala do surdo na escola, fazendo com que este recebesse aplausos quando conseguia emitir algum som. Portanto, era difícil conhecer um paradigma sócio-cultural que se deixasse afetar e se fazer com as diferenças, “Mesmo porque, é bom lembrar, a principal característica do ser humano é a pluralidade e não a igualdade ou a uniformidade. Cada um conhece e interpreta o mundo com olhares muitos particulares” (MAZZOTA, 2001, p.1).

Dentro de uma perspectiva de uniformidade a educação especial é projetada, abrangendo todos de forma plural, procurando oferecer ao sistema educacional, recursos para que este possa responder às necessidades que alguns alunos venham a apresentar, sob uma visão hegemônica que reporta um conceito de educação especial configurada à

uma expressão genérica que não olha sujeitos únicos, mas procura enquadrá-los todos no mesmo espaço educacional.

Hoje, e provavelmente ainda por muitos anos do Século XXI, as expressões Alunos Especiais e Escolas Especiais são empregadas com sentido genérico, via de regra, equivocado. Ignora-se, nestes casos, que todo aluno é especial e toda escola é especial em sua singularidade, em sua configuração natural ou física e histórico-social. Por outro lado, apresentam necessidades e respostas comuns e especiais ou diferenciadas na defrontação dessas duas dimensões, no meio físico e social (MAZZOTA, 2001, p.3).

A educação especial, algumas vezes, faz leituras equivocadas, segregando os sujeitos, dentro de uma hegemonia que procura esquecer o diferente. Nesta leitura, a educação especial nega a diferença lingüística inerente às pessoas surdas, que são sujeitos linguisticamente diferentes, como Souza (1997) aponta:

Sujeitos que constroem sentidos sempre novos a partir dos recursos expressivos oferecidos pela língua. Recursos que se renovam em significação, que ganham sentidos irrepetíveis em cada novo momento enunciativo ou que se multiplicam pelo trabalho dos próprios sujeitos (SOUZA, 1997, p. 49).

Distante deste discurso, a educação dos surdos é pensada a partir do conceito da anormalidade e com isto surge a necessidade de que os desvios sejam trabalhados para que a proposta curricular continue sendo discutida a partir da prática educacional hegemônica.

As medidas adotadas pelo sistema educacional visam compensar as desigualdades sem o devido respeito às diferenças. Os discursos sobre as pessoas surdas são inventados partindo-se da produção de significados e das relações sociais que assinalam uma relação de poder opressamente normalizadora.

A mídia se apropria e faz circular discursos sobre a surdez, oriundos do campo da medicina, da filosofia, da antropologia e da pedagogia, os quais se ocuparam de nomear e narrar os/as surdos/as e a surdez ao longo dos tempos. Ainda hoje, é clara a influência destes discursos, isolados ou combinados, nas representações que a mídia faz circular acerca destes sujeitos (THOMA, 2002, p.2).

Estes discursos sobre os surdos estabelecem para educação especial um perfil de pessoas acomodadas à educação dentro da perspectiva organizacional que distancia o surdo de sua real posição de sujeito possuidor de diferença linguística.

(...) a expressão “deficiente auditivo” é fortemente marcada em termos ideológicos: explicita a imagem da pessoa surda como sensorialmente inferior aos ouvintes, clinicamente deficiente. Todavia, com uma deficiência que pode ser “corrigida” por reabilitação. (SOUZA, 1997, p. 52).

Uma educação pensada a partir do conceito de normalidade, não preocupada com a real interação dos alunos, de certa forma coloca-os em uma posição de sujeitos menores.

Observando o mesmo critério, Skliar, (2006) indaga no sentido de que a instituição escolar absorve a expressão “educação especial” porque fisicamente existem sujeitos ditos “especiais” que, neste sentido, perdem o caráter de educacional. A educação, então, assume a postura caracterizada por uma pedagogia assistencialista segregadora dentro do próprio sistema educacional.

Um desses problemas é o da construção de uma prática e de uma teorização que justifique essa prática caracterizada pelas baixas expectativas pedagógicas dentro das escolas especiais. Para muitos, o fracasso educativo massivo se traduz na verdadeira obrigação de pensar que são as próprias limitações dos sujeitos educativos o que origina esse fracasso (SKILIAR, 2006, p. 8).

A citação acima caracteriza a educação especial como sendo a educação que pensa a diferença como deficiência, não oferecendo ao diferente a oportunidade de conviver de igual para igual.

Assim sendo, o diferente é visto como impossibilitado de conviver em uma sociedade diversificada, que o avalia sob o prisma da estranheza, da barreira divisória que separa sujeitos e que não tem repertórios de conduta comuns aos habituais.

E sob uma visão normalizadora a história da educação especial continua sendo escrita na tentativa de direcionar um olhar diferenciado sobre a pessoa surda amparada. Para isso publicou em 2002, a lei 10.436/2002 que, ao menos em seus termos, respeita a singularidade linguística do surdo. Tal lei foi regulamentada em 2005, pelo decreto 5626/2005.

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS SURDOS E O RECONHECIMENTO DA LIBRAS NO BRASIL

2.1 Movimentos Surdos no Mundo

Na China, em 3000 a. C. os cegos e portadores de paralisia eram rejeitados e jogados ao mar. No caso dos surdos, segundo Strobel (2011, p. 2) por não poderem descobrir tal deficiência desde o nascimento, essa rejeição era feita mais tarde, ou seja, mesmo a criança já sendo maior, ela era lançada ao mar. De acordo com o mesmo autor, na Grécia, por sua vez, por volta de 400 a. C., os surdos eram mortos assim que a deficiência era descoberta. Mais tarde, porém, não apenas os surdos como também os idosos, paralíticos, cegos e portadores de outros tipos de doenças eram colocados em uma casa de doenças. Vale lembrar que na cultura grega ressaltavam-se os seres humanos fortes, bom para a luta.

Para o filósofo grego Heródoto que viveu em torno de 470 a. C., os surdos eram castigados pelos deuses, uma vez que nascer com “defeitos” significava ter recebido um castigo. Perto de 355 a. C. o conhecido filósofo Aristóteles afirmava que o surdo não era capaz de desenvolver a linguagem.

GRÉCIA: o filósofo Heródoto classificava os surdos como “Seres castigados pelos deuses”

GRÉCIA: O filósofo Aristóteles acreditava que quando não se falavam, consenquentamente não possuíam linguagem e tampouco pensamento: “portanto, os nascidos surdo-mundo se tornam insensatos e naturalmente, incapazes de razão” (STROBEL, 2011, p. 3).

Muito tempo depois, entre os séculos XVII e XVIII o educador John Wallis, se dedicou a ensinar os surdos. Logo depois, porém, desistiu e passou a pesquisar sobre um novo método o qual teria a escrita como foco.

John Wallis. Educador de Surdos e estudioso da surdez, depois de tentar a ensinar vários Surdos a falar, desistiu desse método de ensino, dedicando-se mais ao ensino da escrita. Usava gestos, no seu ensino (STROBEL, 2011, p. 6).

No ano de 1759, o Abade Michel L'Épée conheceu duas irmãs gêmeas, surdas com as quais começou uma tentativa de ensino. Para o autor, essas duas irmãs se:

comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa, sinalizada denominado de “Sinais metódicos”. Fundou a primeira escola pública para os surdos, p “INSTITUTO para JOVENS SURDOS E MUDOS de Paris” e treinou inúmeros professores para surdos. L'Épée morreu. Na ocasião de sua morte, ele já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa (STROBEL, 2011, p. 7).

Foi o primeiro acontecimento na cidade de Paris. L'Épée começou utilizando sua própria casa para ensinar os sinais metódicos, a gramática e a língua de sinais francesa e, mais tarde, fundou o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris. Treinou, inclusive, várias pessoas que se tornariam professores de surdo, e faleceu em 1789. Neste tempo, L'Épée já havia fundado vinte e uma escolas na França e na Europa.

De acordo com Strobel (2011, p. 10) em 1852, Eduardo Huet, professor surdo, veio da França ao Brasil a pedido de D. Pedro II. Em 1955, o ensino de pessoas surdas, Em 1957 começou a lecionar em uma escola fundada com o nome de “Instituto dos Surdos-Mudos”, o qual mais tarde passaria a se chamar “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES).

O processo de normatização educativa dos surdos teve sua expressão marcante no Congresso de Milão em 1880. Nele, os educadores proibiram os surdos de serem falantes da Língua Sinais, passando a aceitar apenas a via oral. Como aquela época eram poucos os surdos que lutavam pelos seus direitos, a votação foi praticamente unânime, uma vez que, com exceção de um surdo votante, todos os outros envolvidos eram profissionais ouvintes.

Assim a vitória do oralismo era óbvia.

O congresso de Milão, em 1880, também é um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais, e do afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar. Nesse evento internacional, onde se reúnem profissionais dedicados à educação de surdos, dois terços dos 174 congressistas são italianos. Os outros são franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães, e americano (SKLIAR, 2005, p.37).

Esta decisão marcou profundamente a história da educação dos surdos, pois a língua de sinais passou a ser proibida e as práticas de ensino passaram a utilizar a oralização. Isto levou à negligência dos processos de alfabetização e do ensino pelos educadores e a escola deixou de cumprir seu papel educacional para assumir o de clínica.

No entanto, os movimentos dos surdos apresentaram-se como resistência à normalização imposta pelos ouvintes, pois muitos surdos não se submeteram à educação oralista. Pelo contrário, criaram, sobre si mesmos, saberes que influenciaram o surgimento de uma nova abordagem educacional na qual a língua de sinais passou a ser defendida: a educação bilíngue.

Durante a Segunda Guerra Mundial, como nos diz Strobel (2011, p. 11) a surdez era tida como uma doença transmissível e, por isso, o Partido Nazista marcava os surdos com a letra G e os levava para hospitais para que não tivessem contato com as pessoas consideradas normais.

O autor Willian Stokoe, foi o primeiro pesquisador lingüístico que acreditou na língua de Língua Sinais Americana (ASL) como sendo uma língua oral. Ele se tornou professor do departamento de Inglês da Universidade Galladet e, com seus estudos, provou que a língua de sinais é uma língua natural. Esta universidade destina-se aos surdos e aos ouvintes que querem tornar-se intérpretes de ASL.

Willian Stokoe publicou “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” afirmando que ASL é língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi uma semente de todas as pesquisas que floresceram em Estados Unidos, na Europa e chegou ao Brasil (STROBEL, 2011, p. 12).

Nos Estados Unidos um grupo de minorias formado por afro-americanos, hispano-americanos e surdos iniciou uma tentativa de conscientização de que pessoas surdas não são incapacitadas. A briga com o governo foi acirrada, porém frustrada.

Os líderes surdos da Grã-Bretanha também lutaram pelos seus direitos, com o intuito de quebrar o silêncio que havia até então. Essa luta baseou-se a tentativa de mostrar a todos sua capacidade, sua língua e sua cultura.

... os líderes britânicos surdos, determinados a quebrar o silêncio de um século em torno da exclusão da cultura e linguagem dos surdos do ensino de

surdos, fizeram manifestações , piquetes e panfletos durante o Congresso Internacional sobre o Ensino de Surdos em Manchester, e paralelamente realizaram o seu próprio “congresso alternativo”. Desde então têm aumentado os protestos dos surdos na Europa e na América (LANE, 1992, p.170).

O movimento iniciado na Universidade Gallaudet foi de extrema importância, pois viabilizava o ensino-aprendizagem de adultos e crianças. Estas últimas por sua vez, aprenderiam a Língua Americana de Sinais como primeira língua.

De 6 a 13 de Março de 1988, foi a semana em que o mundo ouviu a falar de Gallaudet. Durante semana, a população surda da America ergueu-se e assumiu o controlo da primeira instituição para surdos no mundo. A revolução incutiu orgulho nas crianças e nos adultos surdos. Apresentou aos pais ouvintes de crianças surdas, muitos pela primeira vez, profissionais surdos de sucesso. Aumentou o ímpeto do desenvolvimento de programas educativos bilíngües e biculturais para crianças que utilizam a ASL (LANE, 1992, p.170).

Outro fator relevante sobre a luta pelos direitos do surdo foi a escolha do presidente da instituição, cargo para o qual os surdos queriam como concorrente alguma pessoa não-ouvinte. Porém, o conselho responsável não aceitou sequer ter um candidato surdo, fazendo com que uma multidão de alunos e simpatizantes saíssem as ruas reivindicando a indicação de um surdo para a presidência. A revolta se alastrou ainda mais quando a presidente de tal conselho afirmou que o surdo não teria a mesma capacidade de um ouvinte para exercer um cargo de tanta importância.

Segundo Lane (1992, p. 172) os estudantes exigiam a retirada da nomeação da Dra. Zinser (ouvinte) em lugar da nomeação de um surdo; demissão da presidente do conselho; 51% do conselho deveria ser formado por surdos; não haver represálias às manifestações dos estudantes.

As manifestações seguiram ainda mais, com programas de televisão, adesão de celebridades do cinema e dos trabalhadores comuns e grande cobertura dos meios de comunicação, se tornando, sem dúvida, o acontecimento mais importante do Ocidente no que se refere á cultura dos surdos. Algumas frases de governantes e pessoas importantes sobre a luta dos surdos em Gaulladet ficaram famosas.

Um senador disse: “O vosso sucesso está em terem educado o mundo acerca da surdez, das preocupações dos surdos e do simples facto de que todos nós

necessitamos e temos direito a dignidade e a respeito”. Os candidatos à presidência dos Estados Unidos, George Bush, Michael Dukakis e Jesse Jackson escreveram cartas de apoio aos estudantes. Jackson escreveu: “O problema não é que os estudantes não ouvem; o problema é que o mundo ouvinte não escuta”. (LANE, 1992, p.174).

Apesar de toda essa movimentação, grande parte dos jornalistas e políticos se omitiram ou continuaram a crer na premissa de que os surdos são incapacitados e de que a relação entre ouvintes e surdos era muito complicada. Lane (1992, p. 174) afirma que, na maioria dos casos, essa avaliação sobre incapacidade dos surdos é feita considerando um critério social e não educativo de fato.

As pessoas ouvintes encarregadas do ensino especial estão numa posição que mistifica outros – isto é, mascarar a realidade social – em nome dos próprios interesses. Já referi à forma como professores de crianças surdas avaliam constantemente as capacidades dos respectivos alunos, avaliações essas frequentemente baseadas em critérios sociais e não critérios educativos (LANE, 1992, p.174).

Portanto, o movimento iniciado na Universidade Gaulladet marcou a história dos surdos. A universidade existe ainda e possui vários pesquisadores surdos.

2.2 Movimentos do Brasil

Trataremos agora dos movimentos que aconteceram no Brasil refletindo, inicialmente, sobre as organizações sociais e políticas e favor dos surdos, explicitando os números do estado do São Paulo.

(...) devemos mencionar alguns dados estatísticos para que possamos ter uma visão mais clara do tamanho da população surda no Brasil. Um dos órgãos oficiais que elaboram o censo demográfico é o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e este órgão ainda não conseguiu informar, por uma série de dificuldades, o número real de surdos brasileiros. Uma dificuldade para especificar este número é porque a pesquisa solicita o nº geral de “pessoas portadoras de deficiências”. Apesar dessas dificuldades, dados recentes do IBGE apontam que o número total de Surdos brasileiros é de 5,7 milhões (surdos profundos e deficientes auditivos). Os números também apontam que somente no estado de São Paulo há 480.000 e que na capital este nº é de 150.000 surdos e deficientes auditivos (MONTEIRO, 2006 p. 293.)

Em uma família de ouvintes é necessário que os pais e irmãos, se existirem, aceitem seu parente surdo, não o escondam da vida em sociedade. A partir daí, é preciso iniciá-lo à língua de sinais como sendo a sua primeira língua para que, mais tarde, já em idade escolar, ele possa continuar seu aprendizado da maneira considerada a mais adequada.

Em décadas passadas, existiam famílias ouvintes que “escondiam” os filhos surdos pela “vergonha” de ter concebido uma criança fora dos padrões considerados normais; e por isso os surdos quase não saíam de casa ou sempre ficavam acompanhados dos pais. A comunicação dos pais com os filhos era muito complexa, pois esses não sabiam a Língua de Sinais e também não aceitavam; achavam que era “feio” fazer “gesto” ou “mímica” (não de Língua de Sinais) como forma de comunicação com sua criança e, conseqüentemente, não aceitavam a língua de sinais com a primeira língua dos surdos. Os filhos Surdos, por sua vez, sentiam-se “isolados” e sem comunicação alguma. Deste modo, muitas vezes criavam “complexos” e/ou ficavam “nervosos” (MONTEIRO, 2006 p. 294).

Muitos dos problemas de inclusão dos surdos na sociedade eram decorrentes da visão de que a língua de sinais não era, na verdade, uma língua e, por isso, não era aceita pela população ouvinte. Apesar de, atualmente, a situação ter mudado ligeiramente, a inversão total do pensamento é ainda um processo bastante lento.

(...) observa-se um processo de mudança significativa do olhar da sociedade em relação à questão do Surdo, sua língua e cultura. Entretanto, esse é ainda um processo muito lento dentro das políticas educacionais da sociedade brasileira. Há poucos anos atrás a Língua de Sinais Brasileira era vista como “tabu”, pois não havia sido atribuída à língua de sinais o status de língua. Essa era apenas considerada como “Linguagem” e não “Língua” (MONTEIRO, 2006 p. 294).

Os próprios surdos passam, então, a lutar pelos seus direitos para provar que a única diferença entre eles e os ouvintes é a língua da qual fazem uso no momento da comunicação. Tal luta destina-se, inclusive, à questão da inclusão do surdo no ambiente profissional, pois “ainda existe muita disputa e polêmica entre as pessoas ouvintes e as pessoas Surdas na sociedade com relação ao mercado profissional.” (MONTEIRO, M. S., 2006, p. 295).

Voltando um pouco no tempo, lembramo-nos do francês Ernest Huet, professor surdo que veio ao Brasil em 1857 dirigir e lecionar no colégio, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A fundação de outra escola foi importante nos estudos sobre a educação dos surdos: o internato Santa Terezinha na capital de São Paulo.

(...) o Instituto Santa Terezinha em São Paulo; fundado em 1925, dedicado à educação de moças surdas, sendo que algumas se tornavam freiras. As surdas se comunicavam somente fora das salas de aulas. Também sofreu a influência da Língua de Sinais Francesa (LSF), porque os educadores eram religiosos franceses católicos, além da influência do “oralismo” (MONTEIRO, 2006 p. 296).

Em 1953 foi fundada uma associação de surdos, composta por um grupo de surdos da Associação Alvorada; Congregadora dos Surdos na cidade do Rio de Janeiro, com o apoio da professora Ivete Vasconcelos. Este espaço, porém, destinava-se apenas às reuniões nas quais se discutia o fortalecimento dos direitos dos surdos, tudo feito em língua de sinais, sem qualquer tipo de repreensão. Além disso, a associação organizava diversos eventos, inclusive esportivos, nos quais a comunidade surda poderia se sentir à vontade na interação com seus semelhantes por meio da língua de sinais.

Essas competições esportivas, festas comemorativas e outras atividades de lazer permitem aos surdos usuários da Língua de Sinais a possibilidade de encontros frequentes nas associações de Surdos. Esses encontros acabam contribuindo para a preservação da Língua de Sinais da Identidade Cultural Surda e conseqüentemente para o fortalecimento da luta pelos direitos dos Surdos (MONTEIRO, 2006 p. 297).

Locais como o a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e a Confederação Brasileira de Surdos (CBS), criados em 1987 e 2004, respectivamente, na tentativa de ampliar as atividades políticas e educacionais, as lutas pelo direito linguístico dos surdos em todo o território nacional. Ambas não têm fins lucrativos e preocupam-se, exclusivamente, com a integração entre os surdos e a sociedade (MONTEIRO, 2006, p. 297).

No ano de 2001, pouco antes da inauguração da CBS ocorreu, em São Paulo, a Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo. Nessa ocasião foram apresentadas

propostas na conquista de seus direitos [dos surdos] e exercício pleno da cidadania relacionado à educação, cultura, família, saúde, esportes, direitos e deveres, trabalho, Língua de Sinais, comunicação, associações e movimento do surdo (MONTEIRO, 2006 p. 298 – grifo nosso).

Atualmente, temos conhecimentos da ocorrência de passeatas e organizações que buscam o cumprimento dos direitos das crianças e adultos surdos no Brasil. Alguns desses direitos incluem a educação bilíngue desde os anos iniciais, inserção do surdo no mercado de trabalho, além de algumas reivindicações para que o Instituto Nacional de Educação dos Surdos não seja fechado. E, assim, finalizamos a explicitação sobre os movimentos em favor da cultura surda no Brasil.

2.3 Associações de Surdos no Brasil

A associação paulista chamada Associação dos Surdos de São Paulo – ASSP, foi fundada no dia 19 março de 1954, servindo como local de troca de ideias e informações, além de ser ponto de encontro de pessoas surdas e espaço para a realizações de festas, palestras e campeonatos. De acordo com o site da própria ASSP,

“A associação é importante para surdos para integrar, para ampliar as informações e trocar idéias e aprender o comportamento. Acontecem, principalmente, encontros, palestras, campeonato, festas e outros. A Associação dos Surdos de São Paulo, até hoje atua sem fins econômicos ou lucrativos. Sua missão principal é promover a integração das pessoas portadoras de surdez, trabalhando na defesa de seus direitos e deveres. Inclusão social e educacional, lazer e esportes. A associação é filiada à Confederação Brasileira Desportos de Surdos (CBDS).

A própria fundação da Associação, segundo o site, tem uma história interessante que começou com uma simples viagem do surdo Armando Melloni à Buenos Aires.

Armando Melloni de Campinas, foi viajar para Argentina, quando passeava em Buenos Aires, viu duas pessoas se comunicando através de sinais e percebeu que também eram surdos. Mesmo sem conhecê-los, se apresentou e disse que era surdo e brasileiro. Começaram a conversar e aquelas pessoas o convidaram para ir conhecer uma associação, a Asociacion dos Sordosmudos Ayuda Mutua. Armando ficou impressionado em ver e conhecer aquela associação, e percebeu que faltava algo similar no Brasil. Ao voltar à nossa terra, procurou ansiosamente por outro surdo, Policarpo do Carmo Meca, e lhe contou as novidades, sobre a existência de uma associação de surdos em Buenos Aires. Em seguida, Policarpo e Armando

resolveram ir para Buenos Aires para obter maiores informações sobre a associação e acabaram por convidar o então presidente daquela associação, Sr Leon Vitenberg, para vir até a cidade de São Paulo e auxiliá-lo na fundação de uma associação para os surdos paulistas

A seguir, algumas fotos históricas da ASSP, retiradas do site da associação.



Primeiro Presidente: Mário Devisate em 1954.



Primeira bandeira.



Diretores e conselheiros gerais em 1956.



Surdos participaram da primeira Assembléia Geral da ASMSP em 1 de janeiro de 1954.

A Federação Desportiva de Surdos do Rio de Janeiro, fundada no Rio de Janeiro ainda no século XIX buscava aperfeiçoar o desenvolvimento técnico dos atletas surdos, como meio de divulgação da comunidade surda e da existência do INES.

O Rio de Janeiro, provavelmente devido à existência do INES e, claro, ao fato de cidade ter sido capital do país durante muitos anos, conta com uma comunidade surda mais ou menos articulada politicamente, o que lhes tem garantido alguns privilégios em comparação com os surdos de outras cidades (RAMOS, s./ d., p.1).

Mais tarde, na segunda metade do século XX, alguns profissionais ouvintes, que conheciam a área de educação dos surdos fundaram a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), para que pudessem se reunir, segundo a ideia das professoras Álpia Couto, Rosita Edler, Ivete Vasconcelos e Esmeralda Sterling, representantes de órgãos de educação e da comunidade surda.

Os surdos participavam da FENEIDA e, com o tempo, passaram a reivindicar o direito de presidi-la. Essa idéia não foi aceita por todos os membros da instituição. Assim, em 16 de maio de 1987, em assembléia geral, foi notado o fechamento da FENEIDA e a criação de Federação Nacional Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

A FENEIS é uma instituição não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural. São setenta e sete entidades filiadas espalhadas pelo Brasil (em junho/2001), três escritórios regionais (Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre), além da matriz no Rio de Janeiro (sede própria), e perspectiva de abertura de mais dois escritórios regionais: Teófilo Otoni/MG e Brasília/DF (RAMOS, s./d., p. 5).

A Dra. Ana Regina e Souza Campello é uma pesquisadora surda, politicamente engajada, que lutou e ainda luta muito pela comunidade surda da qual ela mesma faz parte. Defende, entre outros vários aspectos, a existência de cursos de LIBRAS para ouvintes, inserção dos surdos no mercado de trabalho, serviços gratuitos de intérpretes e capacitação de instrutores de LIBRAS e professores de alunos surdos. Ramos (s/d, p.6) refere-se assim à Dra Campello:

Suas lutas são inúmeras, passando pela inclusão de profissionais surdos no mercado de trabalho (atualmente são mais de 800 surdos empregados em convênios firmados com empresas de vários tipos, além de apoio ao emprego direto); assistência jurídica gratuita para todo surdo que procurar a instituição; serviços gratuitos (para os surdos) de interpretes de LIBRAS/português para atividades como consultas médicas, audiências, etc; cursos de LIBRAS para ouvintes; capacitação de instrutores surdos de LIBRAS; revista trimestral com divulgação de notícias sobre comunidade e cultura surdas em todo o mundo e discussão de temas de interesse da área (RAMOS, s./d, p. 6).

No início da FENEIS começou-se a perceber que a maioria das pessoas que cuidavam da gestão da entidade eram ouvintes, tornando paradoxal o objetivo primeiro da mesma qual seja, a inclusão do surdo na sociedade. Isso posto, algumas pessoas se

reuniram e a nova diretoria da federação passou a ser constituída, majoritariamente, por pessoas surdas. Essas pessoas, em conjunto, discutiam e trocavam informações sobre como inserir a LIBRAS na sociedade ouvinte, além de maneiras de melhorar o ensino, a educação dos surdos. Até o presente momento a FENEIS realizou diversos trabalhos de divulgação da LIBRAS em universidades, escolas, e outras instituições públicas e privadas.

A FENEIS é, na verdade, resultado de um conjunto de instituições, cada uma com sua importância na luta a favor dos direitos do surdo na sociedade. Assim sendo, achamos relevante nomear essas instituições, pois suas ações particulares formam um conjunto responsável pelos resultados positivos que têm sido alcançados, ainda que vagarosamente, em nosso país.

As entidades fundadoras da FENEIS foram: Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audição- APADA/Niterói-RJ, Associação dos Surdos de Minas Gerais- MG, Associação dos Surdos do Rio de Janeiro- RJ, Associação Alvorada Congregadora de Surdos- RJ, Associação dos Surdos de Cuiabá-MT, Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul-MS, Instituto Londrinense de Educação de Surdos –PR, Escola Estadual Francisco Salles-MG, Instituto Nossa Senhora de Lourdes-RJ, Associação de Pais e Amigos dos Surdos –APAS-PR, Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audiocomunicação- APADA/ Marília-SP, Centro Educacional de Audição e Fala -DF, Associação do Deficiente Auditivo do Distrito Federal- DF, Centro Verbo-Tonal Suvag/ Recife-PE, Associação Bem Amado dos Surdos do Rio de Janeiro- RJ e Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivos/APADA- DF (RAMOS, s./d., p.06).

2.4 A Lei 10.436/2002

Neste capítulo discuto os desdobramentos da lei 10.436, de 24 abril de 2002. Atualmente vejo que essa lei é respeitada apenas em alguns lugares, pois é difícil para todos aceitarem a LIBRAS como uma língua oficial no Brasil. Até mesmo o número de universidades que procuram entrar no universo da língua de sinais é menor entre as universidades públicas por serem numericamente inferiores às privadas. As Instituições Ensino Superior (IES) têm se empenhado significativamente no que diz respeito ao cumprimento do decreto 5626/2005, referindo-se à inclusão da disciplina LIBRAS no currículo dos cursos de formação dos professores, conforme o email enviado pela Prof.^a

Marlene Gotti, assessora do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na área da surdez, o Antônio Campos de Abreu, um dos primeiros presidentes da FENEIS.

Os dados do Censo Educação Superior/2008 (INEP/MEC) demonstram que a disciplina de Libras foi ofertada, tanto como disciplina obrigatória quanto como disciplina optativa, em 3.478 cursos superiores.

Os dados do Censo Educação Superior/2008 (INEP/MEC) demonstram que a disciplina de Libras foi ofertada, tanto como disciplina obrigatória quanto como disciplina optativa, em 7.614 cursos superiores, dentre eles: 694 cursos de Pedagogia, sendo 26 em federais, 46 em estaduais, 10 em municipais, 412 em particulares e 200 em comunitárias, confessionais e filantrópicas; 404 cursos de Letras, sendo 27 em federais, 40 em estaduais, 6 em municipais, 209 em particulares e 122 em comunitárias, confessionais e filantrópicas; 54 cursos de Fonoaudiologia, sendo 2 em federais, 1 em estaduais, 24 em particulares e 27 em comunitárias, confessionais e filantrópicas; (GOTTI,2010)

No Brasil há 98 universidades públicas. Nosso país carece de esforço e vontade política para que a formação de professores seja melhorada em todos os níveis desde a graduação até a formação continuada daqueles que já trabalham na área. Daí decorre a falsa justificativa de carência de professores para serem contratados pelas universidades.

Na região sul, por exemplo, se efetivou a educação bilíngue, pois lá ocorreu um grande desenvolvimento na educação de surdos com o apoio do MEC e da reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Na área da formação dos professores, há professores surdos, alguns deles bilíngues (Língua de Sinais e Língua Portuguesa) com fluência, além de intérpretes de Língua Sinais.

2.5 O Decreto 5626/2005

Com o decreto 5626/2005 passa a ser obrigatória a inclusão da disciplina LIBRAS na grade curricular.

CAPÍTULO II

Da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular

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

1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferenças áreas do conhecimento, o curso normal do nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para exercício do magistério (BRASIL, 2005).

O decreto 5626 define, também, o prazo para que a instituição possa assumir a responsabilidade de implantar o curso para ensino da LIBRAS. Todavia, o que se tem visto no dia a dia é que o cumprimento da lei tem servido apenas de “fachada”, pois, o decreto não é respeitado e, na realidade, a exclusão continua. A falta de uma Diretriz Curricular que norteie o conteúdo mínimo em LIBRAS, para que o futuro professor possa ser considerado habilitado para ser educador bilíngue LIBRAS-Português, favorece o cumprimento “flexível” do Decreto, ou seja, as universidades podem cumprir o decreto com apenas uma disciplina sobre LIBRAS/Educação de Surdos, com a carga horária que quiserem (60, 120, ou mais). A oferta da disciplina LIBRAS é um avanço mas não garante a formação de educadores bilíngues.

Afirma-se que para viabilizar os projetos de educação de surdos e da educação inclusiva bilíngue será obrigatória, em cem por cento dos currículos das licenciaturas, a inserção da disciplina de Língua de Sinais Brasileira a partir de 2015.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferece cursos de fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I- até três anos, em 20 por cento dos cursos da instituição;

II- até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III- até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição;

IV- dez anos, em cem por cento dos cursos instituição.

Parágrafo único. O Processo de Inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (BRASIL, 2005).

O decreto 5.626/05 é uma conquista dos próprios surdos e dos profissionais que se mobilizaram para que a Língua de Sinais fosse aceita e respeitada. A parceria de profissionais e pesquisadores adeptos às lutas dos surdos por respeito à sua língua e cultura, foi e ainda é essencial para a realização de mudanças. Posicionamentos como o de Souza (2007) retratam essa realidade:

O decreto, neste sentido, é inequivocamente, uma conquista dos movimentos sociais dos surdos e pode nos permitir romper com os modelos do passado para negar os sentidos de inclusão que os sustentavam, abrindo-nos fissuras para criar novos modos de nos fazer companheiros de uma história a ser construída, de um jeito politicamente distinto, em conjunto com eles (SOUZA, 2007, p. 35).

Como a Língua de Sinais tem uma gramática própria para sinalizar, e ela deve ser aprendida, ainda que não substitua a Língua Portuguesa, pois como a própria lei 10.436 afirma, a língua de sinais não vem substituir a língua portuguesa.

A língua de Sinais é a língua de primeira aquisição para os surdos, tem sua estrutura própria e é espaço-visual. Na sala de aula, para melhorar a visualização e a localização no espaço na comunicação do professor com seus alunos, as carteiras devem ser dispostas em forma de U ou V, para que o aluno possa ver tudo que acontece no meio.

Os currículos de Pedagogia e das licenciaturas devem contemplar as peculiaridades dos alunos surdos, para que os professores possam entender a forma de educar as crianças com essa deficiência. Em outras palavras, os professores precisam conhecer quais são as necessidades das crianças surdas, para que elas possam ser capacitadas, respeitando seus interesses e informando-as de modo igual às crianças ouvintes.

O conteúdo da educação deve alcançar os níveis elevados e não apenas o conteúdo simples utilizando-se para isso de um método de ensino que estimule o relacionamento entre professor e aluno surdo, com suas próprias experiências, por meio de assuntos do cotidiano e da motivação para mostrar ao aluno surdo que ele é capaz de aprender. Desta forma, as diferenças culturais na política de educação para crianças surdas, engloba a assimilação da Língua de Sinais, o que requer a convivência da criança em grupo com outros indivíduos. Sem a assimilação da Língua Sinais, com certeza estas crianças viverão isoladas. E se caso a criança surda seja simplesmente inserida em uma sala de ouvintes, na qual ninguém conheça a Língua de Sinais, o isolamento também ocorrerá.

Se os professores continuassem como os antigos, que proibiam a alfabetização de crianças surdas com a sua primeira língua, limitando-as às cópias de textos em português, os atuais alunos seriam como muitos alunos surdos da década de 1980, que

não conseguiram avançar. Isto porque o pensamento dos professores seguia modelos tradicionais.

A verdadeira mudança ocorre com os profissionais competentes para ensinar os alunos surdos, para representar a cultura, a identidade e a comunidade surda. Todo conteúdo escolar precisa estar veiculado em língua de sinais, respeitando as diferenças linguísticas entre surdos e ouvintes. Esta, porém, não é apenas uma questão metodológica, pois envolve o preconceito em que se embasam as práticas normalizadoras.

Essas práticas normalizadoras fazem parte de um paradigma que se constituiu historicamente a partir da modernidade. A idéia de (a)normalidade na sociedade moderna institui espaços de normalização, sendo os principais deles instituições como, por exemplo, a prisão, o hospital e a escola. A escola pode ser analisada como um espaço social de disciplinamento das crianças; “lugar onde a disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 2001, p. 119).

Mais ainda do que as ouvintes, as crianças surdas são submetidas a práticas normalizadoras no espaço escolar, principalmente quando sua língua não é respeitada. Na escola, a homogeneização dos corpos se coloca de forma contundente. A sujeição não se faz apenas na forma negativa da repressão, mas, sobretudo, do modo mais sutil de adestramento, da produção positiva de comportamentos que definem ao indivíduo como ele “deve” ser segundo o padrão de normalidade (MUCHAIL, 1985, p. 199).

Por este motivo, é possível compreender porque tantas crianças surdas “fracassam” na escola, uma vez que não conseguem se adequar ao que delas se espera.

O fracasso é o resultado de um complexo mecanismo que reúne fatores sociais políticos, linguísticos, históricos e culturais, e que provém daqueles profissionais que, dando-se conta ou não, voluntariamente ou não, representam e reproduzem a idéia de um mundo homogêneo, compacto, sem variações, sem fissuras (SKLIAR, 2006, p. 9).

Embora a obrigatoriedade da LIBRAS seja uma decisão política decorrente do movimento surdo, ainda há uma tendência em manter a visão clínica por questões culturais e de poder das elites econômicas. Mas, por exemplo, por que não tentar mudar a parte pedagógica da Educação Surda, constituindo-se uma relação de ensino na qual a LIBRAS seja a língua curricular?

Com relação aos alunos do curso de Pedagogia, acredito que, além de buscarem a prática, devam também ter conhecimento de teorias. É importante que conheçam a história da Educação dos Surdos, relacionando-a com a prática da Língua de Sinais. É fundamental, ainda, que saibam que a Língua Brasileira de Sinais possui uma gramática diferente da Língua Portuguesa. Essa seria, portanto, a base de entendimento mínima para se integrar à prática.

Todavia, a atual política do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a educação dos surdos prioriza a inclusão destes nas salas de ensino regular. Nas décadas anteriores, a educação dos surdos ocorria prioritariamente na área da educação especial. Atualmente, ainda existem algumas escolas especiais para surdos, mas em algumas cidades elas foram fechadas.

Em algumas escolas regulares, também existiam salas especiais para deficientes, inclusive, na minha época de estudo em 1986. Minha professora era formada em magistério, mas ministrava aulas como fonoaudióloga, e não em Língua de Sinais, tudo por áudio fone/microfone. Isso aconteceu em uma cidade no interior do estado de São Paulo, São José do Rio Preto, diferente do que acontecia em grandes cidades, como o Rio de Janeiro. Nesta última existem escolas para os surdos funcionando até os dias de hoje, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), inclusive bilíngues e profissionais, alunos e funcionários conhecedores das duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

2.5 Pólos de 2006 e 2008

Refiro-me novamente à iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que se mais ética e intensamente com a formação de educadores bilíngües. Oferece graduação de Letras/LIBRAS para formar professores de Língua Sinais, e bilíngues fluentes em duas línguas.

A doutora Ronice Quadros e mais quinze universidades públicas se mobilizaram para melhorar a qualidade da educação de surdos. A história de luta da Prof. Ronice pela surdez está relacionada ao fato de ser filha de surdos e conhecer a língua de sinais desde pequena. Formou-se em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul, logo depois cursou mestrado e doutorado na PUC do Rio Grande do Sul. Realiza várias

pesquisas na área da educação dos surdos e conta com uma equipe de pesquisadores e profissionais empenhados na abertura do primeiro curso de graduação em Letras/LIBRAS, do qual foi coordenadora⁵.

A experiência é motivadora, pois houve grande investimento da reitoria da UFSC na área da Educação de Surdos. Em primeiro lugar, a universidade contratou a Professora Ronice Mulher Quadros, que, por sua vez, compôs uma equipe formada por pesquisadores surdos e ouvintes. Outro fato importante foi a sanção, pelo presidente da república, do decreto 5.626 em dezembro de 2005. Com a aprovação do decreto, as instituições formadoras de licenciados se viram convocadas a criarem programas de formação de professores, tanto no nível de graduação como de pós-graduação.

Com a liderança da professora Dra. Ronice Muller de Quadros, a UFSC realizou convênio com o MEC, graças ao qual foi possível o lançamento do curso de Licenciatura Letras/LIBRAS em 2006, para os oito (8) pólos do ano de 2006 no nosso país, sendo os pólos:

Centro Federal Educação Tecnológica (CEFET-GO), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade de São Paulo (USP).

Em 2008, a mesma universidade abriu um novo curso para formação de intérpretes e tradutores de LIBRAS-Português: o curso de bacharelado de tradução de Interpretação em Letras/LIBRAS.

Seu projeto não foi solitário já que contou com o apoio de mais quinze universidades públicas, cada uma delas, atuando por meio de um coordenador de pólo, abraçando a proposta da UFSC, e os desafios decorrentes de uma iniciativa pioneira e dos constantes atrasos nos repasses de verbas do MEC para a UFSC e da UFSC para os quinze (15) pólos no ano de 2008, sendo os seguintes: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG-GO), Universidade Federal da Grande de Dourados (UFGD), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),

⁵ Para maior conhecimento sobre a biografia da Professora Doutora Ronice Muller Quadros, consulte o site (<http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index.htm>)

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

No pólo da UNICAMP, no qual é coordenadora de pólo é a Professora Dra. Regina Maria de Souza.

2.6. As lutas por uma educação de qualidade para os surdos

2.6.1 Passeata em Brasília 2011

Recentemente, os movimentos surdos manifestaram-se contra o fechamento das escolas para surdos e, em especial, da primeira escola de surdos, o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), no Rio de Janeiro.

Neste ano de 2011, realizou-se em Brasília nos dias 19 e 20 de maio, uma passeata de manifestação para defender a escola bilíngue para surdos.

Fomos a Brasília lutar pelos nossos direitos e conseguimos, ao menos, nos fazermos vistos e ouvidos. E como se despertássemos um leão dentro de nós e a vontade de lutar e de fazer a justiça. A grande mobilização que a comunidade surda fez no Planalto e no MEC mostra que estamos verdadeiramente unidos no mesmo objetivo cuidar do futuro das nossas crianças. Nesse ponto, todos concordam. A escola bilíngue é comprovadamente a melhor para a socialização, alfabetização e inclusão social (FENEIS, 2011, p.03).

Espera-se uma grande vitória, pois há vários desafios a serem vencidos, e ainda é preciso inserir as necessidades no Plano Nacional de Educação. Assim, ainda teremos muita luta até que as leis de cada estado passem a valer no país como um todo. E ao MEC cabe fazer cumprir as determinações legais, mudando a visão clínica – médica, evitando assim confundir escola especial com escola bilíngue. O caminho é longo, mas possível graças aos movimentos surdos.

Como em toda grande luta, as vitórias são sempre provisórias. As autoridades e a opinião pública voltaram os olhos para nós, mas ainda não temos documentos assinados que garantam as nossas demandas. Temos vários desafios pela frente, tantos práticos quanto simbólicos. Ainda é preciso inserir as emendas no Plano Nacional de Educação, torcer pela aprovação, lutar para implementação do documento nos estados e municípios e fiscalizar o cumprimento das normas. E, ainda precisamos mudar a concepção médica surdez aos olhos da sociedade, para que os gestores cessem de confundir escola especial com essa escola bilingue (FENEIS, 2011, p.03).

Essa passeata foi um marco histórico pela defesa da educação da pessoa surda, com o objetivo de alertar os políticos para seus direitos. Ainda em 2011, surgiram notícias sobre o fechamento do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Esta é a principal referência de escola de surdos no nosso país e, por isso, toda a comunidade surda do Brasil ficou mobilizada e se manifestou através da passeata citada anteriormente.

Ameaça de fechamento da educação básica da principal escola de surdos do país, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), despertou na comunidade surda uma mobilização sem precedentes a favor da escola bilingue. Cerca de quatro mil pessoas estiveram em Brasília nos dias 19 e 20 de maio para pedir mais participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas educacionais. O grande ato político e cultural, além de representar uma marca histórica nas lutas dos surdos, pode ser considerado um divisor de águas (FENEIS, 2011, p.08).

A luta dos movimentos surdos é pela defesa da educação bilíngue e do respeito ao direito da língua de sinais como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua.

A luta de expressão cultural sempre foi uma marca dos surdos. Em Brasília não foi diferente. Durante dois dias, a comunidade surda se mobilizou pela defesa da educação pública bilingue, na qual a língua de sinais deve ser a língua de instrução dos surdos e a língua portuguesa ensinada como segunda língua. A festa foi bonita. Por alguns momentos, significou a vitória da cultura sobre a intransigência, da liberdade sobre a opressão, da expressão sobre a imposição. Em nenhum momento, entretanto, deixou de estar entremeada de incertezas, tensões e expectativas quanto ao futuro da educação de surdos neste país (FENEIS, 2011, p.09).

Ainda na passeata, uma criança surda discursou desabafando. Foi uma situação bastante interessante, pois mostra a realidade na qual ela foi inserida.

Um dos pontos altos do dia foi o testemunho da brasileira surda Ana Luiza, de nove anos: “Na escola dos ouvintes não temos com quem conversar. Na escola de surdos é mais fácil. Se um surdo não sabe se comunicar, nós ensinamos Libras para ele e ele se desenvolve. Em uma escola onde o professor só fala, como vamos entender ele? Somos surdos!” (FENEIS, 2011, p.14).

Não só militantes surdos defendem esta causa, como também pesquisadores, como é o caso do pesquisador Capovilla que aponta a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua materna para a criança surda, e a língua portuguesa como segunda língua. Suas pesquisas realizadas de 2001 e 2011 comprovam tal afirmação. Por fim, a manifestação teve resultados positivos para a comunidade surda, pois uma comissão foi criada para discutir a questão da educação bilíngue.

Segundo o recém-nomeado secretário nacional da SNPD, Antonio José Ferreira, a idéia de criar a comissão partiu da percepção de que é preciso ter mais acúmulo acerca das demandas dos surdos. Ele explica que há uma complexidade no assunto e que a comissão servirá de espaço para debater melhor os temas e subsidiar a formulação de políticas públicas em vários setores. “Pretendemos abrir um diálogo maior com os surdos e pautar as iniciativas em varias áreas. As políticas das pessoas com deficiência são transversais e transeitoriais e por isso esta secretaria tem o fundamental papel de articulá-las no âmbito do governo, motivo pelo qual estamos na estrutura da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da Republica (FENEIS, 2011, p.19).

Nas décadas passadas, o objetivo da educação era normalizar o “deficiente” e isso ocorria, principalmente, no projeto de Educação Especial, com suas próprias áreas. Na área de “deficientes auditivos” (forma como eram nomeados aqueles que não ouviam e que atualmente são denominamos surdos. O que se via na sala de aula com os alunos surdos era a preocupação com a oralização, e não com a Língua de Sinais com a comunicação de forma que as crianças surdas desenvolvessem a L1 (Língua de Sinais) com a língua natural.

Na deficiência visual, por exemplo, houve uma preocupação em atender aos cegos com o método Braille, para que o aluno pudesse ter acesso ao conhecimento. No caso do deficiente físico, sempre há a preocupação com a acessibilidade no espaço

físico, mas a língua é a mesma que possuímos aqui no Brasil. No caso dos alunos surdos, não havia uma preocupação em se utilizar a Língua de Sinais, com sua gramática própria, como língua de instrução curricular.

Em uma proposta de educação bilíngue, a língua de sinais deve ser a primeira a ser adquirida, e só posteriormente se dará o aprendizado com a escrita, que é a Língua Portuguesa. Se a criança surda adquirir a Língua de Sinais desde os primeiros anos de vida, terá menos dificuldade com a escrita com a L2 (língua Portuguesa).

O fato de existirem escolas nas quais as crianças surdas podiam conviver (ou possam conviver) com seus iguais, não significou um respeito às peculiaridades da surdez. A Língua de Sinais não era utilizada (e ainda não é), na maioria das escolas, no processo educacional destas crianças, visto que o modelo hegemônico era (e é) o da Educação Especial, cujo objetivo era normalizar. Por isso, defendo que devem haver mudanças na formação de professores de acordo com suas especialidades. O professor precisa da prática da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e para se tornar bilíngue necessita de possuir as duas línguas reconhecidas no Brasil.

No período em que convivi com a minha família, na minha infância e adolescência, sempre fui da escola para casa, de casa para a escola, pois não tinha tempo para o lazer. Todo o meu tempo era organizado: dormir, acordar, ir para a escola, almoçar, exercícios de fonoaudiologia, exercícios de reforço escolar, jantar, fazer tarefas com a minha mãe e irmã e dormir. No dia seguinte, era tudo a mesma coisa. Nada de lazer como os ouvintes. Brincar só era possível nos intervalos das atividades.

Na realidade em que vivi tudo se baseava no modelo dos ouvintes. Não havia nenhuma parte de convivência com a comunidade surda. Só fui conviver com a comunidade surda quando já tinha 23 anos de idade. Senti-me mais aliviada, mais natural, pois não precisava ficar me esforçando para falar e, por isso, defendo a educação bilíngue.

Várias vezes tive que provar meus direitos e perdi aulas até que o intérprete fosse providenciado. E é por conta da minha experiência que afirmo ser necessário conhecer as leis para que possamos cobrar o respeito e os direitos dos surdos, já que “a lei mais permitirá nortear uma série de medidas que reestruturarão desde a base o sistema educacional direcionado aos surdos e, conseqüentemente, as formas de sua integração social” (FERREIRA, 2003, p. 19).

Os sujeitos surdos são uma minoria cuja única diferença é a linguística. Enquanto os ouvintes aprendem a língua portuguesa como sendo sua língua materna, os surdos aprendem a língua de sinais.

A educação bilíngue tem sido proposta em diversos países como a mais adequada para a educação dos surdos.

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 natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p.27).

Por isso, para haver igualdades, deve existir o direito de todos a serem falantes da língua de sinais e da língua portuguesa. Há um discurso de que os surdos são inferiores, mas isso não é verdade, eles têm apenas uma língua diferenciada. A língua de sinais já é reconhecida, mas vale lembrar que Ferreira (2003) chama atenção para o fato de que nem todos os surdos são iguais. Há, por exemplo, uma comunidade surda da tribo Urubus-Kaapor que utiliza uma língua de sinais que não é a LIBRAS. Sobre a educação dos surdos, Ferreira (2003) aponta que

(...) a lei 10.436 é muito importante, porque reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua materna dos surdos (Art. 1º, parágrafo único) e o bilinguismo como abordagem educacional que norteará a educação dos surdos no país (Art. 4º, parágrafo único). Além do mais, como reconhece ser esta língua de sinais da comunidade de surdos brasileiros, reconhece os surdos como membros de uma comunidade linguística minoritária. Continua, porém, permitindo a interpretação de que outras comunidades de surdos brasileiros, como, por exemplo, a dos índios Urubus-Kaapor sejam usuários da Língua Brasileira de Sinais e que dela não podem prescindir (FERREIRA, 2003, p.29).

No século XX, sempre se procurava fazer os sujeitos surdos serem iguais aos ouvintes, preocupava-se em corrigir o corpo e em ensinar as crianças surdas a ouvir e falar. O implante coclear é uma dessas técnicas de padronização, porque significa o controle do corpo da criança surda. Com a preocupação de tornar “saudável” o corpo dos sujeitos surdos, tenta-se padronizar a semelhança dos outros que ouvem. O controle

se dá pela premissa que considera o surdo incapaz, com a preocupação de que eles utilizem a voz, e não sejam falantes de língua sinais.

A concepção dos profissionais que defendem o implante coclear tem como base o princípio da normalização; eles acreditam na necessidade de erradicação da surdez como sendo a única possibilidade de desenvolvimento do surdo. Este procedimento apresenta-se como uma das estratégias concretas da relação de poder entre a Medicina, a fonoaudiologia e a educação para com os surdos.

Portanto, considerava-se a surdez como doença e a tendência mais forte era o controle do corpo do surdo, saudável, em vez de considerar sua variação linguística. Isso ocorre como o controle dos corpos de um exército, que tem regras próprias. Isso é o poder dos ouvintes controlando os corpos dos surdos.

Ao longo do século XIX, a busca de salubridade e de limpeza fará parte do currículo escolar, assim como a supervisão do regime alimentar. A alimentação, considerada fundamental para o tratamento das doenças e para o desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes, é objeto de estudo periódico. O mesmo ocorre com a educação da fala, apresentada como um elemento de higiene para o estudante surdo-mudo.

Em 1818 a ginástica é introduzida no Instituto Nacional de Paris e o currículo passa a incorporar o treinamento físico para fortificar os corpos regular a formação moral e reprimir os desvios sexuais. A ginástica faz uso do canto, preparando a educação da voz e da fala (SKLIAR, 2005, p. 36).

Na educação bilíngüe de educação dos surdos, o papel do educador é redimensionado.

Ao propor uma ruptura com o modelo clínico, a abordagem Bilíngüe convoca o professor a assumir o papel de educador e não mais o de "reabilitador da fala". Dentro da Educação Bilíngüe o papel do pedagogo é essencialmente educacional e não terapêutico, ou seja, sua função é ensinar considerando a singularidade constitutiva de seu aluno: a língua de instrução passa a ser necessariamente a de sinais (NASCIMENTO, 2002, p. 55).

As formas, porém, desta educação bilíngüe no Brasil ainda estão em processo de construção e muito ainda precisa ser realizado.

O primeiro passo é aceitar a existência de duas línguas, a Língua Portuguesa como L1 e a Língua Brasileira de Sinais como L2. Esta aceitação não se dá por força de lei, mas por uma posição ética e política no que tange aos docentes ouvintes. No caso de docentes surdos, é só mudar a L1 e L2, pois, para surdos, a L1 é a Língua Brasileira de

Sinais, e a L2 é Língua Portuguesa, devido ao aprendizado na infância, com percepção visual, assim como a linguagem dos bebês ouvintes é a Língua Portuguesa via oral (voz).

Há, muitas vezes, a crença de que crianças surdas não podem ser escolarizadas e nem avançar em níveis educacionais mais elevados (Ensino Superior, por exemplo). Esse pensamento parte da própria equipe terapêutica, isto é, da parte de clínica (fonoaudiologia, psicologia, medicina entre outras). Mas não é uma premissa verdadeira, pois crianças surdas não são incapazes, são como qualquer outra criança.

As dificuldades dos estudantes surdos decorrem de uma posição educacional assimilatória e discriminativa. De fato, a

realidade brasileira é uma coisa deprimente, pois sabemos que a proposta governamental é colocar o sujeito surdo na sala de aula com professores sem capacitação para trabalhar com surdos. Vemos muitos sujeitos surdos concluírem o Ensino Médio sem saber escrever sequer um bilhete (STROBEL, 2006, p. 3).

Portanto, vejo, por exemplo, a limitação dos professores que não pensam na relação entre os alunos, e não utilizam material didático que utilize a pedagogia visual e não oral. A formação dos professores, além de possibilitar a aprendizagem da Língua de Sinais, deve favorecer também a aprendizagem de metodologias adequadas para a educação das crianças surdas.

Conforme citei anteriormente, o professor não deve fazer o papel de fonoaudiólogo, esta seria a parte “clínico-médico”⁶ que deve ocorrer fora da escola. O professor não pode ter um papel de clínico-educador. Deve, sim, educar como professor, focando na parte pedagógica.

Por isso digo que é necessária a formação acadêmica inicial para apreender informação suficiente de que a prática pedagógica é muito importante no processo de ensino-aprendizagem, visto que seria a partir dessa prática que se podem adquirir as informações sobre a educação dos surdos, facilitando o conhecimento, com base na ética profissional, dos valores das duas línguas reconhecidas pelo MEC do nosso país.

⁶ O termo clínico-médico refere-se à abordagem da medicina em relação à surdez. Neste trabalho, discuto as possibilidades de melhorar a qualidade da educação dos surdos. A questão educacional não deve ser misturada à questão clínica. Cada uma tem sua função, em espaços separados.

A educação dos surdos deve compreender as peculiaridades dos mesmos, e ser pensada a partir das próprias reivindicações destes sujeitos. Não é isso, porém, que vemos no decorrer da história, pois ela mostra uma educação de surdos fortemente marcados pela hegemonia ouvintista⁷.

Em toda a história da humanidade os estereótipos que se referem ao povo surdo demonstram o domínio do ouvintismo, relativo a qualquer situação relacionada à vida social e educacional dos sujeitos surdos. Embora não sejam poucos estes registros de dominação, frente ao povo surdo, vemos que historicamente o povo ouvinte sempre decidiu como seria a educação de surdos (STROBEL, 2006, p. 3).

Vale notar que Strobel utiliza o termo “povo surdo” e é importante para isso que saibamos que o significado de povo para Houaiss (2009) é o de “conjunto de pessoas que falam a mesma língua e tem costumes e interesses semelhantes, além de história e tradição comuns” (HOUAISS, 2009, p. 1534).

Por fim, sabemos que é também necessária a convivência no nosso dia a dia para podermos aprender juntos. Sendo assim o professor é responsável pela sua formação acadêmica e continuada por meio de cursos para a aprendizagem dos alunos.

São nas experiências e trocas de informações com professores bilíngues nas escolas, que se dará o verdadeiro caminho para uma educação de qualidade, com preparo de práticas visuais e sem autoritarismo, sem tratar alunos como monstros, e interagindo com eles nas trocas de diálogos, sem dificuldades no intercâmbio entre as línguas que temos em nosso país.

⁷ Ouvintismo, segundo SKLIAR, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. (1998a, p. 15 *apud* STROBEL, 2006, p. 2).

CAPÍTULO III

INCLUSÃO BILÍNGUE COM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM DUAS REDES MUNICIPAIS

Neste capítulo narro a experiência de educação bilíngue desenvolvida em duas redes municipais de ensino: em Piracicaba e Campinas, no estado de São Paulo. Esta narrativa se dá a partir da leitura do livro “Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização”, organizado por Cristina Lacerda e Ana Cláudia Lodi. O projeto tem o caráter de novidade, pois aceita a língua sinais como língua de instrução, e proporciona que todos nestas escolas aprendam a língua sinais para se comunicarem com os colegas surdos.

Início este capítulo com o conceito Bilíngue e segundo o dicionário online de português⁸, o significado de bilíngüe: 1. adjetivo; 2. que está em duas línguas diferentes: inscrição bilíngue; 3. onde se falam duas línguas: país bilíngue; 4. Que fala duas línguas: pessoa bilíngue. Já o dicionário Aurélio expõe que o conceito bilíngüe é: 1. Adjetivo; 2. Que tem, fala, ou é escrito em duas línguas.

Neste projeto de inclusão bilíngue, na qual participei como professora de LIBRAS, e no ponto de vista, a inclusão bilíngue é dada como as crianças ouvintes aprendem duas línguas distintas: L1 - Língua Portuguesa como sua primeira língua e a L2 - Língua de Sinais como língua aprendida, e as crianças surdas aprendem as duas línguas distintas: L1 - Língua de Sinais como sua primeira língua e a L2 - Língua Portuguesa como língua aprendida, já que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é reconhecida como lei em nosso país.

3.1. A implantação do projeto de inclusão bilíngüe em escolas municipais

⁸ Dicionário online de português, está disponível em <http://www.dicio.com.br/bilingue/>, acesso em 20/05/2012.

Antes de iniciar o trabalho em Campinas, explanarei a respeito do Projeto de Piracicaba. Este projeto iniciou-se em 2008, e realizado em Piracicaba desde o final de 2004 até 2007, elaborado pela Prefeitura Municipal denominado “programa de inclusão bilíngue”.

No ano de 2007, foi apresentada a proposta do projeto de inclusão bilíngue na Prefeitura de Campinas com os seguintes pesquisadores convidados: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Ana Claudia Balieiro Lodi, Sueli A. Caporali, Maria Cecília Rafael Goes e Maria Cecília Carareto Ferreira. Por fim, as pesquisadoras Cristina Lacerda e Ana Claudia Lodi abraçaram a proposta e desenvolveram o projeto nas escolas, sempre acompanhando os programas. Logo depois de 2007, o projeto abrigou outros pesquisadores (alunos mestrands e bolsistas de iniciação científica).

O assunto sobre a educação do surdo preocupava muito as pesquisadoras, que questionaram qual o limite de ensino para alunos surdos, pois havia muitos surdos que saíam da escola sem estar alfabetizados e sem saber ler e escrever.

... a educação de surdos, tem revelado um assunto inquietante. As propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo embora (não se pode negar) tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, acabam determinando uma série de limitações, levando-os ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler e de escrever satisfatoriamente ou a terem um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Isso porque, pelo fato de não ouvirem, as pessoas surdas acabam tendo dificuldades de acesso à linguagem oral e escrita do grupo (ouvinte) ao qual pertencem e, portanto, as práticas educacionais voltadas a esta população devem considerar esta particularidade, o que nem sempre acontece (LACERDA e LODI 2009, p. 11).

Este projeto educacional foca a língua de sinais, pois a proposta de inclusão bilíngue é aceitar as duas línguas que são reconhecidas aqui no Brasil, que são a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. Como já dito várias vezes neste trabalho, a Língua de Sinais é uma língua de fácil acesso ao surdo, pois, sendo visogestual, não há qualquer impedimento para o surdo em adquiri-la. Esta língua permite ao surdo o desenvolvimento completo de suas potencialidades, além de formar sua identidade psíquica, pois sem uma língua não há como o sujeito estruturar-se cognitiva e afetivamente.

Estes trabalhos tiveram como base os estudos sobre as línguas de sinais que demonstram que esta é a única modalidade de linguagem plenamente acessível ao surdo, pois por seu intermédio, ele pode ser competente em uma língua visogestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeito. Por este motivo, defendem que estas línguas devem ser incorporadas às práticas educacionais, determinando o surgimento de propostas preocupadas com o desenvolvimento integral da pessoa surda, atentas às suas particularidades lingüísticas e, portanto, ao acesso à cultura do grupo na qual está inserida (LACERDA e LODI, 2009, p. 11).

A educação bilíngue permite aos surdos terem acesso ao conhecimento de ambas as línguas. Este projeto é um direito da pessoa surda por respeitar os aspectos culturais, sociais, a metodologia e as propostas curriculares. Vale lembrar que a língua brasileira de sinais foi oficialmente reconhecida pela lei 10.436/02, regulamentada pelo decreto 5.626/05.

As autoras Lacerda e Lodi (2009) apontaram que neste projeto de Campinas, foi necessário definir a concepção de linguagem. Partiu-se do pressuposto de que a linguagem assume papel central na constituição dos sujeitos, sendo a base do modo agir e pensar. Nesta concepção, acredita-se que é fundamental, neste processo, a participação do sujeito com sua cultura e linguagem.

É a língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também pela linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao partilharem um sistema de signos constitutivos de uma língua, estes sujeitos podem, além de desenvolver uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem, configurando, assim, a polissemia constitutiva desta. É também pela linguagem que as categorias conceituais podem ser construídas, organizando suas experiências, numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento (LACERDA e LODI, 2009, p. 13).

É por meio da linguagem que os sujeitos podem transformar-se através dos conhecimentos construídos, do seu modo de lidar com o mundo e com a cultura. Mas o único caso em que há um obstáculo é o de sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes. Nestes casos, é mais difícil a interlocução através da comunicação, pois maioria dos pais não conhece a língua de sinais. No Brasil, a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes e este fato por si só causa um grande conflito, pois os pais não conseguem

comunicar-se com seus filhos em sua própria língua (a oral), e as crianças também não podem adquirir espontaneamente, pelo contato social, a língua dos pais.

Nas escolas bilíngues, cabe aos profissionais intermediarem este conflito, fornecendo aos pais elementos teóricos para que compreendam a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento de seus filhos.

...maioria dos sujeitos surdos é filho de pais ouvintes, é difícil imaginar o desenvolvimento da linguagem oral sob estas condições, já que a língua oral a que são expostos desde o nascimento não é adquirida e significada em condições naturais de interlocução. Dessa forma, uma educação que vise propiciar o pleno desenvolvimento das crianças surdas deve estar atenta à diferença dos sujeitos surdos e à dificuldade de acesso à língua/cultura majoritária. Assim sendo a língua de sinais, única capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos e de levá-los a um desenvolvimento pleno, deve ser contemplada nos espaços educacionais (LACERDA e LODI, 2009, p.13).

Os pais devem aprender a Língua de Sinais com um adulto surdo, que seja, de preferência, profissional da escola na qual seu filho estuda. Este adulto surdo, além de ser um modelo para as crianças surdas, acaba sendo, muitas vezes, uma motivação para os próprios pais, que conseguem enxergar naquele profissional uma perspectiva de vida social e profissional para seus filhos.

Não tendo este acesso à língua de sinais, a criança surda permanece no meio de familiares ouvintes, aprendendo e adquirindo conhecimento de forma fragmentada, num contexto social que não permite a ela adquirir a primeira língua.

Aprender uma língua valorizada pela comunidade surda, além de importante para a criança surda, como disse anteriormente, é importante também para os pais ouvintes, que devem adquirir a Língua de Sinais como segunda língua, permitindo a comunicação natural com seus filhos. Se os pais aprenderem a língua de sinais como segunda língua, e a criança surda aprender a língua portuguesa como segunda língua para se comunicar socialmente, cria-se uma situação de empate (igualdade) para pais e criança surda. No caso da proposta de educação bilíngue este processo é fundamental, pois se ampliam as línguas que temos no dia a dia, dos pais ouvintes com filhos surdos.

Os profissionais também devem promover o desenvolvimento da linguagem, utilizando no processo educacional a Língua de Sinais, pois esta é uma forma ampla de aceitação dos surdos como humanos iguais. Segundo apontam as autoras Lacerda e Lodi

(2009), a linguagem tem fundamental papel para a constituição dos sujeitos. De acordo com as autoras este é um dos objetivos da proposta de educação bilíngue para os sujeitos surdos. Além de permitir a comunicação entre pais e a criança surda, a língua de sinais com certeza é fundamental também para que eles participem do processo de educação escolar dos filhos, ajudando nos momentos de lição de casa, passando esclarecimentos e ajudando-os a se expressarem pela linguagem.

Atenta à questão fundamental da necessidade de um desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição dos sujeitos é que surge a proposta bilíngüe, que enfatiza a necessidade de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, a língua de sinais, considerada como primeira língua, e, como segunda aquela utilizada por seus pais (LACERDA e LODI, 2009, p.14).

Como disse anteriormente, a proposta de inclusão bilíngue atendeu de perto as necessidades dos alunos surdos. Portanto, em Campinas essa proposta possibilitou que as crianças surdas adquirissem conhecimentos e utilizassem a língua de sinais, respeitando e aceitando a diferença linguística. Nas escolas nas quais ocorre a inclusão sem a implantação inclusão bilíngue, pode acontecer de o surdo ficar isolado. Por isso a necessidade de ter adultos surdos e profissionais ouvintes bilíngues especializados nessa área para atuar no projeto de inclusão. As autoras apontam ainda que nosso país tem poucas experiências de propostas de inclusão bilíngue e os surdos se acostumaram a ficar isolados nas escolas, a sentir falta de adultos surdos e de profissionais como, por exemplo, o professor bilíngue para atuar no ensino para alunos surdos. Portanto, a educação bilíngue implica em aceitar a diferença da comunidade surda nos critérios linguísticos, culturais e de identidade.

Se o MEC aceitasse e implantasse a proposta de inclusão bilíngue, como ocorre em Campinas, o conhecimento da língua de sinais poderia ser expandido. Além disso, se aceitasse, de fato, o projeto, possibilitaria a disseminação de conhecimentos linguísticos, culturais, de identidade e sem preconceito. Acrescento que se todas as pessoas também aprendessem a LIBRAS, haveria uma possibilidade maior de comunicação, pois no futuro essas mesmas pessoas podem ter filhos, primos ou parentes surdos.

(...) discussões envolvendo tais questões são relativamente recentes em nosso país e as poucas experiências de implantação de propostas educacionais bilíngües ocorrem isoladamente, muitas vezes de forma

experimental, o que impossibilita que a maioria dos sujeitos surdos possa desfrutar dessa alternativa de ensino de maneira melhor consolidada. Além disso, a falta de surdos adultos usuários de língua de sinais e habilitados como professores, o preconceito social, a dificuldade de muitos em aceitar os surdos como pertencentes a uma comunidade lingüística diferenciada fazem com que esta proposta de educação avance lentamente. Dessa forma, a maior parte dos surdos no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades lingüísticas, curriculares, sociais e culturais (LACERDA e LODI, 2009, p. 14).

Nos modelos de educação anteriores, os surdos estudavam em classes especiais, com abordagem oralista ou bimodal, nas quais os profissionais pretendiam que os alunos se comportassem como o modelo ouvinte, lendo lábios, pois já que não podem escutar a voz falando, ao menos lendo e escrevendo a língua portuguesa poderiam, supostamente, aprender os mesmos conteúdos.

A educação bilíngue investe em um modelo educacional que prioriza o bom desenvolvimento da escrita para que os surdos possam se comunicar com os ouvintes por meio deste canal, apesar da diferença lingüística dos envolvidos. As autoras e pesquisadoras Lacerda e Lodi (2009) apontam que as pessoas surdas apresentaram muitas dificuldades com relação à aprendizagem de modo geral, pois a escola não respeitava sua diferença lingüística. Assim, a Língua Brasileira de Sinais se forjou como uma língua histórica, usada por uma minoria lingüística.

Na realidade, nós sujeitos surdos, não temos dificuldades⁹ especiais com relação à aprendizagem, porém o que ocorreu e ainda ocorre em muitos espaços educacionais é que aprendemos com modelos ouvintes, que expressam sua própria linguagem, esquecendo-se que nós temos a nossa língua. Isto posto, este conceito de “dificuldade” do surdo em aprender é totalmente equivocado e o melhor é esquecer esse passado e começar um novo caminho no qual exista a aceitação da diferença lingüística e o desenvolvimento da linguagem própria da criança surda, sem assumir o modelo ouvinte-falante.

⁹ Significa que os profissionais ouvintes carregam no seu discurso de que a criança tem dificuldade ou “déficit” de aprendizagem, mas não é, e também fala os surdos como “coitados”. Reafirmo que não temos dificuldade e só necessitamos receber ensino de qualidade da L1 e de aceitar a diferenças lingüísticas. Como no passado, os surdos vivem sem contato bilingue, têm seus aspectos de dificuldade, mas nem sentimos como “coitados”, porque esforçamos para adquirir, aprender vários conhecimentos através da visão.

Muitos estudos têm indicado que pessoas surdas, nessas condições de escolarização, mesmo após vários anos, apresentam dificuldades em relação à aprendizagem de conhecimentos de maneira geral e no uso da linguagem escrita, especialmente, porque as práticas educacionais não contemplam suas reais necessidades linguísticas (LACERDA e LODI, 2009, p. 14).

Portanto, o projeto de educação bilíngue visa outro tipo de inclusão que é a inclusão em que se aceitam as diferenças linguísticas, proporcionando o conhecimento a todos os alunos, sem exceção.

A valorização de tais diferenças torna o processo educacional mais rico, pois respeita e conhece os valores éticos. Assim como alguém que sabe inglês recebe certo status social, o mesmo deveria ocorrer com o conhecimento da LIBRAS uma vez que, por ser um língua reconhecida no Brasil, ela tem sua importância e seus falantes, conseqüentemente, deveriam gozar do mesmo prestígio social de quem é fluente em línguas estrangeiras.

Diferenças culturais permeiam nosso território nacional. O carnaval, por exemplo, é adorado e faz parte da cultura dos brasileiros, atraindo milhares de turistas ao país. Há, também, o Olodum, próprio da cultura baiana; tribos indígenas que usam instrumentos na boca e orelhas. O que quero dizer é que se os ouvintes valorizassem e conhecessem as diferenças linguísticas e culturais do país incluindo as dos surdos, todos sairíamos ganhando.

O movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno. Busca contemplar, assim, a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística (LACERDA e LODI, 2009, p. 15).

Busca-se o desempenho acadêmico e social do aluno, além do respeito por sua condição linguística, e do respeito ao modo de vida particular da criança surda, provendo à ela atendimento linguístico específico – e não sua colocação na educação especial de deficientes, como são as classes de Atendimento Educacional Especializados.

Isso não parece fácil de ser alcançado e em geral, vários desses aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é

atendida em sua condição sociolingüística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional. Na busca de solucionar esses problemas, ao menos em parte, em contextos em que a educação inclusiva se faz imperiosa (por força de lei ou por impossibilidade de outras opções educacionais), surgem propostas que visam à presença de apoios tecnológicos e humanos específicos, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação (LACERDA e LODI, 2009, p. 15).

A educação bilíngue visa aumentar as chances de as crianças se desenvolverem e construírem novos conhecimentos, da melhor maneira. As autoras Lacerda e Lodi (2009) indicam que, em geral, a dinâmica educativa da sala de aula é centralizada na língua oral como grupo majoritário e o aluno surdo que vai participar desta “atividade” acaba ficando excluído. O modelo bilíngue, porém, respeita o aluno surdo, sua identidade, cultura, e língua.

Em uma atividade oral, por exemplo, se o professor aplicar o ditado, não há como o aluno surdo participa, pelo motivo óbvio de não ouvir o som da palavra, enquanto o aluno ouvinte realiza a atividade normalmente. Para atender a todos, o professor precisa adequar sua metodologia para não excluir os surdos nas atividades; precisa ser flexível para trabalhar com todos e, para isso, é necessário que este docente tenha recebido a formação adequada durante a sua graduação.

Nestas experiências, a metodologia de ensino, o currículo e a cultura enfatizada são sempre os dos ouvintes, e mesmo tendo garantidas condições especiais de acesso aos conhecimentos viabilizados pelo uso da Libras em sala de aula (LACERDA e LODI, 2009, p. 17).

Desta forma, busca-se cumprir a política nacional da inclusão escolar, alterando profundamente o modo de atender e atuar com sujeitos surdos, inserindo nas escolas o projeto de inclusão bilíngue. A inclusão educacional bilíngue é o primeiro passo para pensarmos a inclusão social. Acredito que toda a população possa aprender a língua de sinais, pois quanto maior o número de proficientes em LIBRAS, maiores serão as possibilidades de que ocorra, de fato, a inclusão bilíngue.

Portanto, mais do que a inclusão bilíngue escolar, a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais por sujeitos ouvintes permitiria, na prática, uma maior comunicação e isso significa inclusão social: todos em comunicação com todos, trocando experiências, opiniões.

Assim, entendemos que é com a realização de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngüe que se pode formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com estes alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares (LACERDA e LODI, 2009, p. 17).

O processo escolar deve assumir e aceitar o aluno surdo como portador de uma diferença para que, assim as práticas sejam igualmente diferenciadas, na tentativa de promover a aprendizagem deste aluno. As autoras Lacerda e Lodi (2009) tratam o processo escolar com inclusão bilíngüe nas classes regulares a partir do paradigma a seguir.

...a realidade investigada por nós trata de um processo de escolarização que assume a condição bilíngüe da criança surda, atuando de forma diferenciada daquela apresentada pela maioria das classes regulares que aceitam alunos surdos, distinguindo-se também no que se refere à metodologia própria das escolas que trabalham em uma perspectiva de educação bilíngüe voltada para os surdos pela característica própria das salas de aulas inclusivas (LACERDA e LODI, 2009, p. 18).

É fundamental o trabalho em equipe que favoreça a qualidade do ensino a partir da troca de experiências entre os professores, para que cada um relate o que realizou nas suas salas de aulas, verificando as ações e práticas que deram certo. Ainda segundo as autoras em questão, durante a implantação do projeto em uma escola, foram realizadas reuniões quinzenais com professores bilíngües, instrutores surdos e intérpretes para que houvesse justamente essa troca e reflexão.

(...) participava ativamente de todas as reuniões realizadas no período entre as pesquisadoras e os demais profissionais, além de ter um espaço individual para que pudesse expor suas dúvidas e capacitar-se para o exercício de sua função (LACERDA e LODI, 2009, p. 27).

Reuniões pedagógicas são uma forma de ampliar o leque de informações sobre a educação com inclusão bilíngüe, pois promovem melhorias nas estratégias de ensino de forma a se adequar aos alunos surdos. Trabalhando em equipes de pesquisadores, consegue-se fortalecer a prática pedagógica e discutir as necessidades de cada grupo.

Foi o que ocorreu neste projeto. Durante o ano, ocorreram diversos encontros com os responsáveis da escola e os representantes da Educação Especial, para que fosse

apresentado o trabalho que seria realizado durante o ano e verificar se o mesmo estava sendo cumprido.

Tais resultados apontavam para pertinência de um redirecionamento do programa, havendo a criação de salas “Libras língua de instrução”, tanto na EMEI quanto na EMEF. Além disso, mostrava-se fundamental a vinculação funcional definitiva dos diferentes profissionais (instrutor surdo, intérpretes de Libras e professores bilíngues) nos quadros da rede Municipal de Educação, uma vez que a experiência se revelava positiva e consolidada e merecia então configurar-se como oficial. Torna-se importante lembrar que, desde o início do Programa até o ano 2007, o vínculo dos profissionais era definido por convênio (provisório e com renovação periódica) entre a Prefeitura e a Universidade.

Apesar da resistência inicial, nossa nova proposta foi aceita pelos gestores públicos responsáveis e, durante todo o ano de 2007, tramitou, nos órgãos competentes, o projeto de criação de cargos, elaboração de edital e, em 2008, houve concurso público para contratação definitiva dos referidos profissionais (LACERDA e LODI, 2009, p. 30).

A linguagem é fundamental para tanto para a socialização quanto para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. É por meio dela que se estrutura as relações entre pais e filhos e se os pais ouvintes que tenham filho surdo tivessem consciência de que é importante saber a língua sinais para se comunicar, a relação entre os envolvidos certamente se enriqueceria. Portanto, uma das propostas do projeto de educação inclusiva bilíngue é de que os pais ouvintes aprendam a língua de sinais com um adulto surdo, profissional da escola.

Um dos objetivos do projeto bilíngue é que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, possam ter acesso à língua de Sinais o mais cedo possível, de forma a terem um desenvolvimento linguístico normal com a finalidade de poderem ter acesso a todo tipo de conhecimento.

...o desenvolvimento da criança em uma família de ouvintes é decorrente das relações estabelecidas com outro(s), desde seu nascimento, por meio da linguagem, bem como a constituição de sua subjetividade construída, cotidianamente, nas relações estabelecidas no ambiente familiar e em outros meios sociais. Desta forma, para que o desenvolvimento de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem, e neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas

funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeitos da linguagem (LODI e LUCIANO, 2009, p. 34).

O fato de a criança surda adquirir a língua de sinais lhe garante um melhor desenvolvimento. Seria interessante que não só criança surda aprendesse a LIBRAS, como também a criança ouvinte a adquirisse como segunda língua, permitindo a comunicação entre todos. Portanto, é importante para a criança surda conviver com a língua sinais, de forma a desenvolver a organização de pensamento e enriquecer sua aprendizagem.

Por este motivo, torna-se necessário a criança surda o estabelecimento de relações com surdos e/ou ouvintes fluentes na língua de sinais para que venha a ter um desenvolvimento análogo ao de uma criança ouvinte no que se refere ao desenvolvimento de linguagem (LODI e LUCIANO, 2009, p. 34).

Este processo permite à criança surda se apropriar da linguagem, imaginar situações, histórias e desenvolver seu próprio discurso num processo que Vygotsky denominou de individualização.

...a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e transforma-se em individual, intrapessoal. (VYGOTSKY, 1979, p.32)

A comunicação do adulto surdo com crianças surdas é de extrema importância para o desenvolvimento destas, pois através desta interação a criança estabelece uma relação com mundo, construindo seu conhecimento e identidade. Através da Língua de Sinais ela pode criar suas imaginações, ideias, compreendendo os significados do mundo e dos indivíduos. Portanto, a inserção do profissional surdo na prática pedagógica inclusiva contribui para facilitar o aprendizado dos alunos promovendo seu desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de sua socialização e desenvolvimento da linguagem e pensamento.

A aquisição da LIBRAS garante o desenvolvimento linguístico suficiente para a aquisição de outras línguas. O objetivo aqui é o desenvolvimento da linguagem que pode ser aprendida por estratégias desenvolvidas por meio da dramatização, de passeios, da contação de histórias e da vida cotidiana. O contato natural com a língua é que proporcionará esta aquisição.

É de extrema importância ter interlocutores fluentes na mesma língua, para que haja a viva assimilação de vocabulário, ampliação do léxico e do conhecimento de mundo. Este aspecto deve ter um papel central na educação para que a criança surda possa ter um desenvolvimento linguístico e sociocultural adequado.

É, portanto, fundamental que as crianças surdas convivam com surdos adultos e pares surdos, usuários da Libras, e/ou com ouvintes fluentes na mesma, pois, apenas por meio desta língua, poderão ampliar suas relações com o mundo e desenvolver suas funções mentais superiores, processos estes mediados por signos (LODI e LUCIANO, 2009, p. 36).

Se os alunos surdos não estivessem neste projeto de inclusão bilíngue, estariam em outra escola, sendo vistos a partir do olhar dos ouvintes que desconhecem a língua de sinais, sem atendimento pertinente com sua situação linguística, social e cultural. Isso acontece porque no contexto educacional de modelos ouvintes, há a crença de que os surdos devam se comportar como ouvintes, a partir de práticas e metodologias que não fazem parte das necessidades da criança surda

Muitas vezes isso ocorre porque pensa-se que é melhor que a criança surda frequente qualquer escola do que fique em casa. Porém, apenas a inclusão em uma sala de aula sem o atendimento adequado, não é suficiente para que a criança surda se desenvolva, uma vez que suas especificidades, principalmente a linguística, não é respeitada.

É necessário, ainda, que a criança tenha convívio social com pessoas conhecedoras da Língua de Sinais, mas primeiramente é imprescindível que os pais aceitem e também aprendam a LIBRAS para que possam se comunicar, sem falhas, com seus filhos.

...o processo de aquisição de linguagem é, fundamentalmente, o mesmo entre as crianças ouvintes e surdas, independente da modalidade da língua; portanto, o que irá determinar esse desenvolvimento são as relações que elas estabelecem com interlocutores usuários da língua, pois, tanto as crianças ouvintes quanto as surdas, no período seguinte, surgem, então, as primeiras palavras/sinais e os gestos referenciais relativos a esquemas complexos de ações derivados das trocas realizadas entre crianças e mães, e não relativo a referentes específicos (LODI e LUCIANO, 2009, p. 37).

A inclusão bilíngue é fundamental para a riqueza de todo o processo educacional. O fato de a sala de aula ter inseridas crianças diferentes faz com que o grupo se enriqueça, impele os professores a buscar novas estratégias, tornando a escola criativa e dinâmica, promovendo atividades que atendam às necessidades de todos os sujeitos e considerando e respeitando a condição linguística, cultural e curricular específica dos alunos.

As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, com diferentes práticas pedagógicas, para que ao final da escolarização eles tenham alcançado a competência de ler e escrever, além da aquisição adequada dos conteúdos.

A educação para surdos é um problema educacional, da mesma forma que os problemas relacionados à educação rural, das crianças em condição de rua, indígenas e dos que estão iniciando o processo de alfabetização. Todos grupos sociais minoritários sofrem exclusão de maneira semelhante no que se refere aos processos educacionais. Mesmo assim ainda são poucos os autores nacionais que estudam o desenvolvimento linguístico da criança surda.

Em nosso país, ainda são poucos os estudos voltados à compreensão do desenvolvimento de linguagem em Libras por crianças surdas. Entre os trabalhos realizados com este objetivo, podemos citar os de Karnopp (1994; 1999; 2001), de Quadros (1997) e de Quadros et al. (2001).

O estudo desenvolvido por Karnopp (1994) visou descrever a aquisição fonológica por crianças surdas do nascimento aos cinco anos de idade. Segundo a autora, a percepção visual é de extrema importância para desenvolvimento da linguagem dessas crianças, razão pela qual observou os contatos visuais do bebê com seus interlocutores. Ou seja, a maneira como o bebê surdo olha para a face da mãe e/ou adulto responsável, para as expressões faciais, para o meio visual, para os objetos, para os gestos sociais, entre outros, e de como seus gestos são significados pelo adulto (LODI e LUCIANO 2009, p. 38).

Já que a maioria das crianças surdas brasileiras tem pais ouvintes, a escola se apresenta como o local ideal para que a criança surda conviva com adultos surdos, que possam interagir com ela em Língua de Sinais, possibilitando a aquisição da linguagem. Além disso, mostra-se essencial a figura do intérprete de língua de sinais, que viabiliza com que os alunos recebam informações dos conteúdos escolares em sinais, através de profissional competente. Deve-se lembrar, porém que muitas crianças surdas chegam à escola sem conhecer a Língua de Sinais e, portanto, apenas o intérprete não garante o

desenvolvimento linguístico da criança surda. Volto a frisar a importância dos primeiros contatos de adultos surdos com esta criança e também com a família ouvinte. A profissão de intérprete seria excelente para alunos a partir do 5º ano, pois nesta fase já há o desenvolvimento da linguagem, já possuem a maturidade e a capacidade de se comunicarem na língua de sinais.

A significação do gesto pelo adulto leva-nos a discutir o processo de desenvolvimento da linguagem em si (seja para crianças surdas ou ouvintes). Sabe-se que a criança, no período do balbúcio, realiza enunciações e gestos sem significados; no caso de crianças ouvintes, o recorte realizado pela família se dá no contínuo sonoro produzido pela criança que, significado pelos adultos, passa a influenciar o desenvolvimento da linguagem oral dessa criança. No caso de crianças surdas, o processo ocorre da mesma forma, porém a mãe surda, usuária da língua de sinais, irá realizar seu recorte para os processos de significação nos gestos realizados por seu filho, razão pela qual este processo é conhecido por “balbúcio manual ou balbúcio em sinais” (LODI e LUCIANO, 2009, p. 38).

Por isso é importante para a criança ter contato com um adulto surdo falante da mesma língua, desde o nascimento, valorizando o seu sistema linguístico natural. O mais importante é a convivência social do indivíduo como ser participante da vida em sociedade, principalmente, no ambiente familiar. A interação e o diálogo são importantíssimos para o desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas.

Desta forma, torna-se necessário que a criança interaja com sujeitos surdos em língua de sinais para que possa desenvolver linguagem e significar o mundo e a si própria, pois é nesta relação com outros, por meio da linguagem, que haverá a constituição de sua subjetividade (LODI e LUCIANO, 2009, p.41).

Já que defende a importância da interação com o adulto surdo sinalizador, o projeto de inclusão bilíngue do município de Piracicaba tinha também o/a instrutor (a) surdo (a) para ministrar as oficinas de LIBRAS, e tais oficinas tinham como objetivo possibilitar a aprendizagem da língua brasileira de sinais.

As oficinas de Libras tinham como objetivo propiciar situações para que as crianças surdas desenvolvessem linguagem em Libras. Em todos os encontros eram realizadas, pela instrutora surda, atividades

de contar histórias, considerando que estas práticas propiciam a imersão das crianças em atividades discursivo-enunciativas por meio das quais as situações vivenciadas nos livros podem ser postas em diálogos com a vivência de cada uma. Além disso, estas atividades possibilitavam o contato das crianças com práticas de letramento que interferirão de maneira significativa, em seu processo posterior de aprendizagem da linguagem escrita da língua portuguesa. Inicialmente, a instrutora surda contava uma história para as crianças e, em seguida, convidava-as a narrar a mesma história, questionando-as sobre as figuras presentes no livro, indicando passagens para serem descritas/comentadas pelas crianças e, nessa interação, podia, também chamar a atenção das crianças para aspectos específicos da Libras, como por exemplo, as relações especiais constitutivas dos processos de significação (LODI e LUCIANO, 2009, p.43).

O professor surdo deve ser um profissional capaz de desenvolver atividades com alunos surdos, tornando-se uma pessoa integrada no processo de aprendizagem. Este profissional é um modelo para o aluno surdo, uma vez que interagem na mesma língua e na mesma cultura e por isso sua importância em estimular o aluno surdo não só para o enriquecimento lexical em Língua de Sinais, mas também como auxílio à formação de sua identidade, estimulando-o a ser um ser atuante na comunidade surda.

Em uma escola inclusiva bilíngue, é direito da criança surda ser atendida por profissionais capacitados, pois isso possibilita a superação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes, permitindo ao aluno surdo o acesso ao sistema de ensino escolar.

A criança surda, inserida na sala de aula comum, precisa ter seus direitos lingüísticos respeitados e isso implica a presença na escola de outros profissionais da educação, como professores bilíngües ou intérpretes de Libras (SANTOS e GURGEL, 2009, p.51).

Nos últimos trinta anos, aproximadamente, discussões em torno da metodologia de ensino, formatos de escolas inclusivas, currículos escolares, entre outros assuntos tem possibilitado novos olhares sobre a educação dos surdos. Nessas discussões emerge a relevância da participação das pessoas surdas, propondo o reconhecimento da Língua de Sinais, sendo este o ponto central para o desenvolvimento dos processos de identificação pessoal, social e cultural da pessoa surda.

Para a criança é importante se integrar no ambiente escolar bilíngue, pois caso esteja inserida em um ambiente escolar só com ouvintes que não usam a língua de sinais, ela acaba ficando isolada por conta da falta de identificação com os outros alunos.

No caso da criança surda, portanto, esta era preparada fora da sala de aula para desenvolver capacidades, no intuito de que, quando inserida em sala de aula regular, conseguisse acompanhar seus pares. No entanto, estudos a esse respeito concluíram que deixar a criança surda em uma sala de aula para ouvintes não lhe permitia uma compreensão adequada das propostas apresentadas pelo professor e, sim, uma escolarização fatigante, muitas vezes, prejudicial ao sujeito surdo, pois este aluno não se identificava com as crianças ou adultos ouvintes, além do que o currículo escolar era elaborado por e para sujeitos ouvintes (SOUZA E GÓES, 1999 *apud* SANTOS e GURGEL, 2009, p. 52).

Se há presença de intérpretes, por um lado o surdo recebe informações sobre os conteúdos escolares e, por outro lado, porém, fica excluído pela falta de comunicação com os colegas e professores.

Segundo Sasaki (1999), diante desta realidade, os sistemas educacionais passam por um momento difícil com alguns conflitos em relação ao ensino-aprendizagem em classes regulares, considerados os parâmetros da filosofia da inclusão. Para a realização de um trabalho educacional que favoreça a formação pessoal, é preciso atender o direito de estudar e aprender que todo cidadão tem. Diversos pesquisadores (LACERDA, 2002; GÓES, 2004; ZAMPIERI, 2006) relatam as experiências de alunos surdos em escola inclusivas revelam que a comunicação nesse ambiente é superficial, mesmo quando há presença de intérpretes de Libras (SANTOS e GURGEL, 2009, p.52).

A linguagem possibilita ao ser humano a interação com o meio e com outras pessoas, desenvolvendo a troca de informações e a construção de conhecimento. E esse é motivo pelo qual é importante que o surdo desenvolva sua linguagem com a finalidade de interagir com as pessoas e o mundo. Segundo Santos (2007 *apud* Santos e Gurgel, 2009)

A língua de sinais é fundamental para os processos de desenvolvimento de linguagem e aprendizagem da criança surda, pois é por meio desta que ela vai ter acesso ao conhecimento e poderá interagir com o mundo. O profissional responsável por tal ensino deve ser o instrutor surdo, que, de acordo com os últimos documentos oficiais, é aquele que tem pleno domínio da língua de sinais para poder transmitir-la aos seus alunos – surdos e/ou ouvintes (Brasil, 2005). No contexto educacional, tal conceito adquire proporções importantes: há um compromisso maior, que o próprio espaço exige, pois o profissional deve ser o responsável pelo desenvolvimento da língua que permeia o aprendizado escolar, já que sem essa língua todo

aprendizado fica comprometido (SANTOS, 2007 *apud* SANTOS e GURGEL, 2009, p.53).

A proposta bilíngue, permeada por pesquisadores comprometidos com a educação e a transformação social, surge na tentativa de superação das dificuldades provenientes dos antigos modelos de exclusão dos surdos. Este novo olhar é amplamente apoiado pela comunidade surda, principalmente no que se refere ao reconhecimento ao direito de uso da língua de sinais, ponto central para o desenvolvimento dos processos de identificação pessoal e social da pessoa surda.

As experiências com educação bilíngue ainda são recentes, e a aplicação do modelo de educação bilíngue não é simples, exigindo a formação adequada dos profissionais, vontade política das instituições envolvidas e a presença de professores surdos.

Em tal projeto de inclusão, as funções dos professores e o trabalho na sala de aula são diferenciados, pois o docente tem uma função diferente daquela do instrutor surdo.

E diferentemente do que ocorre em uma sala de aula, o instrutor surdo não é o responsável pelo ensino formalizado; ele é um mediador da linguagem e conhecedor da língua de sinais, que vai partilhar seu conhecimento da linguagem e conhecedor da língua de sinais, que vai partilhar seu saber de forma lúdica, buscando a imersão das crianças no universo da Libras (SANTOS e GURGEL, 2009, p.55).

O trabalho do instrutor surdo se dá, principalmente, nas oficinas de LIBRAS, nas quais trabalha com alunos, pais e funcionários, sempre por meio da língua de sinais, nada em modalidade oral (voz).

A língua de sinais em sala de aula é visualizada no espaço, com gestos e desenhos visuais, tornando a aula mais leve, fácil, através de historinhas ou brincadeiras com recursos visuais que chamam a atenção dos alunos.

Apropriando-se de tal conceito, as oficinas de Libras podem ser consideradas o local em que membros de uma mesma comunidade (pessoas surdas), partilhando de seus conhecimentos e habilidades numa mesma língua – Libras –, buscarão no desenvolvimento global. Assim, o termo oficina parece ser mais amplo que aula e se mostra bem aplicado aos propósitos desejados; o que se observa neste espaço, frente ao trabalho do instrutor surdo, são questões relacionadas à identidade e aos aspectos culturais – conhecimentos próprios dessa comunidade – e uma rica interação. Em concordância com as palavras desse autor, as oficinas só poderiam ser ministradas por um adulto surdo, neste caso específico,

uma instrutora surda, cuja função é a de promover a aquisição e o desenvolvimento de linguagem das crianças, por imersão; ou seja, por meio da língua em seu uso, em funcionamento. Cabe lembrar que isso é feito de forma lúdica e contextualizada, utilizando-se de jogos, brincadeiras, histórias infantis e atividades diversas que atraiam a atenção das crianças (SANTOS e GURGEL, 2009, p.55).

Desta forma, a educação bilíngue visa o pleno desenvolvimento da criança surda. Portanto, o muito tempo de trabalho em alguns dos programas de inclusão bilíngue nos ajudou a perceber as diferentes ênfases dadas à aprendizagem, tanto da língua de sinais quanto da língua portuguesa, utilizando-se de um método multicultural que respeita as diferenças dos envolvidos.

Na qualidade de língua oficial, a LIBRAS pode ser aprendida por todas as pessoas e, assim, a sua inserção como disciplina efetiva em instituições sociais, principalmente aquelas ligadas à área educacional, é de suma importância para que a inclusão escolar passe a ser melhorada, disseminada e conhecida pelo grande público. Sobre a educação bilíngue, Lacerda *apud* Turetta e Góes (2009) explica:

o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais (LACERDA, 2000 *apud* TURETTA e GÓES, 2009, p.83).

Nesta proposta educacional bilíngue há que se repensar novos objetivos e metas. Neste projeto, a inclusão escolar acontece diariamente, pois as crianças surdas devem estar inseridas em todas as atividades desenvolvidas na escola, contando sempre com a ajuda do professor bilíngue. Sabemos, porém que a inclusão de surdos não é algo simples, e não basta inseri-lo na sala de aula, é necessário, também, realizar trabalhos diversificados por meio de metodologia específica que garanta a interação com as crianças surdas em todos os âmbitos da escola.

O ideal é que o professor esteja preparado para identificar as necessidades de seus alunos e mobilizar esforços no sentido de buscar soluções adequadas para determinadas situações, ou seja, é o papel do professor, de acordo sua função de

mediador do processo de construção de conhecimentos, lutar pela oportunidade de permanência e aproveitamento escolar de seus alunos surdos a fim de proporcionar a eles a garantia de uma proposta de ensino com qualidade.

...as posturas de professores e intérpretes, uma vez que o objetivo é o que as discussões possam aprofundar questões relativas às possibilidades de interlocução das crianças surdas em ambientes que se propõem bilíngües, bem como salientara necessidade de repensarmos o currículo e as práticas metodológicas que vem sendo desenvolvidas nas escolas que se pretendem inclusivas (TURETTA e GÓES, 2009, p. 93).

Não só para transmitir conteúdos, mas também para criar vínculos afetivos positivos, o professor precisa interagir em língua de sinais com os alunos surdos em todos os níveis de escolaridade, mas principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, período em que a criança começa a formar e organizar suas ideias e pensamentos.

A utilização de uma mesma língua entre sujeitos é essencial, pois é por meio dela que o sujeito apropria-se dos conhecimentos que são conduzidos ao plano intrapessoal (operação interna), para, assim, orientar e controlar seu próprio comportamento. Ao internalizar os conhecimentos que foram significados pelo outro, produz em si uma reconstrução interna de uma operação externa (interpessoal) propiciada pela linguagem. Quando a diferença do sujeito é significada de modo positivo, nas relações sociais, isto é, quando se compreende que, apesar da diferença, este sujeito é capaz, torna-se possível propiciar experiências para seu desenvolvimento (FERREIRA e ZAMPIERI 2009, p. 99).

Ferreira e Zampieri (2009) apontam as vantagens de o professor conhecer a língua de Sinais na mediação com o aluno surdo. Em uma experiência pedagógica real, as autoras observaram que:

O fato de professor do 1º ano ter alguns conhecimentos da Libras possibilitou sua relação pedagógica com os alunos surdos mediada pela língua de sinais em alguns momentos, e quando isso não foi possível ele delegou partes de sua função para a interprete. Na sala de aula do 2º ano, praticamente não foram observadas relações diretas entre professor ouvinte e alunos surdos, indicando que a ausência de conhecimento em Libras dificulta muitíssimo que o professor atue como tal frente aos alunos surdos. Foram observadas em ambas as salas diversas situações em que as interpretes de Libras apropriaram-se da função docente pela posição que assumiam das professoras. Tal postura não favorece que as professoras firmem como tal

diante dos alunos surdos, já que em alguns momentos estas exercem sua função, e em outros delegam e/ou permitem que as interpretes assumam os processos de ensino-aprendizagem. Todavia é preciso considerar que as interpretes conhecem bastante as necessidades e conhecimentos dos alunos surdos (por seu domínio da Libras e pelo contato freqüente com estes alunos) e que quando se veem diante de situações nas quais os professores não conseguem sanar as necessidades desses alunos, elas se sentem impedidas a ajudá-los (FERREIRA e ZAMPIERI, 2009, p. 109).

Com a aquisição de uma primeira língua estruturante, a de sinais, o surdo poderá ser capaz de aprender uma segunda língua, na modalidade escrita e/ou oral, como uma língua estrangeira.

É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não adquirem a sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1986, p.108).

Observa-se, portanto, que o relacionamento entre professor e aluno é favorecido quando aquele conhece a língua de sinais, tornando-se, assim, fator imprescindível para que a aprendizagem do aluno surdo seja tratada do modo mais adequado e dispensando a necessidade do intérprete em sala de aula. Portanto, sempre aponto a importância de o professor que vai atuar com alunos surdos conhecer a língua de sinais, pois qualquer língua é fundamental para construir o processo cognitivo.

...a língua/linguagem é fundamental para a construção de processos cognitivos e o estabelecimento e manutenção das relações sociais. A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos e que constitui o sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2001-apud FERREIRA e ZAMPIERI, 2009, p. 110).

Certamente essa nova proposta foi um grande desafio para os professores, principalmente os de séries iniciais, pois era uma nova visão que surgia para entender o processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

A abordagem dessa questão supõe uma análise de dois grandes desafios que professores das séries iniciais tem enfrentado: um deles refere-se à própria identidade – “ser professor” -, ou seja, sua profissão exige conhecimentos e práticas que os cursos de formação inicial nem sempre tem conseguido

abordar e que a chamada “formação continuada” não tem atingido na profundidade necessária. Outro desafio diz a respeito às “propostas de inclusão escolar”. O medo, as dúvidas e principalmente os mitos tem acompanhado os professores, causando confusões teóricas, práticas pedagógicas inadequadas e frustrações (PADILHA, 2009, p.113).

A inclusão bilíngue possibilitou um novo olhar sobre o modo de ensinar, permitindo que a escola cumprisse seu papel social, ampliando seu projeto político pedagógico.

O cotidiano da sala de aula, as relações estabelecidas face a face, a escolha dos conteúdos e dos modos de ensiná-los, a avaliação, a atenção a cada necessidade dos alunos são esferas que não se separam, de forma alguma, das decisões políticas que afetam as decisões individuais. Um projeto político pedagógico deve estabelecer quais e para quem são propostas as práticas pedagógicas. Dai emergem as varias formas de organizar a escola e entender a sua função social (PADILHA, 2009, p.113).

Também o papel do professor é delineado. Muda-se o foco sobre seu papel e também sobre o papel da escola, assumindo, ambos, a responsabilidade com o conhecimento e coragem.

Alunos surdos e ouvintes devem compartilhar conhecimentos na chamada escola inclusiva, o que exige escolhas coerentes, tantas teóricas quanto no que se refere às práticas pedagógicas. Esse é um dos focos possíveis para a discussão do papel da escola, da formação docente e da democratização do ensino: alunos deficientes que estão na sala de aula têm direito de aprender de acordo com suas peculiaridades e necessidades.

Professores “reais”, mediadores do acesso ao conhecimento. As necessidades são, portanto, mútuas. Os caminhos da diversidade também são de mão dupla; as dificuldades e os impasses exigem estratégias alternativas e políticas públicas comprometidas com a educação e, essas, por sua vez, requerem estudo, conhecimento e atitude justa e corajosa dos que assumem como professores e/ou gestores (PADILHA, 2009, p.114).

Nesta perspectiva, é importante que o professor tenha autonomia para realizar seus trabalhos.

Só o conhecimento cada vez mais apurado pode oferecer autonomia aos professores. E é urgente que os professores sejam autônomos, no sentido de um trabalho coletivo consciente e científico. A valorização dos professores depende, também, da luta pelo direito de conhecer profundamente: o que fazemos. Por que fazemos. Para que fazemos. O que queremos e por que queremos. O que não queremos e porque não queremos. Saber o que não queremos é tão importante quanto saber o que queremos.

Saber “o que não quero e por que não quero” me torna mais crítico, mais fiel as concepções assumidas. Quando determino o que não quero, estou tentando me liberar das armadilhas das boas intenções; das propagandas enganosas; das resoluções das políticas públicas que se apresentam como soluções salvadoras da miséria e da injustiça, a favor do direito e da cidadania. Fico menos vulnerável ao que me impõem como alternativas à exclusão social e escolar (PADILHA, 2009, p.114).

Desta forma, pode-se garantir que os alunos surdos tenham o mesmo nível de aprendizagem dos alunos ouvintes, já que todos os conhecimentos acadêmicos são veiculados em uma língua compreensível, a de sinais.

Sobre o projeto de inclusão bilíngüe, Padilha (2009) comenta sua importância social e educacional, que mobilizou não só os educadores, mas também os alunos surdos e ouvintes.

No caso das duas escolas-polo que se tornaram referência para crianças surdas na rede municipal de ensino aqui focalizada – uma de educação infantil e outra de ensino fundamental (primeira etapa – do 1 ao 5 ano) –, graças a uma parceria entre Universidade e Secretaria Municipal de educação Especial formaram-se equipes escolares capazes de atuar adequadamente com alunos surdos (interpretes de Libras/português, educadores surdos, auxiliares de pesquisa e pedagoga especialista em educação de surdos), além de cursos de Libras para todos os profissionais da escola e pais. Pode-se dizer que se trata de escolas bilíngües, onde, sem dúvida, ganham os alunos ouvintes e os surdos: adquirem conhecimentos e novas referências sociais (PADILHA, 2009, p.115).

Padilha (2009) apresenta ainda uma interessante reflexão sobre a formação do professor, que se responsabiliza mesmo enfrentando desafios.

Os que trabalham com formação dos professores das chamadas “escolas inclusivas” (que aliás, me parece que é um rotulo impróprio porque uma escola “não inclusiva” seria o quê e para quem?) enfrentam desafios de várias ordens e uma delas é: como se formam os formadores? Onde? Parece-me que a necessidade da formação continuada e continua não é apenas uma estratégia política nem reflexa de uma demanda de mais alunos empobrecidos ou deficientes na escola (PADILHA, 2009, p.115).

Concordo com a autora sobre a importância de ensinar a todos os alunos surdos e ouvintes, todos profissionais, sempre com trabalho em equipe.

Toca-se um ponto crucial uma escola bilíngüe ou “inclusiva”, tanto quanto toda e qualquer escola, mas, especialmente, neste caso, a escola que pretende

ensinar surdos e ouvintes junto nas mesmas salas de aula, no pátio, nas refeições, nas festas precisa trabalhar em equipes de modo a atingir, todos juntos, e seus diferentes papéis/funções, objetivos e práticas traçados coletivamente. “Mas é isso é muito difícil, você sabe como é” – voz corrente de várias professoras. “Há pressões de todo o tipo” (PADILHA, 2009, p. 117).

Com certeza, entre ouvintes e surdos há diferenças, mas essa diferença é apenas linguística. Os surdos não podem ser vistos como coitados, mais ou menos de capazes. O ser humano é o mesmo, há apenas diferenças socioculturais e sociolinguísticas, o que, portanto, faz com que o processo educacional tenha que levar em conta tais diferenças.

Os surdos necessitam viver uma história pedagógica diferente da dos ouvintes. Não porque sejam menos ou mais capazes, mas porque sua condição impõe/exige conhecimentos específicos (aliás, como os deficientes mentais, os cegos, os deficientes físicos...). Tais conhecimentos, mesmo que cheguem de forma adequada e sistemática aos professores, nada alteram a prática e pouco contribuem com a instrução e inserção cultural desses alunos se, lembrando Fausto, de Goethe as palavras do coração não forem confirmadas pelas ações. Ninguém vê o que está escondido nas intenções, mas somente o que o efetivo trabalho revela.

Os modos de produção do saber docente, mesmo necessitando de uma formação específica e um acompanhamento sistemático, exigem posições que ultrapassem a especificidade, justamente porque o respeito às especificidades supõe a objetivação e a apropriação de um saber que foge à lógica de piedade, da boa vontade e de esparsas adaptações.

Não vejo como esse movimento possa acontecer sem que os modos de produção do saber docente sejam alterados radicalmente (na raiz). A alteridade exige a identificação do caráter múltiplo da humanidade, segundo o qual o diferente é um dos modos de ser do humano que, se não for considerado um dos modos de ser, pode ser a gênese de uma injustiça brutal: tratar igual a quem é diferente, deixando marcas da piedade e, conseqüentemente, constituindo fracassos no atendimento educacional e escolar (PADILHA, 2009, p.118).

A escola de inclusão bilíngüe garante aos alunos surdos a competência linguística, e todos os educadores assumem o compromisso de atuar e adquirir conhecimento.

...a necessidade de uma escola bilíngüe, ou seja: a língua brasileira de sinais é língua e é a primeira língua dos surdos (e se não é, deveria ser); a língua portuguesa é a segunda língua e como tal deve ser ensinada e aprendida para que a competência linguística seja garantida/assegurada.

No entanto, alunos surdos e ouvintes estão na mesma sala de aula, na mesma escola, vivendo circunstâncias tão diversas! São crianças, são alunos, têm direito aos estudos, ao conhecimento, à inserção cultural, se respeitada às diferenças linguísticas e conseqüentemente forem aprimorados procedimentos didáticos adequados. A escola seriamente comprometida com o aprendizado dos alunos surdos vê e assume o domínio da língua brasileira

de sinais para todos que nela estão. Todos ganham em conhecimento; todos ganham em partilha de vida: ouvintes e surdos (PADILHA, 2009, p.119).

A organização de escola precisa atender aos surdos, por meio de profissionais que conheçam a língua de sinais e sejam capazes de atuar com estes alunos.

Uma escola especialmente organizada para o atendimento das pessoas surdas, na qual todos os conteúdos acadêmicos fossem ministrados em sinais, com um professor com domínio em Libras, em meio a usuários de Libras, seria o ambiente acadêmico desejável para o desenvolvimento pleno da pessoa surda (PADILHA, 2009, p.120).

Deve-se investir fortemente na formação do professor. Cursos rápidos ou de extensão não são suficientes, pois é preciso investir na reflexão e na autonomia do professor, como afirma Padilha (2009).

Falar de formação de professores e dos desafios que enfrentam é assumir que concepções e conhecimento sejam questionados, re-significados, convertidos, coletiva e individualmente.

Por isso insisto que não se trata de cursos rápidos ou instruções sobre estratégias de ensino sem que, articuladamente, se discutam questões de fundo que darão base para os procedimentos do cotidiano; estarão presentes nas escolhas dos conteúdos; farão parte dos planejamentos; indicarão caminhos metodológicos; embasarão a escolha dos livros, dos textos, das atividades de sala de aula (PADILHA, 2009, p.125).

A escola bilíngue se opõe ao modelo oralista. Este modelo vai requerer profissionais qualificados e que saibam a língua de sinais para lecionar, além de professores surdos preparados para passar a confiança e identidade de surdo como modelo de igualdade.

Agora o professor não precisa ser inicialmente um auxiliar da terapia da fala, que depois promove a alfabetização (conforme oralismo tradicional), mas pode ensinar o surdo de forma igual ao ouvinte, independentemente da diferença lingüística.

Em algumas iniciativas são oferecidas atividades adicionais com um professor especializado, ouvinte, que utiliza ensina a língua de sinais, ou uma forma de comunicação com sinais, e há a presença de intérpretes na sala de aula. Mesmo nessas circunstancias em que se efetuam ajustes maiores, permanecem muitos problemas quanto à qualidade da ação educativa, principalmente nas etapas iniciais de escolarização. Por exemplo, até o momento a contratação regular de interpretes não é uma providencia simples, a despeito da legislação existente. Quando a escola possui intérpretes, seu numero costuma ser insuficiente para atender diferentes classes durante de todas as aulas. E muitas vezes o quadro de educadores não conta com adultos

surdos. Os instrutores surdos são indispensáveis para a escola que se dispõe a acolher alunos surdos. Como participantes da comunidade de surdos, eles possibilitam às crianças a aquisição da língua de sinais, colocam-se como referencia de identificação a semelhante (na surdez) e partilham modos de significação do mundo que não se apóiam na audição. Isso é muito importante para a subjetividade da criança, pois na rede de sujeitos ouvintes ela encontra referencias para a significação de si, mas como “não ouvinte”. Embora seja membro de outros coletivos (quanto a gênero, faixa etária, nível socioeconômico, raça, etc.), a criança tem o direito de pertencer ao coletivo de surdos, com suas especificidades culturais, o que não pode ser divorciado do direito à formação bilíngüe (GÓES e BARBETI, 2009, p.127).

Finalizando a parte teórica sobre a inclusão bilíngüe de Piracicaba, apresento a seguir alguns apontamentos e reflexões realizados a partir de entrevistas por e mail com a Diretoria de Ensino e Secretaria Municipal de Campinas e com a Dra. Responsável pela assessoria do projeto de Inclusão Bilíngüe de Campinas, comentando, inclusive, sobre a prática que vivi durante cerca de cinco (5) meses no ano de 2011 desse tema na Escola Municipal de Campinas.

3.2. Momento de entrevistas

Apesar da importância do projeto de Inclusão bilíngüe de Campinas, apenas 20,4% dos estudantes surdos matriculados na rede pública de ensino estão inscritos no projeto das escolas-pólo de inclusão bilíngüe. Dados esses obtidos por e mail junto à assessoria Dra Cristina Lacerda (vide anexo 1).

Em Campinas, há cento e sessenta (160) estudantes surdos matriculados nas escolas municipais, cinquenta e dois (52) alunos nas escolas pólo e noventa e cinco (95) nas escolas estaduais.

Portanto, são duzentos e cinquenta e cinco (255) alunos surdos matriculados, dos quais 52 (20,4%) na modalidade de Inclusão Bilíngüe. Tais dados foram obtidos por email junto à Diretoria de Ensino Estadual da região leste e oeste e à Diretoria de Ensino Municipal de Campinas (vide anexo 2).

Os motivos para a baixa taxa de matrícula nas escolas pólo podem ser:

- Resistência dos pais em aceitarem a condição linguística diferenciada de seu filho surdo, por conta da influência dos discursos clínicos que

acabam por convencer os pais de que seus filhos surdos são “deficientes”. Na qualidade de “deficientes”, para os médicos, deveriam ser oralizados e até sofrerem a cirurgia do implante coclear.

- Tendência dos educadores em entender que os surdos devem aprender em português, a despeito do reconhecimento pelo governo federal da LIBRAS como língua de instrução.
- A dupla matrícula pode ser traduzida por um repasse adicional de verba à escola que, então, opta por manter o estudante surdo nos dois períodos: o do “ensino regular” e o das aulas, no contraturno, no Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- A capacitação de professores bilíngues (pedagogos e licenciados) demanda um maior investimento do que os professores menos preparados, contratados para as AEEs.
- Falta de articulação entre os Serviços Públicos de Saúde, que diagnosticam a surdez, e os serviços educacionais. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, estima-se que 1,5% da população brasileira tenha algum tipo de perda auditiva (2,7 milhões de pessoas). De acordo com o *site* www.surdo.org.br em sua sessão “Saiba Mais” 10% da população mundial apresenta problema auditivo.

Segundo o censo 2001 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Campinas tem cerca de 1.039.297 habitantes, sendo a 3ª cidade mais populosa do estado de São Paulo e a 4ª cidade mais populosa do país (de acordo com o *site* www.estadosecidades.com/campinas.sp_cidade.aspx). Estima-se que em Campinas existam 15.589 pessoas com perda auditiva. Como não foi possível levantar o número de crianças surdas em idade escolar em nosso município, adotamos, como referência, a porcentagem de 2,3% deste restante populacional como tendo perda auditiva profunda (proporção derivada dos dados obtidos em www.fraterbrasil.org.br). Isso daria um número de 358.547 surdos profundos na cidade de Campinas. Parece, portanto, que os duzentos e cinquenta e cinco (255) alunos surdos matriculados nas escolas públicas da cidade em questão representam uma porcentagem baixa em relação ao número de

peessoas surdas em idade escolar. A pergunta que se caberia fazer é: onde estas pessoas surdas estão e por que não chegam às escolas?

3.3 Vivências e realidades: Experiências como docente na sala bilíngue

Em abril de 2011, tive a oportunidade de iniciar um trabalho como contratada pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), no projeto descrito acima, em uma escola da Prefeitura Municipal de Campinas. Narro, a seguir, alguns episódios vivenciados neste contexto a fim de refletir como, na prática, o professor surdo se insere neste processo de educação bilíngue.

Nesta escola, há nove salas de ouvintes de 1º ano até 5º ano, uma sala bilíngue para alunos surdos frequentarem aulas da disciplina de Língua Portuguesa e uma sala de educação especial para atender alunos com Síndrome de Down.

Os alunos estão assim distribuídos:

- 1º ano A: 20 alunos,
- 1º ano B: 17 alunos,
- 2º ano: 35 alunos,
- 3º ano A: 24 alunos,
- 3º ano B: 27 alunos,
- 4º ano A: 19 alunos,
- 4º ano B: 21 alunos,
- 5º ano A: 33 alunos
- 5º ano B: 30 alunos

Portanto, o total é de 226 alunos, todos ouvintes. Na sala bilíngue há dois alunos surdos cursando o 1º ano e dois alunos surdos cursando o 4º ano. Eles têm aula com uma professora bilíngue fluente em língua de sinais. Nas disciplinas de artes e educação física, têm aula com os alunos ouvintes, com a presença de uma intérprete de LIBRAS. Na sala de educação especial há um aluno com Síndrome de Down e um aluno com Paralisia Cerebral. Nesta sala, ocorre também um trabalho com alunos com dificuldade

de aprendizagem. São duas as professoras de educação especial que trabalham com os alunos citados.

Meu trabalho neste projeto bilíngue tem duas frentes: em um momento, ministro aulas de LIBRAS para os alunos ouvintes e em outro trabalho, conceitos em LIBRAS com os alunos surdos, aprimorando seu desenvolvimento linguístico.

Na qualidade de docente de LIBRAS, dou aulas de língua sinais como segunda língua, com 45 minutos de duração, para os alunos ouvintes do 1º ao 5º. Em cada aula trabalho com temas variados.

Na sala de 1º e 2º ano foi um desafio por ser uma experiência nova, pois, na verdade, nunca havia tido a experiência em lecionar ouvintes de ensino fundamental. Até então havia dado aulas para ouvintes adultos como, por exemplo, estudantes de graduação e pós-graduação e alunos, também adultos, participantes de movimentos de igreja (Pastoral dos Surdos).

Como disse anteriormente, lecionar para o 1º e 2º ano foi mais difícil do que nas outras salas. Já o trabalho com a turma dos 3º e 4º ano foi mais prazeroso, pois alguns alunos estavam interessados em aprender. Nas turmas do 1º ano a dificuldade foi maior, pois os alunos, ainda não alfabetizados, não sabiam, ao menos, escrever seus próprios nomes. Portanto, soletrar os nomes também não era possível e, assim, passei por várias dificuldades e tive que pensar sobre como ministrar as aulas dessa turma.

Nas primeiras semanas de minha atuação como docente, foram difíceis, pois não havia uma orientação de como preparar as aulas. Iniciei, portanto, com a apresentação do alfabeto manual e solicitei a eles que soletrassem os seus nomes. Como a escola contava com a presença de uma intérprete, esta me passou a idéia de iniciar a aula com dvd de historinha infantil.

A primeira estratégia que utilizei foi apresentar um DVD com a historinha infantil “Os três porquinhos”. O material trazia som e alguns personagens sinalizando a historinha e as imagens. Foi bem interessante, pois neste dia a classe ficou bem silenciosa para assistir ao filminho e não houve bagunça como nas aulas anteriores. A professora deles, inclusive, comentou o fato na reunião sobre a aula de LIBRAS, contando o quanto eles adoraram a historinha. Depois de assistirem ao vídeo, em uma outra aula utilizei uma lousa pequena, com os personagens da aula anterior. Fui sinalizando os sinais dos personagens e do cenário, como mostrado no modelo abaixo:



É no próprio momento do fazer pedagógico que vou descobrindo métodos para trabalhar com a turma do 1º ano, pois diferentemente dos alunos das turmas de 3º, 4º e 5º ano, eles ainda não estão bem alfabetizados, fazendo com que as estratégias tenham que ser mais visuais.

Nesta aula valeu a pena a estratégia adotada, pois os alunos adoraram a parte visual da aula. Assim, ludicamente os alunos aprenderam os conteúdos na Língua de Sinais.

No início do trabalho com essas aulas, havia alguns alunos que pouco ou nada se importavam em aprender a LIBRAS, pois não sabiam o motivo da existência dessa disciplina. Porém, com o passar de algumas aulas o interesse começou a aparecer. Amo dar aula para estes alunos ouvintes de 3º até o 5º ano, pois eles estão aprendendo a língua de sinais e a usam para se comunicarem com alunos surdos no intervalo e nos momentos em que se encontram fora da sala de aula.

Para ministrar aula para essas turmas introduzi os primeiros sinais de como iniciar o contato com o surdo (sinais de cumprimentos). Apresentei um painel com os primeiros sinais, depois de assimilados os sinais, montei um mini diálogo para que eles se comunicarem em duplas. Foi um trabalho dinâmico e percebi que os alunos ficaram satisfeitos.

O painel foi feito com material de E. V. A., como este modelo:



DIÁLOGO:

A: OI TUDO-BEM?
B: TUDO-BEM, SEU-SINAL?
A: MEU-SINAL “_”, SEU SINAL?
B: MEU-SINAL “_”, SEU-NOME?
A: MEU-NOME “_”, SEU-NOME?
B: MEU-NOME “_”, PRAZER CONHECER
A: TAMBÉM, TCHAU OBRIGADO
B: OBRIGADO. TCHAU

Depois de dramatizarem este diálogo, começaram a me perguntar outros sinais como, por exemplo, de bom dia, boa tarde e boa noite. Com tanta integração entre professora e alunos, no dia seguinte à aula, alguns alunos me viam no corredor e já sinalizava “oi” ou “bom dia”. Fiquei feliz, pois antes não existia essa comunicação

comigo, o que me fez ficar muito satisfeita com o resultado. A Língua de Sinais começava a deixar de ser apenas objeto de estudo para eles, e passava a ser algo vivo para interação e comunicação.

Assim, é muito importante que os alunos aprendam essa segunda língua. Observo, ainda, que eles têm boa memória visual, mesmo estando acostumados com uma linguagem sonora desde a infância.

O intelecto quer **perceber** tudo o que é verdadeiro a fim de poder, em seguida, apoderar-se de tudo que é belo e bom no inteligível; a potência sensível; a potência sensitiva quer **compreender** todo o sensível a fim de abarcar tudo o que, no sensível, é belo e bom. Daí decorre que mais desejamos ver as coisas ignoradas e nunca vistas do que as coisas conhecidas (...) Os olhares são as razões pelas quais o objeto (como se ele nos olhasse) se faz presente em nós (p. 220) apud (SOUZA, 2003, p. 12).

Na turma do 5º ano sempre existem tentativas de fazerem perguntas diretamente a mim, sem medo, e eu adorei este desafio. Nas outras salas, os alunos parecem ter receio de pergunta, mas no 5º ano me sentia confortável, pois adoro resolver as dúvidas deles. É de extrema necessidade esta interação minha com os alunos ouvintes. O olhar deles para uma professora surda é muito interessante e sempre utilizo o final das aulas para fazer perguntas, estabelecer um diálogo.

Na segunda frente, trabalho com a turma de alunos surdos na sala bilíngue. Ali, não ministro aulas de LIBRAS como faço com alunos ouvintes em outras salas. Para essa turma o objetivo é aprofundar os conceitos linguísticos e, por isso, trabalhei, por exemplo, com conceito de animais, de cidades e alguns temas específicos da língua de sinais tais como a configuração das mãos. A seguir narro alguns destes momentos a fim de refletir sobre esta experiência no projeto bilíngue.

3.3.1. Trabalhando com o tema animais

Vou narrar um episódio que aconteceu quando estava ministrando aula para os surdos sobre o tema “animais”. Eu tinha baralhos com desenhos de animais, e era para que os alunos sinalizassem todos os animais que estavam representados no baralho. Todos eram do 4º ano, pois os do 1º ano tinham faltado neste dia. Estes alunos do 4º ano

iam sinalizando os sinais que sabiam, pois são fluentes em língua de sinais. Depois da nomeação, fiz três riscos na lousa escrevendo em letras maiúsculas: **ÁGUA**, **AR** E **TERRA**, Meu objetivo era que eles classificassem os animais de acordo com seu habitat, ou seja, quais animais viviam na água, no ar ou na terra.

ÁGUA	AR	TERRA

Eles classificaram corretamente usando a língua de sinais e, em seguida, pedi que escrevessem o nome dos animais na lousa. Foi assim que percebi que eles não sabiam escrever os nomes dos animais na língua portuguesa. Neste dia saí da escola muito triste e com muitas dúvidas, pois esses alunos passariam para o 5º ano sem saber escrever nomes de animais.

Contei o fato para a professora bilíngue e expliquei que eles precisavam soletrar as palavras e não apenas sinalizando-as, pois, apesar de já fluentes em sinais, precisavam conhecer a língua portuguesa. A professora bilíngue me compreendeu e começou a fazer jogos de dados com eles, para que aprendessem a soletrar os nomes dos animais, no intuito de estimular mais a escrita desses alunos surdos.

A falta de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam sua função social e as diferenças entre a língua majoritária e a língua de sinais, ou seja, que cada modalidade de língua possui regras e recursos específicos. Somente por meio da negociação e das interações entre essas modalidades de língua é que o surdo será capaz de aprender as diferenças e usar cada língua de acordo com suas normas. No caso específico da escrita, o surdo deve basear-se em experiências com a língua que já domina em geral a de sinais, para construir e desenvolver essa forma de comunicação (GUARINELLO, 2007, p.56).

No momento do término do intervalo, observei uma das aulas da professora bilíngüe para surdo, que estava explicando aos alunos sobre os animais que vivem em

ambiente salgado. Como tentativa de uma interdisciplinaridade com a professora bilíngüe, pensei no momento em como usar e continuar este trabalho com meus alunos.

Importante saber que os professores bilíngües se relacionem com professores surdos para poderem trabalhar juntos, uma ajudando a outra a desenvolver opiniões a respeito da escrita. Mais importante ainda é a reflexão do professor bilingue na hora ensinar ao aluno surdo, assim como no ato de sinalizar: de sinal em sinal, pois a função da professora bilingue é usar, dominar a língua de sinais para ensinar a criança surda, de modo fluente, e ao mesmo tempo, soletrar a palavra como um dos recursos para ensinar a L2 (Língua Portuguesa) que ajuda muito na parte da escrita e as crianças surdas acabarão conhecendo a outra língua distinta e de vivência com o mundo.

3.3.2. Configurações de mãos

Outro episódio ocorreu quando eu estava trabalhando com tema de Configuração de Mãos¹⁰. Acho muito importante este tema, pois se refere à fonologia da Língua de Sinais. Cada configuração de mãos possibilita a realização de vários sinais, com movimentos diferentes, outros sem movimento, modificando ainda a orientação e o ponto de articulação.

Para que percebessem a diferença entre configuração de mão e alfabeto manual apresentei aos alunos dois painéis como na foto abaixo¹¹. Este material foi elaborado pela CBS (Confederação Brasileira de Surdos):

¹⁰ As configurações de mãos (CM) são o formato das mãos para a realização dos sinais. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 53) o conjunto de CM “refere-se apenas às manifestações de superfície, isto é, de nível fonético, encontradas na língua de sinais brasileira”. As autoras descreveram 46 CM no estudo da gramática da LIBRAS.

¹¹ Este material foi produzido pela CBS (Confederação Brasileira de Surdos). Para conhecer mais, entre no site: www.cbsurdos.org.br



A seguir, o baralho com o qual ministrei as atividades¹²:



Nesta atividade utilizei um baralho de configurações de mão. Um aluno sorteia uma carta do baralho, com uma configuração de mão, que na datilologia representa a letra B.

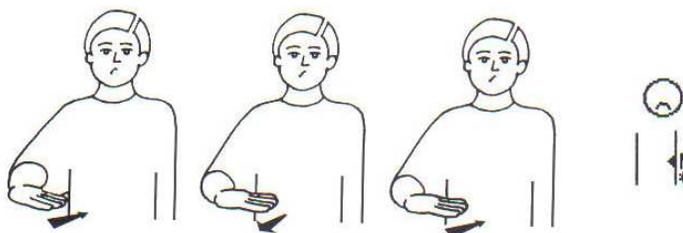
¹² Este material é produzido pela LSB-vídeo, disponível no site www.lsbvideo.com.br



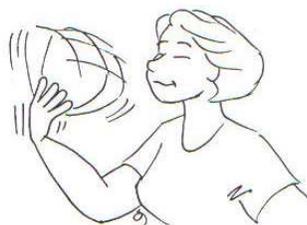
Solicitei que dissessem sinais que usam esta configuração. Eles, primeiramente, pensaram em letra B e deram exemplos como, bola e bebê. Porém, a proposta não era esse. A ideia era descrever sinais com aquela configuração de mão como, por exemplo, os sinais de fome, abanar, atravessar, Brasil, falso, manga, muro, porta, tontura, à direita e outros.



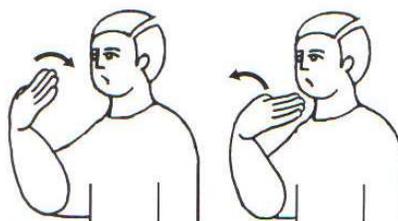
FOME



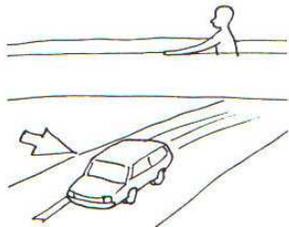
(CAPOVILLA, 2008, p.681)



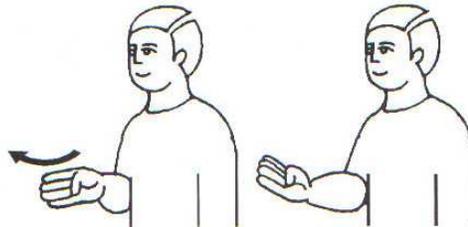
ABANAR



(CAPOVILLA, 2008, p.134)



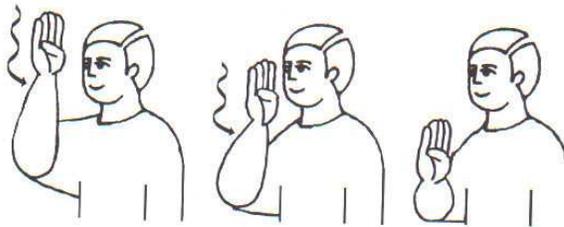
ATRAVESSAR



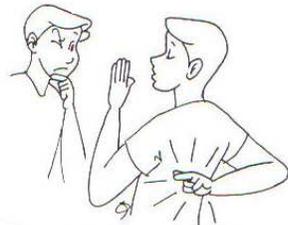
(CAPOVILLA, 2008 p. 244)



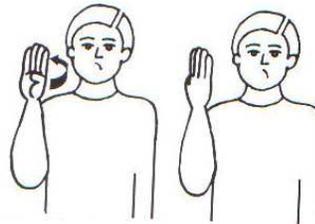
BRASIL



(CAPOVILLA, 2008 p. 315)



FALSO



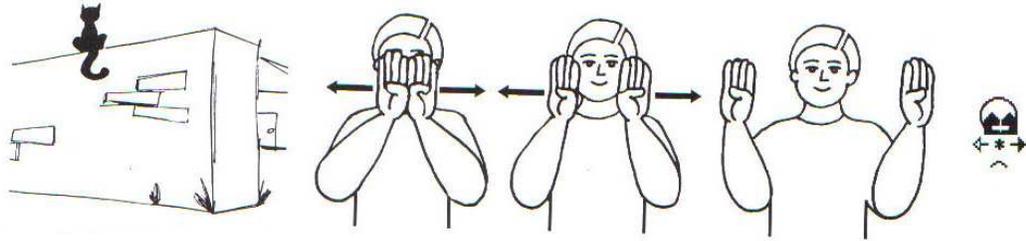
(CAPOVILLA, 2008 p.646)



MANGA

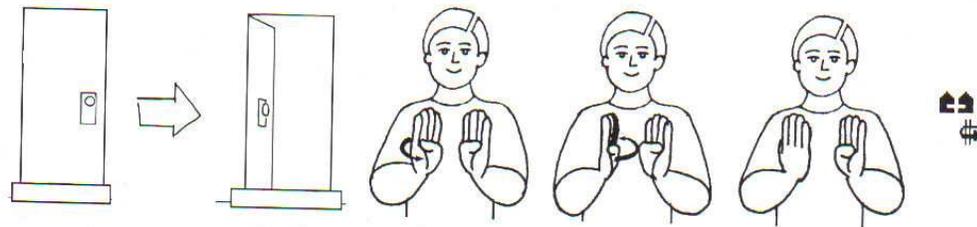


(CAPOVILLA, 2008 p.865)



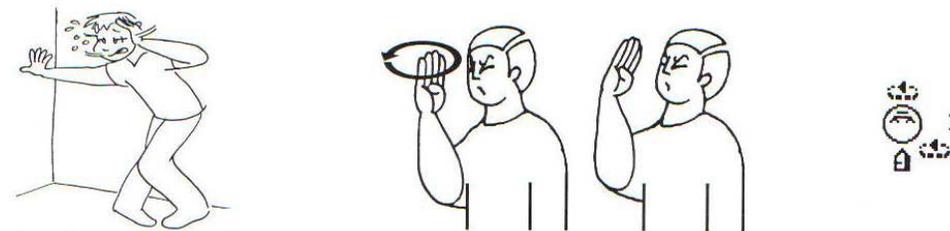
MURO

(CAPOVILLA, 2008 p.930)



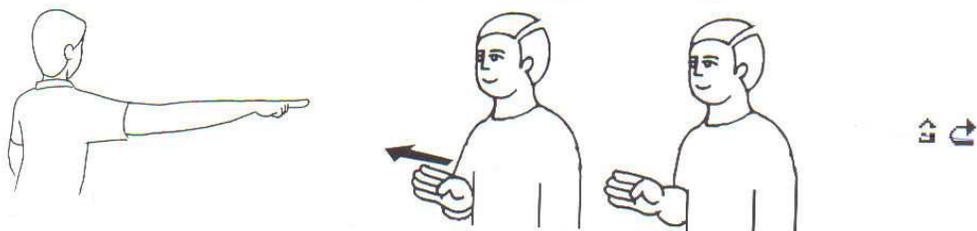
PORTA

(CAPOVILLA, 2008 p. 1064)



TONTURA

(CAPOVILLA, 2008, p.1260)



À DIREITA

(CAPOVILLA, 2008, p.129)

Os sinais acima são os exemplos que mostrei para a sala. Durante a atividade, eles também foram se lembrando de alguns sinais, e a interação foi satisfatória.

O objetivo desta atividade que iniciei sobre baralhos de Configuração das Mãos, foi de estimular a conhecer e de aprender a brincar com as Configurações de Mãos.

Foi interessante, pois foi um momento para que eles percebessem que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a sua primeira língua, e o Alfabeto Manual é um dos recursos comunicativos da parte escrita da Língua Portuguesa como L2.

Para atingir este objetivo, verifiquei que eles entenderam as diferenças de Língua de Sinais e Língua Portuguesa, pois nesta escola essas crianças eram filhos de pais ouvintes, e nas escolas, convivem com os professores ouvintes, e seria bom que a escola tivesse maior número de professor surdo para que possa passar as informações de diferenças lingüísticas e uso de modelo professor surdo para aluno surdo.

Tentei explicar sobre cada parte da Configuração de Mãos, e percebi que apenas um aluno não compreendeu, de modo que este ficou confuso por causa da aquisição da Língua de Sinais, pois era pais de ouvintes e sempre conviveu com o professor ouvinte.

Pude perceber que ainda não havia uma compreensão profunda da sua própria língua (LIBRAS) e nem uma diferenciação desta para com a língua portuguesa. Não pude aprofundar o tema, pois entramos de férias. Pretendo retomá-lo esclarecer a eles as diferenças entre a configuração de mão e as primeiras letras da língua portuguesa.

Mesmo com pouco tempo de trabalho, posso afirmar que é muito importante ter professor surdo com aluno surdo, pois a comunicação ocorre de maneira mais clara. Percebo, também, que o olhar do aluno surdo para o professor surdo, e o olhar do professor surdo para os alunos ouvintes, são completamente diferentes. No caso do aluno surdo, eles estavam acostumados com o professor ouvinte e não compreenderam e nem acreditaram quando expliquei sobre a configuração de mãos, pois pensaram que eu estava errada. Este fato se dá pela pouca interação que tiveram no ambiente escolar com um professor surdo. Na verdade não tinham professor surdo, professor bilíngue e nem intérprete de língua de sinais. Estavam acostumados à inclusão, mas não à inclusão bilíngue.

Em minha opinião precisa haver o trabalho das duas línguas juntas, mas entendo que os alunos surdos não têm culpa, pois foram iniciados tardiamente na inclusão bilíngue, já que o projeto é novo na cidade de Campinas.

(...) se refere à explicação e à interpretação de palavras como impressão ou instrumento, isto é, as palavras e conceitos que não subentendem a sua assimilação obrigatória em um sistema rigoroso e definido. Por outro lado, o objeto da nossa investigação é o problema do desenvolvimento dos conceitos científicos, que se forma precisamente no processo de ensino de um determinado sistema de conhecimento científico à criança (VYGOTSKY, 2001, p.271).

Finalizando o terceiro capítulo, obtive ótimas experiências e espero que estas práticas se valorizem cada vez mais. O projeto “Inclusão Bilíngue” é muito bom para os alunos surdos. Na minha época não havia esse tipo de programa e, assim, essa nova visão traz esperança à educação dos surdos, mas para isso, é necessário adequar a formação dos professores que irão atuar nesta área.

Adorei participar do projeto de inclusão bilíngue da cidade de Campinas no estado de São Paulo. Atualmente, porém, não faço mais parte de tal projeto por conta de uma nova oportunidade a mim oferecida. E, por isso, escrevi apenas algumas palavras sobre tal projeto, uma vez que minha passagem por ele foi relativamente rápida, cerca de cinco (5) meses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi escrita intencionando dar visibilidade às mudanças que têm ocorrido na educação dos surdos, para repensar os novos modelos e as novas práticas e pensar sobre de que maneira elas podem garantir a qualidade do ensino para as pessoas com essa deficiência.

Acredito que este não seja um final, mas apenas o começo de uma reflexão que pretende se expandir e tomar corpo em conjunto com uma série de outros trabalhos acadêmicos que estudam a educação de surdos. Início um novo caminho, motivada pela célebre frase do filósofo Sócrates (470-399 a.C.): *“Conhece-te a ti mesmo”*. De fato, este trabalho partiu do relato de minha experiência vivenciada, quando criança, na escola e atualmente na qualidade de profissional, para poder questionar de que forma as mudanças pelas quais passam a educação dos surdos podem favorecer a qualidade no ensino destes sujeitos. Por isso, afirmo que é uma reflexão de auto-conhecimento, de um conhecer a mim mesma, buscando repensar caminhos para a educação dos outros, estes pequenos seres que agora se formam, e enfrentam todas as dificuldades da inclusão. Mais do que apontar soluções, procurei refletir sobre possibilidades.

Pude perceber que um ponto a ser estudado em trabalhos futuros é a questão da afetividade, pois as relações que se estabelecem na escola entre profissionais surdos e alunos ouvintes, entre professores ouvintes e alunos surdos, e entre alunos ouvintes e surdos implica em uma série de conflitos e descobertas que merece ser observada mais atentamente. Portanto, um olhar psicanalítico, à luz da teoria de Freud, poderia elucidar sobre estes aspectos.

Outro fator importante para discussão é a delimitação das funções dos profissionais surdos e ouvintes dentro da escola. É essencial discutir esta delimitação de forma ética, buscando a compreensão entre os envolvidos. Os surdos conquistaram seu espaço profissional dentro da escola, o que só veio a enriquecer a qualidade da educação, uma vez que a Língua de Sinais pode ser vivenciada pelas crianças surdas de forma espontânea, com falantes nativos desta língua, favorecendo a inserção delas na cultura surda e contribuindo para a formação de sua identidade.

Com a inserção de profissionais surdos na escola bilíngue, a aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas se dá de modo espontâneo, da mesma forma que ocorre

com a aquisição da linguagem nas crianças ouvintes. Além disso, a presença de profissionais ouvintes (professores e intérpretes) com proficiência em LIBRAS permite que a aprendizagem seja facilitada. Estes profissionais devem ser sensíveis à cultura e à identidade surda. O ensino da LIBRAS para os alunos ouvintes, à partir de um profissional também é uma experiência enriquecedora, uma vez que permite a interação em sala de aula entre os alunos surdos e os ouvintes.

A experiência na escola bilíngue evidencia que a multiplicidade linguística dentro do espaço educacional traz apenas benefícios. De um lado, os ouvintes se enriquecem com a aprendizagem da LIBRAS e de outro, os surdos se ganham com a aprendizagem da Língua Portuguesa. As práticas educacionais baseadas em estratégias visuais também promovem o aprendizado dos alunos surdos e favorecem os ouvintes, que passam a contar com recursos outros, que não a voz do professor.

Além disso, o convívio entre alunos surdos e ouvintes permite que se elimine o preconceito, pois a troca entre eles favorece a percepção e a valorização das diferenças e não seu aniquilamento.

Observo ainda que aos pais ouvintes com filhos surdos cabe a responsabilidade da valorização da Língua de Sinais como 1ª Língua para criança surda, assumindo a responsabilidade por uma educação bilíngue, que respeite a pessoa surda como ela é, não subjugando-a a um mundo ouvinte que impõe a oralidade.

Trago minha história de vida, minhas memórias, minhas lutas e as constantes intrigas contra aqueles (profissionais e pais ouvintes) que decidem por nós (surdos). Traço os relatos de uma vida inconformada, na busca constante por mudanças educacionais, por leis que de fato sejam efetivadas.

Precisamos, nós surdos, de uma educação que “PENSE” realmente a realidade da pessoa surda, com professores comprometidos com a Língua de Sinais, que respeitem nossas vivências e aprendam conosco na construção de uma liberdade de Direito. Todas as universidades e faculdades do Brasil precisam disponibilizar aos seus graduandos a disciplina de LIBRAS, e este processo não pode demorar. Acredito que seria muito interessante que a disciplina de LIBRAS passe a fazer parte também da grade curricular do ensino fundamental e médio. Os adultos na convivência social devem aceitar e respeitar as crianças ouvintes e surdas e ensiná-las meios de convivência, evitando o preconceito e o bullying.

Perpassei diferentes autores e campos do saber, observei divergências inúmeras entre filosofias, ciência e religião, confrontos entre autores. Vi que a aquisição do saber trilha diferentes caminhos e, por isso, pergunto constantemente, por que para o surdo “FOI” e “É” negado o direito de “DISCUTIR” sua Língua e apropriar-se dela?

Lutei em toda minha vida, ainda luto. Espero ter apontado caminhos para transformar a educação dos surdos, pensando sempre no novo, em um modelo melhor para o NOSSO BRASIL, É NOSSO SANGUE DE BRASILEIRO. Assim como toda a sociedade tem se disponibilizado a favor da questão do meio AMBIENTE, convoco que se empenhem, igualmente, em pensar e lutar pela NOSSA NOVA EDUCAÇÃO DE INCLUSÃO BILÍNGUE.

REFERÊNCIAS

AGRELLA, Regiane P. **Língua, Subjetividade e opressão lingüística – Interrogações a uma Pedagogia (AB) Surda**. Campinas, SP, 2010 (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei de Libras. **JusBrasil:Legislação**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>>. Acesso em: ago. 2010.

BRASIL Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em http://r1.ufrrj.br/graduacao/arquivos/docs_academico/decreto_5626_libras.pdf. Acesso e: ago. 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée, 1840. In LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience - classics in language and education**, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984

CARVALHO, Rodrigo J. A. **Língua de Sinais e um Breve Histórico da Educação Surda**. ÁGORA - Revista Eletrônica, nº 11/ Dezembro de 2010 p 23-29.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume I: Sinais de A a L. 3º edição – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2008.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume I: Sinais de M a Z. 3º edição – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2008.

CBS – Confederação Brasileira de Surdos, site: www.cbsurdos.org.br (o material didático)

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Presidência da República**: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: ago. 2010.

FENEIS- Federação Nacional Educação e Integração dos Surdos. **Escolas bilíngües para surdos: longo caminho de lutas** nº 44 Junho-Agosto de 2011 ISSN 1981-4615 revista da FENEIS.

FERREIRA, Lucinda. **Legislação e a Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: 2003.

FERREIRA, Maria C. C. e ZAMPIERI, Marinês A. capítulo 6- Atuação do professor ouvinte na relação com aluno surdo: relato da experiência nas series iniciais do ensino fundamental - **Uma escola duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre Editora Mediação, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FUNDAÇÃO ASSP. Site da Associação dos Surdos de São Paulo. Disponível em <<http://assp.sur10.net/historia/>> Acesso em 9 de novembro de 2011.

GONZÁLES, Eugenio. **Necessidades Educacionais Específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOTTI, M. Convite do lançamento do filme: **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência**. email enviado para Antonio Campos de Abreu, em 16/12/2010.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007

HOUAISS, Antonio - **Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa**. RJ: objetiva, 2009, nº1534

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LACERDA, Cristina B. F. e LODI, Ana C. B. Capítulo 1- A Inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas – **Uma escola duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre Editora Mediação, 2009.

LANE, Harlan **A Máscara da Benevolência: A comunidade surda amordaçada**. Instituto Piaget, 1992.

LODI, Ana C. B. e LUCIANO, Rosana T. Capítulo 2- Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais - **Uma escola duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre Editora Mediação, 2009.

MARIGUELA, M. & SOUZA, R. M. de. Sexualidade e diferenças no cotidiano escolar: por uma filosofia curiosa de si. In: CAMARGO, A.M.F de & MARIGUELA, M. (orgs.). **Cotidiano escolar** - emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Alunos e Escolas com necessidades especiais no século XX**. 01 de Julho de 2001 (artigo).

MILAN 1880 Congress. Apresenta informação sobre o famoso Congresso de Milão de 1880. Disponível em < <http://www.milan1880.com/milan1880congress/overview.html>>

MONTEIRO, M. S. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil**. ETD-Educação Temática Digital, Campinas-SP v.7 n.2, p.292-302 Junho 2006.

MUCHAIL, S. T. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In Ribeiro, R. J. **Recordar Foucault, os textos do colóquio Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NASCIMENTO, Lilian Cristine R. **Fonoaudiologia e Surdez**: Uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2002.

PADILHA, Anna M. L. capítulo 7- Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? - **Uma escola duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre Editora Mediação, 2009.

PERLIN, Gladis e STROBEL, Karin **Fundamentos da Educação dos Surdos** – PDF do curso de licenciatura de Letras/LIBRAS- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PINTO, Fernanda B. **Vendo vozes**: A história da educação dos surdos no Brasil oitocentista publicada em fevereiro de 2007 em [HTTP://www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu)

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

REBOUÇAS, Larissa S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após decreto 5.626/2005**. Dissertação de Mestrado ano de 2009.

SANTOS, Lara F. e GURGEL, Taís M. A. capítulo 3- O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue - **Uma escola duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre Editora Mediação, 2009.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-atropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. A localização política da educação bilingue para surdos. – **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos**. 2º edição Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael; LACERDA, Cristina Feitosa (Org.). Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação. **Surdez-Processos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

_____. **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, Regina Maria de. Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos: **A Escrita nas Diferenças**. (organização INES, Divisão de Estudos e Pesquisas) de 21 a 23 julho de 1997. (ANAIS)

SOUZA, R.M.; GALLO, S. **Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro**. Revista Educação e Sociedade ano XXIII, nº 79, Campinas. CEDES, 2002.

SOUZA, R.M. O olhar esses seres anormais: notas, um tanto desencontradas, sobre o racismo em nós. Ponto de Vista - Revista de Educação e processo inclusivos. Ponto de vista N.5., 13-36, 2003.

SOUZA, Regina Maria de. **Educação de Surdos: Pontos e Contrapontos**. Regina Maria de Souza, Núria Silvestre; Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2007.

STROBEL, Karin L. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. ETD**. (Educação temática Digital) Vol. 7, No 2 (2006): Número Temático: “Educação de Surdos e Língua de Sinais”. Campinas: Unicamp, 2006.

STROBEL, Karin L. **SURDOS: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Tese de Doutorado em Educação pela UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

STROBEL, Karin L. **Cronograma História de Surdos** – Pesquisas feitas por alunos Letras/Libras Licenciatura, ano 2011
http://www.feneis.org.br/page/artigos/cronograma_historia_karin_strobel.pdf acesso em out 2011.

TURETTA, Beatriz R. e GÓES, Maria C. R. capítulo 5- Uma proposta inclusiva bilíngüe para as crianças menores - **Uma escola duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre, Mediação, 2009.

THOMA, Adriana da Silva. **A Pedagogia Cultural da Mídia: O que ela nos ensina sobre surdos e a surdez?** Publicado dia 24 de Fevereiro de 2002 (UFRGS)

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas: **V Fundamentos de defectologia**. Madrid. Visor Dis, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamentos e Linguagem**. Lisboa. Antídoto, 1979.

_____. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes, São Paulo 1998.

_____. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes, São Paulo 1984.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Martins Fontes, São Paulo 2001.

ANEXO 1:

Entrevista por e mail com a assessora Dra Cristina Lacerda:

crisinalacerda 19:48

para mim

Olá

Desculpe a demora em responde, mas estava em viagem.
Li o material e está tudo certo. Pode usar no seu trabalho sem problemas.

Bom trabalho

Cristina

1→ COMO ESTÁ O PROJETO EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CAMPINAS EM 2011?

ESTÁ EM ANDAMENTO. HOJE SÃO 2 ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL (28 ALUNOS), 1 DE EDUCAÇÃO INFANTIL (4 ALUNOS) E 1 EJA (20 ALUNOS).

2→COMO ESTÁ A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CAMPINAS?

AS ESCOLAS POLO NÃO ATENDEM TODOS OS ALUNOS SURDOS, MAS TÊM ATENDIDO AQUELES QUE ESCOLHEM ESTUDAR NESTA MODALIDADE. JÁ FORAM APROVADOS CARGOS DE PROFESSORES BILÍNGUES, INSTRUTORES SURDOS, E INTÉRPRETES PARA SEREM CONTRATADOS PELA PREFEITURA, MAS ESTAMOS AGUARDANDO O CONCURSO PÚBLICO. AS FAMILIAS GOSTAM DO PROJETO E OS ALUNOS TAMBÉM E TÊM TIDO BOM RENDIMENTO ACADÊMICO.

3→QUEM É O RESPONSÁVEL PELO PROJETO?

EU FAÇO ASSESSORIA PEDAGÓGICA JUNTO COM A LARA FERREIRA E COM A THAIS GURGEL, MAS A EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PREFEITURA É TB RESPONSÁVEL

4→QUANTAS ESCOLAS (POLO) BILÍNGUE PARA SURDOS TEM EM CAMPINAS?

RESPONDI ACIMA. JÁ TIVEMOS DUAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MAS O NÚMERO DE CRIANÇAS ERA PEQUENO E TIVEMOS QUE REDUZIR

5→QUANTOS ALUNOS?

RESPONDI ACIMA TAMBÉM.

6→QUANTOS PROFESSORES BILÍNGUES OUVINTES, QUANTOS OUVINTES E QUANTOS INSTRUTORES SURDOS?

TEMOS 4 INSTRUTORES SURDOS (COM VAGAS PARA MAIS 2 SÓ QUE A FENEIS NÃO ENCONTRA SURDOS QUE QUEIRAM TRABALHAR), 11 INTERPRETES, 5 PROFESSORES BILIGNUES OUVINTES (PORQUE OS PROFESSORES FORAM ESCOLHIDOS DENTRO DA REDE...ATÉ NÃO TER CONCURSO NÃO TEMOS PROFESSORES SURDOS NA REDE DE CAMPINAS)

7→A PREFEITURA ASSUMIU O PROJETO? COMO?

ELABORANDO DECRETOS, PORTARIAS E PLANOS DE TRABALHO QUE ASSEGURAM A PERMANENCIA DO PROJETO. (ALEM DISSO FEZ CONVENIO COM A FENEIS PARA O CONTRATO DE SURDOS E INTÉRPRETES, E CRIOU OS CARGOS DE INSTRUTORES SURDOS, INTÉRPRETES E PROFESSORES BILÍNGUES, NA CÂMARA DOS VEREADORES E ESTAMOS ESPERANDO O CONCURSO PÚBLICO).

ANEXO 2

Entrevistas por e mail com a Diretoria de Ensino Estadual e Municipal de Campinas, em 20 de novembro:

Maria Aparecida Pavan decampinasleste.maria@gmail.com

Cara Senhora Sibebe,

Sou uma das representantes da Educação Especial da Diretoria de Ensino Região Campinas Leste.

Nossa Diretoria de Ensino possui 26 (vinte e seis) alunos DA, matriculados na Rede de Ensino Pública do Estado, na Educação Básica (ensino Fundamental e Ensino Médio).

Para obter os dados a nível de cidade de Campinas na Rede de Ensino Estadual a senhora deverá contatar também a outra diretoria de Ensino, existente na cidade de Campinas.

DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO CAMPINAS OESTE

e-mail de-campinasoeste@edunet.sp.gov.br

Endereço Rua Cândido Mota, 186 - Bairro São Bernardo –

Campinas - SP - CEP 13031-385- PABX: (19) 3772-2760

Agora, para a senhora obter os dados também das escolas da Rede Municipal, deverá contatar a Secretaria de Educação do Município - Avenida Anchieta, nº 200 – Campinas - SP – CEP: 13015-904 — PABX: (19) 2116-0555

Espero que tenha ajudado.

Atenciosamente,

MARIA APARECIDA PAVAN
Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica de
EDUCAÇÃO ESPECIAL
DER-CAMPINAS LESTE
TEL: 19 - 3741.4154

Claudia Nunes claudia.nunes@campinas.sp.gov.br 21 novembro
para mim

Bom dia Sibe!

Informo a quantidade de alunos surdos matriculados nas Unidades Educacionais da
Secretaria Municipal de Educação de *108 alunos.
Att.

DE Campinas Oeste DE-CAMPINASOESTE@edunet.sp.gov.br 25 novembro
para mim

Boa tarde,

Temos 69 alunos surdos nas escolas estaduais.

Atenciosamente,

Prof. Antonio Admir Schiavo

Dirigente Regional de Ensino